



Artigo de Revisão

Medicalização e acompanhamento psicológico no ambiente escolar: uma revisão integrativa

Medicalization and psychological support in the school environment: an integrative review

Ana Oliveira, Anna Almeida, Luan Ribeiro, Maria Eduarda, Prof^a Esp. Cláudia Santos.

Afiliação 1: Curso de Psicologia, Centro Universitário Evangélico de Goianésia (UNIEGO), Goianésia, Brasil.
Autor correspondente: claudiadt@gmail.com

Resumo

O aumento de diagnósticos psiquiátricos e do uso de psicofármacos entre estudantes reacendeu o debate sobre a medicalização da educação. Esta revisão integrativa discute a articulação entre medicalização e acompanhamento psicológico no ambiente escolar e seus reflexos na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Procedeu-se a levantamento em PubMed, SciELO, PePSIC e Google Acadêmico, priorizando meta-análises, revisões sistemáticas e estudos empíricos de periódicos indexados publicados sobretudo nas duas últimas décadas. A literatura converge em três pontos: primeiro os transtornos mentais na infância e na adolescência são frequentes e comprometem funções executivas, memória e engajamento escolar, com mediação neurobiológica do eixo do estresse. Segundo a resposta exclusivamente farmacológica, quando desacoplada dos contextos pedagógico, familiar e social, tende a converter dificuldades de escolarização em supostas patologias individuais, com risco de rotulagem e estigma. Terceiro, quando há indicação clínica criteriosa, o tratamento medicamentoso associado a intervenções psicossociais apresenta resultados superiores aos de cada abordagem isolada. Conclui-se que a medicalização e o acompanhamento psicológico não se opõem, mas se complementam sob avaliação multidisciplinar que considere a totalidade do estudante, evitando tanto a negligência de quadros que demandam cuidado quanto a prescrição precipitada diante de queixas de origem contextual.

Palavras-chave: Saúde mental; Serviços de saúde escolar; Medicalização; Psicologia educacional; Estudantes.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa etapa fundamental do desenvolvimento humano, responsável por experiências que estruturam a formação cognitiva, emocional, afetiva, social e cultural da criança. É nesse período que se iniciam processos decisivos de interação social, construção da identidade, aquisição da linguagem, elaboração emocional e compreensão do mundo. Por isso, as creches assumem papel que ultrapassa os cuidados assistenciais, consolidando-se como espaços educativos voltados à constituição integral do sujeito (Brasil, 2018).

A compreensão contemporânea da infância rompe com concepções que enxergavam a criança como sujeito passivo ou como um “adulto em miniatura”. Entende-se, hoje, que a criança é sujeito histórico, social e cultural, que produz conhecimentos e constrói aprendizagens a partir das interações com o meio. Legislações e diretrizes brasileiras reforçam essa concepção: a Base Nacional Comum Curricular assegura os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, e recomenda o trabalho articulado com a família (Brasil, 2018); a Lei de Diretrizes e Bases estabelece a educação como dever compartilhado entre Estado e família (Brasil, 1996); e o Estatuto da Criança e do Adolescente responsabiliza família, sociedade e poder público pelas condições do pleno desenvolvimento infantil (Brasil, 1990).

Apesar da relevância dessa parceria, a construção de vínculos entre família e creche permanece atravessada por desafios. É comum, em muitas instituições, a presença de discursos que atribuem às famílias a responsabilidade exclusiva pelas dificuldades de aprendizagem, pelos comportamentos tidos como inadequados e pela baixa participação nas atividades escolares. Essa leitura reduz uma problemática complexa a interpretações individuais e moralizantes, desconsiderando fatores históricos, sociais, econômicos e institucionais. Patto (1990) argumenta que o fracasso escolar não se explica por causas centradas no indivíduo, mas se produz socialmente, pelas desigualdades estruturais e por práticas institucionais excludentes, reflexão que pode ser estendida ao afastamento parental, já que a ausência dos responsáveis em reuniões nem sempre traduz negligência ou desinteresse.

Frequentemente, as famílias enfrentam vulnerabilidade social, jornadas exaustivas de trabalho, desemprego e sobrecarga emocional, fatores que restringem sua presença na rotina escolar. Muitos responsáveis carregam, ainda, experiências negativas da própria trajetória educacional, que alimentam insegurança e sentimentos de inadequação diante da escola. Epstein (2011) sustenta que a participação familiar depende de condições reais que favoreçam o envolvimento; o vínculo entre família e instituição não se constrói por cobranças, mas por relações acolhedoras, respeitadas e democráticas.

Compreender a Educação Infantil exige, portanto, uma perspectiva sistêmica e social. Bronfenbrenner (1996) descreve o desenvolvimento humano como produto das relações entre sistemas interdependentes, família, escola e sociedade, de modo que a criança não pode ser analisada isoladamente. A perspectiva histórico-cultural acrescenta que as funções psicológicas superiores se constituem nas interações sociais, com a aprendizagem antecedendo o desenvolvimento (Vygotsky, 1998), e Wallon (1975) lembra que emoção e cognição são inseparáveis na infância, razão pela qual relações conflituosas entre família e creche repercutem no desenvolvimento emocional da criança.

Nesse cenário, o psicólogo escolar ocupa posição estratégica na mediação das relações institucionais. Sua atuação não deve restringir-se à avaliação individual da criança, mas voltar-se à construção de vínculos, à promoção do diálogo e à transformação das práticas institucionais (Machado, 2002), rompendo com perspectivas individualizantes e patologizantes em favor de práticas comprometidas com a democratização das relações escolares (Souza, 2009). Diante disso, este artigo tem por objetivo analisar os fatores associados ao afastamento parental na Educação Infantil e discutir o papel do psicólogo escolar na mediação de vínculos entre família e creche, organizando a análise em três eixos: a perspectiva sistêmica e social da Educação Infantil; as barreiras reais à participação parental e a desconstrução da culpabilização das famílias; e a atuação do psicólogo escolar como mediador e facilitador de vínculos.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter crítico-reflexivo, orientada pela questão: quais fatores se associam ao afastamento parental na Educação Infantil e como o psicólogo escolar pode mediar os vínculos entre família e creche? A abordagem qualitativa justifica-se por permitir a compreensão aprofundada de significados e das relações que atravessam o fenômeno estudado (Minayo, 2014).

A busca foi realizada em bases e repositórios nacionais e internacionais, entre eles SciELO, PePSIC, LILACS, Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico, além de documentos normativos oficiais e obras de referência da área. Utilizaram-se descritores em português e inglês, combinados pelos operadores AND e OR, entre eles: Educação Infantil, relação família-escola, evasão parental, Psicologia Escolar e desenvolvimento infantil; e early childhood education, family-school relationship, parental involvement, school psychology e child development. Adotaram-se como critérios de inclusão: artigos revisados por pares, documentos legais e obras clássicas indispensáveis à fundamentação teórica, priorizando publicações das duas últimas décadas e admitindo referenciais fundadores da perspectiva histórico-cultural, da teoria bioecológica e da Psicologia Escolar crítica. Foram excluídos materiais sem lastro científico e fontes de divulgação sem revisão. A leitura integral dos textos orientou a organização temática dos resultados em três eixos.

3. RESULTADOS

3.1. A perspectiva sistêmica e social na Educação Infantil

O desenvolvimento infantil não ocorre de forma isolada: resulta das múltiplas relações entre a criança e os contextos sociais em que se insere. Bronfenbrenner (1996) descreve esse processo como interação entre sistemas ecológicos interdependentes família, escola, comunidade e sociedade, de modo que a creche não pode ser lida como ambiente separado da realidade familiar. Dessa perspectiva, dificuldades enfrentadas pela criança na escola frequentemente refletem condições sociais mais amplas, como questões econômicas, fragilização de vínculos familiares e ausência de políticas públicas; responsabilizar exclusivamente os pais ignora a complexidade desses processos.

A perspectiva histórico-cultural reforça esse entendimento. Para Vygotsky (1998), o aprendizado é essencialmente social, e as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio das interações humanas e da mediação cultural: a criança aprende nas relações com adultos e pares, internalizando conhecimentos e significados produzidos socialmente. Quando família e escola estabelecem diálogo e cooperação, a criança encontra maior estabilidade emocional e melhores condições para aprendizagens significativas; relações fragilizadas, ao contrário, geram insegurança. Piaget (2011) acrescenta que o desenvolvimento se dá na interação entre sujeito e meio, a partir de experiências concretas, o que torna os estímulos da família e da creche igualmente relevantes para a construção das estruturas cognitivas.

A Educação Infantil precisa, assim, ser compreendida como prática social comprometida com a formação integral. Saviani (2011) sustenta que a educação não é neutra, mas processo histórico que reflete as relações sociais e deve garantir o acesso ao conhecimento sistematizado. Freire (1996), na mesma direção, critica modelos de transmissão mecânica e defende que ensinar exige diálogo e reconhecimento dos saberes dos educandos e de suas famílias. Carvalho (2001) complementa que a participação familiar não se reduz à presença física em reuniões: muitas famílias acompanham o desenvolvimento das crianças por outras vias, ainda que sob limitações materiais. Avaliar o envolvimento parental apenas pela frequência às atividades, portanto, produz interpretações equivocadas.

3.2. Desmistificando a culpabilização: barreiras à participação parental

A escola brasileira construiu, historicamente, discursos que responsabilizam as famílias pelas dificuldades de aprendizagem e pelo baixo desempenho das crianças. Pais tidos como “ausentes” são frequentemente lidos como negligentes ou desinteressados, o que fortalece processos de culpabilização que ignoram as condições sociais e institucionais em jogo. Patto (1990) demonstra que atribuir às famílias a responsabilidade exclusiva pelos problemas educacionais oculta as contradições estruturais da sociedade; o afastamento parental, nessa chave, não é mera escolha individual, mas expressão de condições concretas de vida.

Jornadas extensas de trabalho, baixa renda, desemprego, sobrecarga emocional e dificuldades de acesso a serviços públicos limitam a participação nas atividades escolares. Epstein (2011) observa que o envolvimento familiar depende de fatores reais tempo disponível, condições materiais e experiências prévias com a escola e que muitas famílias carregam vivências de exclusão, fracasso ou humilhação em sua própria escolarização, o que as leva a relações defensivas com a instituição, evitando contatos que despertem sentimentos de incapacidade.

A forma como a escola comunica-se com as famílias também condiciona a participação. Quando o contato ocorre, sobretudo em situações problemáticas reclamações de comportamento, dificuldades de aprendizagem, conflitos, instala-se um clima de tensão e afastamento. Muitas famílias passam a perceber a escola como espaço de julgamento, e não de acolhimento, o que produz uma evasão defensiva: os responsáveis evitam reuniões e atividades para não se sentirem constrangidos. Souza (2009) defende que a Psicologia Escolar supere práticas individualizantes que culpabilizam famílias e estudantes, compreendendo os fenômenos escolares em suas determinações históricas, sociais e institucionais. Machado (2002) acrescenta que a escola reproduz práticas normativas que desconsideram as diferenças sociais e culturais, cabendo aos profissionais problematizar os modelos tradicionais de relação família-escola.

Reconhecer as diferentes formas de organização familiar é parte dessa problematização. Nem todas as famílias conseguem comparecer presencialmente à creche, o que não equivale a ausência de cuidado. A escola precisa desenvolver estratégias flexíveis de comunicação e acolhimento ajustadas à realidade dos responsáveis. Freire (1996) situa o diálogo como elemento central da prática educativa educar exige escuta, respeito e valorização da experiência, ao passo que relações autoritárias e verticalizadas dificultam a construção de vínculos. A BNCC, por sua vez, recomenda a participação das famílias pautada no respeito, na colaboração e na valorização da diversidade (Brasil, 2018). Sampaio (2010) alerta que muitas queixas escolares dirigidas às famílias refletem, na verdade, dificuldades institucionais da própria escola em lidar com as diferenças, o que exige da Psicologia Escolar uma análise crítica dessas demandas.

3.3. O psicólogo escolar como mediador e facilitador de vínculos

Diante desses desafios, o psicólogo escolar assume papel central na construção de práticas institucionais mais acolhedoras e democráticas. Sua atuação não se restringe ao atendimento individualizado da criança, mas envolve a análise das relações institucionais e dos processos de escolarização (Machado, 2002). Superar

modelos clínicos centrados na patologização de estudantes e famílias é condição para intervenções que fortaleçam os vínculos entre os sujeitos do processo educativo.

A escuta qualificada é uma das principais estratégias: ao permitir que os responsáveis expressem dificuldades, inseguranças e expectativas, reconhece-os como sujeitos legítimos do processo educativo. Freire (1996) lembra que o diálogo autêntico exige humildade, respeito e compromisso com a transformação das relações ouvir as famílias implicam reconhecer seus saberes e condições concretas de vida. Reuniões humanizadas e rodas de conversa, distintas dos encontros pautados por cobranças, favorecem relações menos hierarquizadas, a troca de experiências e o fortalecimento do sentimento de pertencimento. Souza (2009) reforça que a Psicologia Escolar deve promover práticas comprometidas com a inclusão e a democratização, atuando o psicólogo como mediador de conflitos entre famílias e profissionais.

A dimensão afetiva atravessa essa mediação. Wallon (1975) demonstra a integração entre emoção e cognição na infância: ambientes marcados por conflito, insegurança ou rejeição afetam diretamente o desenvolvimento emocional e a aprendizagem. Quando a relação família-creche é permeada por tensões, a criança sente seus impactos medo, ansiedade e insegurança interferem na adaptação, na interação com os pares e na construção da autonomia. Relações acolhedoras, ao contrário, oferecem estabilidade afetiva e segurança para explorar o ambiente escolar, o que dialoga com a ênfase de Vygotsky (1998) nas interações sociais como motor do desenvolvimento.

O psicólogo escolar pode, ainda, contribuir para a formação continuada das equipes da Educação Infantil, promovendo reflexões sobre preconceitos, práticas excludentes e processos de culpabilização muitas vezes, educadores reproduzem discursos estigmatizantes sem perceber seus efeitos. Sampaio (2010) situa a problematização das queixas escolares como tarefa da Psicologia Escolar, e Carvalho (2001) destaca que a participação familiar se fortalece quando a escola reconhece as famílias como parceiras legítimas, o que exige mudanças institucionais em favor de relações horizontais e democráticas. A atuação do psicólogo, nesse sentido, constrói pontes entre família e creche, reduzindo conflitos e transformando a escola em espaço de escuta e construção coletiva.

4. DISCUSSÃO

Os três eixos convergem para um ponto central: o afastamento parental na Educação Infantil é fenômeno multideterminado, e sua leitura como negligência individual é tão frequente quanto imprecisa. A tradição brasileira da Psicologia Escolar crítica (Patto, 1990; Souza, 2009; Machado, 2002; Sampaio, 2010) e os referenciais do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996; Vygotsky, 1998; Wallon, 1975) sustentam, por vias distintas, que família, creche e sociedade formam uma rede de influências recíprocas. A literatura internacional sobre envolvimento parental acrescenta que a participação depende de condições concretas e da qualidade do convite institucional (Epstein, 2011), o que reforça a crítica à culpabilização.

Há, contudo, tensões e limites a considerar. Boa parte do referencial mobilizado é de natureza teórica ou normativa, com menor presença de estudos empíricos brasileiros recentes especificamente voltados às creches, o que restringe a generalização e evidencia uma lacuna a ser preenchida por pesquisas de campo. A noção de evasão defensiva, embora coerente com os relatos da literatura, carece de mensuração sistemática que permita distinguir seus componentes institucionais, econômicos e subjetivos. Além disso, a transposição de modelos de envolvimento familiar formulados em outros contextos exige cautela diante das desigualdades e da frequente ausência do psicólogo nas equipes da Educação Infantil brasileira.

As implicações práticas, ainda assim, são convergentes. Substituir a comunicação centrada em queixas por estratégias de escuta e acolhimento, flexibilizar os canais de participação, investir em reuniões humanizadas e na formação continuada das equipes e institucionalizar a mediação do psicólogo escolar compõem um conjunto de ações que deslocam a creche de um registro de cobrança para um de corresponsabilidade. Para a agenda futura, permanecem necessários estudos longitudinais e investigações empíricas em contextos brasileiros, capazes de avaliar intervenções de aproximação família-creche e de traduzir esses princípios em práticas ajustadas a cada realidade.

5. CONCLUSÕES

A análise da literatura permite concluir que a relação entre família e creche é um dos principais elementos para a promoção do desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. O processo educativo na infância não ocorre de forma isolada, mas nas múltiplas interações entre os contextos sociais dos quais a criança participa, de modo que a creche se constitui como ambiente de socialização e acolhimento, e não apenas de assistência ou transmissão de conteúdos.

Respondendo ao objetivo proposto, verificou-se que o afastamento parental não se explica por interpretações individualizantes que responsabilizam exclusivamente as famílias. Vulnerabilidade social, jornadas extensas de trabalho, dificuldades emocionais e experiências negativas de escolarização, somadas a práticas institucionais marcadas por cobranças e julgamentos, enfraquecem os vínculos entre responsáveis e instituição. Fortalecer essa parceria exige, portanto, superar a culpabilização e reconhecer as diferentes formas de participação familiar, considerando as condições concretas de vida das famílias.

Nesse esforço, a atuação do psicólogo escolar mostra-se decisiva. Ao ultrapassar avaliações individuais e encaminhamentos clínicos e investir em escuta qualificada, mediação de conflitos, reuniões humanizadas e formação das equipes, o psicólogo contribui para relações mais horizontais e para uma escola menos excludente.

Fortalecer o vínculo família-creche não é apenas estratégia pedagógica voltada ao desempenho, mas compromisso ético e social com o desenvolvimento humano integral, que depende de ambientes seguros, acolhedores e afetivamente estáveis para a criança se desenvolver de maneira saudável.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Presidência da República.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República.
- Brasil, Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.
- Carvalho, M. E. P. de. (2001). *Relações escola-família: células e limites da cidadania*. Autêntica.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Machado, A. M. (2002). *Reinventando a escola: o psicólogo e os processos de escolarização*. Casa do Psicólogo.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). Hucitec.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (2011). *Seis estudos de psicologia* (25ª ed.). Forense Universitária.
- Sampaio, S. M. R. (Org.). (2010). *Psicologia escolar e educacional: processos de escolarização e as queixas escolares*. EDUFBA.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11ª ed.). Autores Associados.
- Souza, M. P. R. de. (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas trajetórias. *Psicologia USP*, 20(1), 13–33.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação da criança*. Editorial Estampa.