

IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO NAS QUESTÕES DE SITUAÇÕES ADVERSAS

IMPORTANCE OF FAMILY AND SCHOOL RELATIONSHIP FOR DEVELOPMENT IN ADVERSE SITUATION ISSUES

Francisca Tatiana Gonçalves Dourado¹
Maria de Nazareth Rodrigues Malcher de Oliveira Silva²

RESUMO

O atendimento escolar de qualidade na primeira infância representa um mecanismo de mudança social, com a oferta de oportunidades iguais para todos. Para a Psicologia escolar, há um papel de promover a qualidade social a partir da transmissão de conhecimentos e garantir que os sujeitos, emancipados e independentes, desenvolvam competências para a vida em sociedade. Entretanto, nem sempre os espaços escolares apresentam um ambiente favorável para o desenvolvimento das habilidades dos alunos e promoção e aplicação de políticas públicas. O presente trabalho propõe uma pesquisa bibliográfica, sendo, portanto, de natureza descritiva e exploratória, além de se apresentar como uma extensão de pesquisa de doutorado pela Universidade Federal do Pará. Foram consideradas as seguintes etapas: 1) leitura e interpretação do *corpus*; 2) seleção e análise de material bibliográfico relacionado ao estudo comparado da Literatura, através de leituras, releituras, fichamentos, seleção de trechos para análise, seguindo a dedução, a inferência, a suposição e discussão, para que, dessa forma, possamos chegar ao êxito da proposta apresentada. Dessa maneira, consideramos a necessidade de parceria entre o atendimento escolar na primeira infância e a família, contribuindo significativamente em processos do desenvolvimento integral do infante, pois possibilita um ambiente acolhedor e propício. Finalmente, é relevante focarmos no ambiente escolar a qualidade nas primeiras relações entre a família e a criança, para que ocorra, mesmo em vivências de situações adversas, desenvolvimento de habilidade com integralidade da infância.

Palavras-chave: Espaço educacional; Desenvolvimento infantil; Acompanhamento familiar; Atendimento escolar.

ABSTRACT

Quality school care in early childhood represents a mechanism for social change, offering equal opportunities for all. For school Psychology, there is a role to promote social quality through the transmission of knowledge, and ensure that subjects, emancipated and independent, develop skills for life in society. However, school spaces do not always present a favorable environment for the development of students' skills and the promotion and application of public policies. The present work proposes a bibliographical research, therefore, of a descriptive and exploratory

¹ Psicóloga pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual do Piauí. Mestre em Saúde Coletiva. Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5414-0381> E-mail: tatyanadourado@yahoo.com.br

² Graduada em Terapia Ocupacional. Especialista em Saúde Mental. Mestre e Doutora em Psicologia Clínica e Cultura. Docente na Faculdade Ceilândia, Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Pará.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4405-7378> E-mail: malchersilva@ufpa.br

nature, in addition to presenting itself as an extension of doctoral research at the Federal University of Pará. The following steps were considered: 1) reading and interpretation of the corpus; 2) selection and analysis of bibliographic material related to the comparative study of Literature, through readings, re-readings, notes, selection of excerpts for analysis, following deduction, inference, assumption and discussion, so that, in this way, we can arrive at the success of the proposal presented. In this way, we consider the need for a partnership between school assistance in early childhood and family, contributing significantly to the processes of the child's integral development; as it provides a welcoming and conducive environment. Finally, it is important to focus on the quality of the first relationships between the family and the child in the school environment, so that even in adverse situations, skill development occurs throughout childhood.

Keywords: Educational space; Child development; Family support; School service.

1. INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988, as crianças foram reconhecidas como cidadãs e tiveram seus direitos e sua cidadania garantidos (Brasil, 1988), por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, na qual foi garantido à população infantil o acesso à educação. Por meio da Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, foi definido o Marco Legal da Primeira Infância, considerado o período de vida entre o nascimento e os seis anos completos (Brasil, 2016b); configurando marcos regulatórios de atenção especial às crianças e ao seu desenvolvimento.

Nesse contexto, encontra-se a Educação Infantil, considerada como primeira etapa de iniciação das crianças no ambiente escolar. O Ministério da Educação tem como meta no Plano Nacional de Educação (PNE), até 2024, a universalização da Educação Infantil e a oferta e ampliação de creches, de modo a atender, no mínimo, 50% das crianças e 03 a 05 anos de idade.

De acordo com o Censo escolar de 2021, esse cenário ainda é um desafio significativo, pois foi registrada uma queda de 9% no número de matrículas em creches entre 2019 e 2021, realidade que afeta principalmente a rede privada, com índice de 21,6%, de 2019 a 2021; e queda de 2,3% na rede pública. Outro aspecto, em relação à faixa etária adequada à creche de até 3 anos de idade que aponta frequência de 35,6%, portanto muito aquém do horizonte estimado pelo PNE (Brasil, 2022).

Os dados estatísticos revelam que o acesso à creche para as crianças de zero a 3 anos de idade ainda exige elaboração, implementação e aplicação de políticas públicas que, concretamente, garantam o direito de acesso à educação para essa parcela da população. Nesse sentido, Carrazoni (2018, p. 74) esclarece que:

O peso dos primeiros cuidados na formação do cérebro é alto e sob o ponto de vista da economia, atender com qualidade esses grupos é um bom negócio para os países. O investimento no pré-natal e na infância trazem benefícios a médio e longo prazos, com redução de gastos com jovens e adultos, com evasão, repetência, violência, justiça criminal entre tantos outros.

Há a necessidade de buscar melhorias e adequações para atender à primeira Infância, o que ainda é um desafio no Brasil, um país fortemente marcado por diferenças sociais e econômicas, e onde muitas crianças vivem em condições insalubres e lares inseguros, carentes de atendimento às necessidades básicas. Portanto, é necessário que a escola seja reconhecida como um espaço seguro e estimulante para desenvolvimento pleno das suas habilidades.

Nesse cenário encontra-se o objetivo deste estudo de refletir sobre o espaço educacional como um núcleo de ambientação de ensino e desenvolvimento da Infância, por exemplo contextos de situações adversas.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho propõe uma pesquisa bibliográfica, sendo, portanto, de natureza descritiva e exploratória, além de se apresentar como uma extensão de pesquisa de doutorado pela Universidade Federal do Pará. Foram consideradas as seguintes etapas: 1) leitura e interpretação do *corpus*; 2) seleção e análise de material bibliográfico relacionado ao estudo comparado da Literatura, através de leituras, releituras, fichamentos, seleção de trechos para análise, seguindo a dedução, a inferência, a suposição e discussão, para que, dessa forma, possamos chegar ao êxito da proposta apresentada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O percurso deste trabalho se inicia abordando a importância da parceria entre o atendimento escolar na primeira infância e o acompanhamento familiar. Em seguida, abordaremos sobre as experiências adversas para o desenvolvimento infantil. Por fim, serão explanadas a atualidade desse tema de pesquisa e a importância do acompanhamento de perto dos anos iniciais de vida até o desenvolvimento do chamado período da infância.

4. A PARCERIA DA ESCOLA E FAMÍLIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O atendimento escolar de qualidade na primeira infância representa um mecanismo de mudança social, com a oferta de oportunidades iguais para todos. No contexto da Psicologia escolar, a escola tem como papel promover a qualidade social a partir da transmissão de conhecimentos, e garantir que os sujeitos, emancipados e independentes, desenvolvam competências para a vida em sociedade. (Vokoy; Pedrosa, 2005).

Entretanto, apesar de a literatura apontar a escola como potencial espaço formador, nem sempre os espaços escolares apresentam um ambiente favorável para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, realidade que tem sido foco de discussões acerca da precarização do ensino, especialmente no que tange à rede pública, em cujo cotidiano ainda se verificam muitas barreiras a serem superadas, bem como impasses para a promoção e aplicação de políticas públicas.

Lee e Park (2020) afirmam que à precarização do ensino ressalta-se a importância de investimentos em estrutura física e material e na formação continuada dos professores, que são os verdadeiros atores para adaptação curricular. Ademais, também é importante a elaboração de novos modelos de práticas pedagógicas, no sentido de incluir e sensibilizar as famílias sobre o processo de desenvolvimento das habilidades e da aprendizagem dos alunos.

Diversos estudos reforçam também que o desenvolvimento do sujeito ocorre inicialmente na família, a primeira instituição organizada com que a criança tem contato desde seu nascimento, a qual é responsável pelo repasse dos primeiros ensinamentos, que também tem papel importante na construção de valores, regras e normas de comportamento, na transmissão de amor e formação de diálogo. O núcleo familiar exerce grandes influências, sejam elas positivas, sejam negativas, sobre seus membros e, por isso, proporciona as condições necessárias para a potencialização da aprendizagem da criança, em todos os âmbitos da vida e nos diversos meios sociais em que está inserida (Lammertink *et al.*, 2022).

Segundo Nobre (1987, p. 118-119), a família pode ser considerada como:

Um sistema aberto em permanente interação com seu meio ambiente interno e/ou externo, organizado de maneira estável, não rígida, em função de suas necessidades básicas e de um modus peculiar e compartilhado de ler e ordenar a realidade, construindo uma história e tecendo um conjunto de códigos (normas de convivências, regras ou acordos relacionais, crenças ou mitos familiares) que lhe dão singularidade.

Por isso, considera-se a família a instituição responsável pela transmissão da cultura ao sujeito, sendo o lugar em que ele aprenderá costumes, regras, valores e crenças. A família se revela como um importante suporte para a escola no processo de aprendizagem das crianças,

especialmente aquelas que têm algum transtorno ou dificuldade no seu desenvolvimento (Polonia; Dessen, 2005). As possibilidades do desenvolvimento podem ser potencializadas quando família e escola se dão as mãos e mantêm boas relações; quando discutem e traçam estratégias conjuntas, embora cada uma com as especificidades de seu papel social (Leite; Tassoni, 2002). Nesse sentido, é importante esclarecer as diferenças e os limites entre os conceitos de educação e escolarização, uma vez que, contemporaneamente, não tem sido tarefa fácil devido às condições de vida e trabalho das famílias. O papel de educar, outrora muito bem definido e delimitado à família, foi associado ao papel de escolarizar, outrora somente da escola, que acabou por responsabilizar-se pelas duas funções. Assim, as atribuições tradicionalmente familiares, como o repasse de valores e princípios, passaram a constituir responsabilidade da escola (Bertieli *et al.*, 2015).

Ainda assim, o papel da família é de grande relevância no acompanhamento da vida escolar da criança, e isso não pode ser subestimado. Cabe à família estimular seus filhos, cobrar-lhes resultados e auxiliar a escola e os sujeitos envolvidos no desenvolvimento das habilidades dos alunos. Entretanto, para que essa relação seja de parceria e colaboração, devem-se estreitar laços e afinidades e gerar um ambiente harmônico e favorável ao desenvolvimento da aprendizagem. Isso não pode representar transmissão ou terceirização de responsabilidades entre as duas instituições (Kambeitz *et al.*, 2019).

Essa relação de parceria precisa estar contemplada nas propostas da escola, que deve deixar claro em seus objetivos como se dará o fortalecimento desse vínculo para a superação de possíveis dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos (Kidman; Piccolo; Kohler, 2020). Segundo Ahmad *et al.* (2022), a interação entre as duas instituições promove muitas vantagens, tais como melhores condições de aprendizagem e redução do índice de indisciplina e do absenteísmo. Além disso, o professor, ao identificar dificuldades de aprendizagem, pode trabalhar juntamente com os pais/responsáveis a intervir e auxiliar no desenvolvimento da criança (Short; Baram, 2019).

É importante ressaltar que o contexto da Educação Infantil não é o único em que a criança se desenvolve e aprende, pois o meio familiar com suas práticas educativas e cultura própria influencia o seu desenvolvimento e aprendizagem. O/a educador (a) deve estabelecer relações próximas com esse outro meio educativo e reconhecer sua importância para estimular e fortalecer o processo de aprendizagem.

Destaca-se, ainda, que o conceito de família atualmente tem passado por uma mudança de conjuntura e formação, pois família, na contemporaneidade, remete à diversidade. E o

modelo tradicional de família está tornando-se obsoleto. Conforme Battaglia (2002, p. 7), pode-se dizer que:

Como construções sociais relativamente recentes, estas complexas reformulações familiares encontram-se sem modelo preestabelecido. Sendo assim, cada família necessita lidar com seus padrões e conceitos preestabelecidos para deles fazer emergir uma maneira original de constituir um grupo familiar com funções, direitos e deveres que atendam aos que dele participam. Nesta reformulação, as questões de gênero são inevitavelmente questionadas e pressionadas a transformarem-se.

Todavia, no ideário das famílias, a educação é responsabilidade atribuída sobretudo à escola, o que representa uma utopia, pois a escola educa as crianças naquilo que lhes compete, como em questões relacionadas a normas e condutas éticas e morais, sexualidade e gênero que os habilita a crescer a nível individual e coletivo, pessoal e profissional. A escola precisa conhecer, articular e comunicar com as diversas conjunturas familiares, sendo que ambos têm o papel de ajudar na formação e no desenvolvimento dos sujeitos. A instituição escolar representa o conhecimento organizado e sistemático e a família a cultura, a crença e os saberes populares.

Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras (Esteve, 1999, p. 13).

O papel da instituição escolar, bem como o da família, é o de oferecer formação integral ao educando, de modo que este possa se inserir num meio social de modo que se sinta seguro para interagir e se sentir parte do coletivo. De acordo com Heidrich (2009, p. 25), “a escola foi criada para servir a sociedade. Por isso, ela tem obrigação de prestar conta de seu trabalho, explicar o que faz e como conduz a aprendizagem das crianças e criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar dos filhos”. Portanto, a sociedade também contribui, e Tiba (1996, p. 21) enfatiza que “cada aluno traz consigo sua própria dinâmica familiar, ou seja, seus próprios valores e características”. Por isso, reitera-se que a educação é um direito de todos e contribui para a formação do aluno de forma ética e participativa. Para um processo de aprendizagem mais harmonioso, deve-se manter uma comunicação constante entre as instituições envolvidas nesse processo, no caso, a família e a escola.

Na relação de parceria entre a família e a escola, pressupõe-se que cada uma entende seu próprio significado e seu posicionamento na educação dos sujeitos. Essa parceria não exime a responsabilidade da instituição escolar, pelo contrário, é ela que forma o ser social. A proposta

é que escola e família se unam e trabalhem de forma simultânea e com objetivos parecidos, propiciando aos educandos um modelo de segurança e aprendizado, fazendo com que se tornem cidadãos críticos e aptos a enfrentarem as situações complexas que a sociedade contemporânea lhes impõe. (Oliveira; Araújo, 2010).

Mesmo diante das diferenças que possam existir quanto ao campo de atuação entre a família e a escola, o apoio e o trabalho em conjunto são reconhecidamente eficazes para a práxis educativa. Para Brambatti (2010), com o apoio da família, a escola continua sendo um espaço de formação. É, portanto, na escola, refletindo sobre o que há para ser ensinado às crianças sobre a metodologia que pode tornar mais coesa a ação do conjunto docente, que a escola poderá encontrar saídas legítimas à superação dos problemas morais e éticos que assolam o seu dia a dia.

De acordo com Barbosa (2011), à escola estão reservados os direitos sobre o conhecimento científico acerca das áreas disciplinares, como também sobre aqueles que dizem respeito aos processos de aprendizagem das crianças e adolescentes, demarcando seu lugar de autoridade no gerenciamento das questões pedagógico-educacionais.

A família tem o direito de contribuir para a resposta educativa que deseja para os seus filhos, e este é o sentido da participação da família no projeto educativo das crianças, atendendo às suas necessidades, suas características e seus valores. Isso favorece também a criação de vínculos, de solidariedade e de apoio mútuo entre famílias e comunidade escolar em relação a seu papel na educação das crianças e na tomada de decisão no ensino e aprendizagem delas. Assim, partiremos para o tópico que tratará sobre as experiências adversas e o desenvolvimento infantil, demonstrando como esse amadurecimento do infante ocorre entrelaçado a diversas subáreas do desenvolvimento, entre eles natural, com o desenvolvimento biológico e o social.

5. EXPERIÊNCIAS ADVERSAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento humano tem sido universalmente estudado e focado sob diferentes teorias e abordagens. Para a Medicina, trata-se de um ciclo biológico, caracterizado por constantes mudanças de ordem fisiológica, comportamental e amadurecimento do sistema nervoso central (SNC), que acontece desde a etapa embrionário-fetal e perpassa pelo nascimento, crescimento, reprodução, envelhecimento e morte. A Neurologia aponta, ainda, que os primeiros meses e anos de vida são fundamentais para a constituição do sistema nervoso da criança, devido ao fato de o cérebro apresentar grande plasticidade de sua anátomo-fisiologia

e passar por mudanças profundas (Jesusalinski, 1998).

Já na Medicina Pediátrica, Marcondes *et al.* (2003) defendem a ideia de que o desenvolvimento do indivíduo está relacionado à potencialização da sua capacidade de realizar tarefas cada vez mais complexas. Enquanto a Fisioterapia apoia-se em conceitos como o de Gesell (2003), cujo foco é o desenvolvimento neuropsicomotor, compreendido como o processo de transformação do comportamento motor do indivíduo, de acordo com a idade e com o amadurecimento do sistema nervoso central, que o levará ao desempenho de habilidades mentais e motoras.

Dentro da Psicologia, destacam-se os teóricos Cole e Cole (2008), para os quais o desenvolvimento envolve contínuas mudanças, iniciadas na concepção e influenciadas por fatores biossociais e psicológicos. A Psicanálise, por sua vez, entende a criança como um sujeito psíquico e inconsciente, cujo campo social pré-existente, sua história e de sua família, seu local de inserção e as ocorrências e intercorrências de sua trajetória estruturam sua existência. Desse processo de organização das vertentes física, psicomotora, cognitiva e psíquica, surge o sujeito (Jerusalinsky, 1998; Bernardino, 2006; Kupfer; Bernardino, 2009), no qual essa teoria credita uma importância basal para o desenvolvimento da criança às primeiras relações da vida.

Nesse ponto, os autores Silva (2013) e Eickmann, Emond e Lima (2016) esclarecem que, apesar de haver uma programação genética, as experiências vividas desde a primeira infância, nas interações sociais, bem como as condições de acesso à saúde e à educação em que a criança está inserida contribuem para a sua configuração cerebral. Ribeiro (2017) acrescenta que o processo de desenvolvimento envolve interações complexas entre fatores ambientais, biológicos e psicossociais, cujas implicações neurológicas, físicas, cognitivas e socioafetivas conduzem a criança a responder satisfatoriamente às suas necessidades e às do meio, conforme o contexto em que se insere.

Características históricas e culturais do contexto de inserção da criança também são influentes no seu desenvolvimento, especialmente quando se fala em primeira infância, compreendida como o período que abrange da concepção até os seis anos de idade, a primeira infância é a fase em que ocorre o desenvolvimento das estruturas e funções cerebrais, levando a criança à aquisição de habilidades mais complexas, de novos conhecimentos e maior capacidade de adaptação a novas situações (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2014).

Durante esse período, o contexto familiar ocupa um lugar de destaque, haja vista que é o momento em que acontecem as primeiras experiências e relações afetivas (Dias; Correia;

Marcelino, 2013; Zago *et al.*, 2017). Trata-se de uma fase em que o sistema nervoso central responde melhor às experiências vivenciadas e fatores externos são mais diretamente influentes, o que implica repercussões na vida adulta (Cypel, 2011).

Na primeira infância, os padrões de comportamento, competências e aprendizagem se iniciam e se estabelecem de forma muito mais rápida, comparada aos demais ciclos da vida. Isso ocorre porque nesse período, também chamado de período crítico, o sistema nervoso central alcança seu crescimento máximo, no que se ressalta que quaisquer interferências podem comprometer irreversivelmente o processo de desenvolvimento (Bicudo-Zeferino, 1992; Souza, 1998; Palmini; Andermann; Andermann, 1994).

Os autores Naudeau *et al.* (2011) apontam ainda que há especificamente quatro domínios inter-relacionados que determinam o Desenvolvimento Infantil (DI), quais sejam: o físico, que envolve as habilidades motoras grossas e finas, crescimento e aptidão física; o cognitivo, relacionado à capacidade de resolução, de análise e memória; a linguagem, que diz respeito à habilidade de expressar-se e de compreender os diversos códigos verbais e não verbais, com vistas à interação e comunicação; e o socioemocional, que inclui as habilidades de relacionar-se, comportar-se e perceber a si e ao outro, além da habilidade de autocontrole em situações adversas.

O desenvolvimento integral da criança, portanto, é resultado da interação equilibrada desses aspectos e da relação entre eles e os contextos cultural, socioeconômico, físico, educacional e afetivo (Miranda; Brasil; Amaral, 2017), sendo característico do ser humano estar em constante desenvolvimento, desde a sua concepção até morrer.

Assim como a infância é caracterizada por elementos potencializadores do desenvolvimento, também existem fatores que interferem negativamente, ocasionando atrasos e sequelas no bem-estar do indivíduo, os chamados fatores de risco (Brasil, 2012a; Linhares, 2016), que podem estar relacionados à violência intrafamiliar ou não, à vulnerabilidade social e econômica, à escolaridade materna, entre outros (Santos; Pacheco, 2016). Esses fatores são responsáveis pelas situações de estresse na infância e, segundo Mustard (2010), têm implicações na estrutura e função cerebral pela escassez de experiências positivas que envolvam a ativação de circuitos sensoriais e sensorio motores, em que o estresse na infância se apresenta em três tipos, de acordo com suas características e tempo de exposição a ele.

A saber, tem-se o estresse positivo, que aumenta levemente o ritmo de batimentos cardíacos e os níveis hormonais e é modulado por elementos protetores do próprio organismo, que recuperam intrínseca e extrinsecamente a homeostasia. É considerado benéfico para o

desenvolvimento da criança e corresponde a eventos como a inserção escolar, tomar vacinas, frustrações habituais e cotidianas (Linhares, 2016; Harris, 2019; Miller; Chen; Parker, 2011). Essas situações são tidas como positivas porque possibilitam à criança aprender a lidar com suas emoções e voltar à situação de equilíbrio anterior, desde que esteja afetuosamente amparada por um responsável.

O estresse tolerável diz respeito a adversidades mais graves e demoradas em comparação com o estresse positivo. Ocasiona alterações na arquitetura cerebral e leva a um enfrentamento, com lutas e fugas, estando relacionado a eventos como perdas de entes queridos, desastres naturais, internações e mudanças. Nesse aspecto, a criança, tendo um sistema de proteção, enfrenta essas adversidades e pode responder a elas com seu senso de autorregulação reduzindo o estresse fisiológico (Brody *et al.*, 2015; Miller, Chen; Parker, 2011; Linhares, 2016). São experiências inesperadas, porém intensas, e, na ausência de apoio familiar, podem tornar-se tóxicas, mesmo quando com média duração.

O terceiro tipo de estresse, nomeado como tóxico, caracteriza-se por um comportamento reativo forte, constante e prolongado do corpo no enfrentamento das condições estressoras, que correspondem a situações ocorridas quando na ausência de suporte de proteção adulta responsável para a criança, o que pode provocar uma ruptura no circuito cerebral e em outros órgãos ou sistemas metabólicos. Pode gerar consequências graves no processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, além de predispor o organismo a doenças crônicas, de ordem física e mental. Os estressores, nesse caso, dizem respeito, por exemplo, a situações diversas de violência (Linhares, 2016; Miller; Chen; Parker, 2011).

Diante do estresse tóxico, a ativação e o controle das conexões neurais são danificados, o que desencadeia uma hiperreatividade de suas funções e dificuldade em cessar a resposta (National scientific council on the developing child, 2004). A Sociedade Brasileira de Pediatria (2017) acrescenta que a exposição ao estresse tóxico, superior à capacidade de autorregulação da criança, libera o cortisol, hormônio que modifica as relações sinápticas, a organização estrutural, a função e o volume do cérebro e provoca alterações no sistema neuroendócrino e límbico, levando a danos no neurodesenvolvimento e riscos de doenças crônicas.

Pesquisas na área de Epigenética demonstram que a expressão gênica do indivíduo pode ser alterada de forma transgeracional devido a experiências ambientais adversas tóxicas, ocorridas nos anos iniciais do desenvolvimento (Linhares, 2016). Corroborando com essa teoria, Gunnar, Herrero e Rostinar (2009) esclarecem que, quando ocorre de forma grave e em

idades iniciais, leva à atrofia cerebral, dificulta o processo de neurogênese, a plasticidade cerebral, a sinapse neuronal e provoca a neurotoxicidade.

Pela teoria ecobiodesenvolvimentista, a capacidade de aprendizagem e a saúde do indivíduo são determinadas pela carga genética, pelas experiências pessoais e pelas influências ambientais. Franke (2014) esclarece que esse contexto favorece a vivência de experiências produtivas, porém é possível que estímulos negativos interfiram nesse equilíbrio, provocando o estresse tóxico, que pode se prolongar mesmo após a retirada do elemento estressor até que o corpo se readapte e a resposta corporal se normalize.

Dessa forma, importa esclarecer que as experiências adversas da infância, por si só, não acarretam em estresse tóxico, a não ser que não se façam presentes os relacionamentos protetivos (Garner *et al.*, 2012), ou seja, para compreender o processo de toxidade e a sua progressão, é importante a avaliação de 5 elementos: o caráter do estresse; o contexto familiar; a capacidade de enfrentamento individual; a reatividade fisiológica; e o estado de desenvolvimento infantil (Gunnar; Herrero; Rostinar, 2009).

Algumas experiências adversas da infância constituem fatores de risco, entre eles: abuso emocional, psíquico, físico ou sexual; negligência física, emocional, de cuidado e descaso com a frequência escolar, com a regularidade de visitas médicas e com o esquema vacinal; baixo poder aquisitivo e pobreza extrema; adoecimentos; escassez de acesso aos sistemas de saúde e atendimento médico; moradia inadequada; insegurança alimentar; disfunção familiar, devido à prisão de familiares, sofrimento psíquico ou depressão materna, violência doméstica ou comunitária, abuso de substâncias ilícitas por algum dos familiares e divórcio dos pais (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2017; Garner *et al.*, 2012; Kimple; Kansagra, 2018).

A ausência de relações sociais no meio em que se está inserido também se apresenta como um fator de risco, relacionando-se com o estado de saúde e levando a agravos físicos e psíquicos; e à adoção de comportamentos de risco, na infância e ao longo da vida (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2017; Garner *et al.*, 2012; Kimple; Kansagra, 2018).

Nesse sentido, o ambiente familiar é o principal contexto do neurodesenvolvimento, além de ser o primeiro grupo social de pertencimento do indivíduo, e o espaço onde se apregoam normas, valores e práticas, fundamentais para o processo de socialização da criança (Bronfenbrenner, 2005; 2011). É fundamental esclarecer que o ambiente familiar vai além dos limites da casa da família e envolve dimensões físicas, organizacionais, interpessoais e simbólicas da interação da criança com o seu meio, oportunizadas pelos processos proximais,

os quais são influenciados pelos aspectos contexto, pessoa e tempo (Cruz; Abreu-Lima, 2012; Bronfenbrenner, 2005; 2011).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há necessidade de parceria entre o atendimento escolar na primeira infância e família, contribuindo significativamente em processos do desenvolvimento integral do infante, pois possibilita um ambiente acolhedor e propício. Entretanto, observam-se lacunas e desafios para o desenvolvimento de políticas voltadas para esse cenário deficitário, entretanto existe programa saúde na escola e equipe psicopedagógica além de diversos programas, enquanto nas escolas particulares ainda prevalece a exploração do trabalho do sistema capitalista com baixos investimentos.

As escolas possuem projeto político pedagógico, que descreve a relevância da parceria entre gestão escolar e núcleo familiar, alinhados para um melhor desempenho acadêmico do aluno. No entanto, na maioria das vezes, as resoluções não se tornam públicas e as famílias não se sentem aptas e dispostas a participarem ativamente das demandas escolares dos filhos.

Um dos contextos nessa parceria pode ser nas experiências adversas, como, por exemplo, abusos físico, sexual, verbal ou emocional; negligência física ou emocional; testemunhar violência entre os pais; *bullying*; perdas interpessoais, como morte de um dos pais ou divórcio, que influenciam diretamente o desenvolvimento infantil, e que marcam e prejudicam a saúde geral, desencadeando sérios problemas psicológicos na vida adulta, como ansiedade, depressão, problemas com relações sociais, emocionais, dentre outros.

Finalmente, é relevante focarmos no ambiente escolar a qualidade nas primeiras relações entre a família e a criança, para que ocorra, mesmo em vivências de situações adversas, desenvolvimento de habilidade com integralidade da infância. Além disso, é necessário o investimento nesses cenários e estudos teóricos e empíricos que elucidem estratégias nessa temática.

REFERÊNCIAS

AHMAD', S. I.; RUDD, K. L.; LEWINN, K. Z.; MASON, W. A.; MURPHY, L.; JUAREZ, P. D.; KARR, C. J.; SATHYANARAYANA, S.; TYLAVSKY, F. A.; BUSH, N. R. Maternal childhood trauma and prenatal stressors are associated with child behavioral health. **J Dev Orig Health Dis**, v. 13, n. 4, p. 483–493, 20 ago. 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34666865/> Acesso em: 13 abr. 2023.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte; Arte, 2011.

BERTIELI, M. *et.al*. Escolarização: uma estrutura para com a educação. **XVII Seminário Internacional de Educação do Mercosul**, 2015. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/> Acesso em: 14 dez. 2023.

BICUDO-ZEFERINO, A. M. B. **Crescimento nos dois primeiros anos de vida**: estudo em crianças de dois grupos sociais distintos. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP, Campinas, 1992. Disponível em: <http://search.ndltd.org/search.php?q=subject%3A%22crescimento%22&start=0> Acesso em: 13 ago. 2023.

BRAMBATTI, F. F. A importância da família na educação de seus filhos com dificuldades de aprendizagem escolar sob a ótica da psicopedagogia. **Revista de Educação do Ideal**, v. 5, n. 10, p. 2-16, 2010. Disponível em: https://www.passofundo.ideal.com.br/wpcontent/files_mf/f9a16b257f061ba724e8418ec054a3ca201_1.pdf Acesso em: 10 dez. 2023.

BRODY, G. H.; YU, T.; PRAIA, S. R. da; PHILIBERT, R. A. Os efeitos de prevenção melhoram a associação prospectiva entre parentalidade sem suporte e comprimento reduzido dos telômeros. **Prev Sci.**, v. 16, n.2, p. 171-180, 2015.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed; 2011.

BRONFENBRENNER, U. **Making human beings human**: bioecological perspectives on human development. California: SAGE Publications, 2005.

CARRAZONI, E. R. Neurociência, Infância e Educação Infantil. **RELAdEi** (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), v. 7, n. 1, p. 67-77, jan. 2018. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>. Acesso em: 10 de novembro de 2023

COLE, M.; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CYPEL, Saul. **Fundamentos do desenvolvimento infantil**: da gestação aos 3 anos. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011.

DELVAN, J. S.; BECKER, A. P. S.; BRAUN, K. Fatores de risco, resiliência e desenvolvimento infantil. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 2, n. 1, p. 349-357, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v2n1p349-357> Acesso em: 10 dez. 2023.

DIAS, I. S.; CORREIA, S.; MARCELINO, P. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, p. 9-24, 2013. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/483> Acesso em: 30 mar. 2024.

DORNELAS, L. F.; DUARTE, N. M. C.; MAGALHÃES, L. C. Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor: mapa conceitual, definições, usos e limitações do termo. **Revista Paulista**

de Pediatria, v. 33, n. 1, p. 88-103, 2015. Disponível em:
<https://dx.doi.org/10.1016/j.rpped.2014.04.009> Acesso em: 21 abr. 2024.

DOURADO, J. S.; CARVALHO, S. A. S.; LEMOS, S. M. A. Desenvolvimento da comunicação de crianças de um a três anos e sua relação com o ambiente familiar e escolar. **Revista CEFAC**, v. 17. n. 1, p. 88-99, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201515013> Acesso em: 14 maio 2024.

EICKMANN, S. H.; EMOND, A. M.; LIMA, M. Evaluation of child development: beyond the neuromotor aspect. **Jornal de pediatria**, v. 92, n. 3, p. 71-83, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/8P96p9FSYQPXJ3Jg5FzQSJD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 dez. 2023.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

EVANS, G. W.; LI, D.; WHIPPLE, S. S. Cumulative risk and child development. **Psychological Bulletin**, v. 139, n. 6, p. 1342-1396, 2013. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1037/a0031808> Acesso em: 10 jan. 2024.

Experiences It Takes a Village. **North Carolina medical journal**, v. 79, n. 2, p. 95-98, mar. – abr. 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29563302/> Acesso em: 15 jan.2024.

FRANCO, V. **Introdução à intervenção precoce no desenvolvimento da criança**: Com a família, com a comunidade, em equipe. Évora: Edições Aloendro, 2015.

FRANCO, V.; MELO, M.; APOLÓNIO, A. Problemas do desenvolvimento infantil e intervenção precoce. **Educar em Revista**, v. 43, p. 49-64, 2012. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/S010440602012000100005> Acesso em: 10 jan. 2024.

GESELL, A. **A criança dos 0 aos 5 anos**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUNNAR, M. R.; HERRERA, A.; HOSTINAR, C. E. Estresse e desenvolvimento inicial do cérebro. **Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância** [Internet]. Montreal, QC: CEECD, p. 1-8, 2009. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/cerebro/segundo-especialistas/estresse-e-desenvolvimento-inicial-do-cerebro> Acesso em: 15 maio 2024.

GURALNICK, M. J. Developmental Science and preventive interventions for children at environmental risk. **Infants & Young Children**, v. 26, p. 270-285, 2013.

JERUSALINSKY, A. N. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas e Ofícios, 1998.

KIDMAN, R.; PICCOLO, L. R.; KOHLER, H. P. Adverse Childhood Experiences: Prevalence and Association with Adolescent Health in Malawi. **Am J Prev Med**, v. 58, n. 2, p. 285–293, 1 fev. 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31810632/> Acesso em: 16 mar. 2024.

KIMPLE, K. S.; KANSAGRA, S. M. Responding to Adverse Childhood

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: condições do ensino e a mediação do professor. *In* AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-142.

MARCONDES, E.; VAZ, F. A. C.; RAMOS, J. L. A.; OKAY, Y. Desenvolvimento físico (crescimento) e funcional da criança. *In*: MARCONDES, E.; VAZ, F. A. C.; RAMOS, J. L. A.; OKAY, Y. **Pediatria Básica – Pediatria Geral e Neonatal**. São Paulo: Sarvier, p. 23-35, 2003.

MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. **Educar em Revista**, v. 59, p. 123-139, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.44617> Acesso em: 20 jan. 2024.

MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S.; LEME, V. B. R. (2012). A família e o desenvolvimento do escolar. *In*: MELCHIORI, L. E.; RODRIGUES, O. M. P. R.; MAIA, A. C. B. (org.). **Família e crianças - Reflexões teórico-práticas sobre os cuidados com as crianças**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 137-152.

MILLER, G. E.; CHEN, E.; PARKER, K. J. Psychological stress in childhood and susceptibility to the chronic diseases of aging: moving toward a model of behavioral and biological mechanisms. **Psychological bulletin**, v. 137, n. 6, p. 959, nov. 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21787044/> Acesso em: 20 jun. 2023.

MUSTARD, J. F. Desenvolvimento cerebral inicial e desenvolvimento humano. *In*: TREMBLAY, R. E.; BARR, R. G.; PETERS, R. D. E. V.; BOIVIN, M. (ed.). **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]**. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2010.

NAUDEAU, S.; KATAOKA, N.; VALERIO, A.; NEUMAN, M. J.; ELDER, L. K. **Como investir na primeira infância: um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância**. Washington: The World Bank. São Paulo: Singular, 2011. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/crianca_feliz/Como_Investir_na_Primeira_Infancia.pdf Acesso em: 20 ago. 2023.

NCPI (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Primeira Infância). **O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem**. Estudo nº I, 2014. Disponível em: www.ncpi.org.br. Acesso em: 13 set. 2023.

NOBRE, L. F. Terapia familiar: uma visão sistêmica. *In* PY, L. A. *et al.* **Grupo sobre grupo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987, p. 35-49.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Artigos•Estud. psicol.** (Campinas), v. 27, n. 1, mar. 2010 • <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense Editora; 1973.

POLETTTO, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia** (PUCCAMP), v. 25, p. 405-416, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>. Acesso em: 10 mar. 2024.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 9, n. 2, dez. 2005. p. 303-312. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/48929022_Em_busca_de_uma_compreensao_das_relacoes_entre_familia_escola Acesso em: 14 mar. 2023.

SEIBEL, B. L.; KOLLER, S. O conceito de resiliência aplicado ao microsistema familiar: articulações com a teoria bioecológica do desenvolvimento humano. *In*: COIMBRA, R. M.; MORAIS, N. A. (org.). **A resiliência em questão**: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2015, p. 83-98.

SHORT, A. K.; BARAM, T. Z. Early-life adversity and neurological disease: age-old questions and novel answers. **Nat Rev Neurol**, v. 15, n. 11, p. 657–669, 1 nov. 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31530940/> Acesso em: 16 set. 2023.

TAKIUT, A. D. **O Desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. Fundamentos Biológicos do Desenvolvimento, 2012. Disponível em: <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/14871.pdf>

TIBA, I. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1996.

VOKOY, Tatiana; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. **Artigos, Psicol. Esc. Educ.** v. 9, n. 1, jun. 2005 • <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000100009>.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. *In*: TAVARES, J. (org.). **Resiliência e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13-42).