

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



# BOLETIM DE CONJUNTURA

**BOCA**

Ano VII | Volume 23 | Nº 68 | Boa Vista | 2025

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.16916233>

---



## A EXPECTATIVA DE FAMÍLIAS SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO CONTEXTO ESCOLAR

*Clara Cabral Neves Martinho<sup>1</sup>*

*Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino<sup>2</sup>*

*Regina Lúcia Sucupira Pedroza<sup>3</sup>*

### Resumo

O artigo trata da educação infantil sob a perspectiva de sua relação com o papel das famílias, abordando um conceito de infância que a percebe em desenvolvimento com a cultura, o outro e a sociedade. Discute o conceito de família como primeira esfera de criação da criança e seus entrelaces com educação em espaço coletivo, como a creche. Tem por objetivo compreender as expectativas de famílias sobre a educação infantil e o contexto escolar. A metodologia desenvolve-se a partir da abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva cartográfica, entendida como método de acompanhamento e registro de processos. Também utiliza a técnica de pesquisa de campo em forma de entrevistas semiestruturadas e diário de campo da pesquisadora. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo em conjunto com nuvem de palavras, no *software* Atlas.ti. Os resultados revelam que, embora haja reconhecimento da importância da parceria entre famílias e creche, persistem tensões decorrentes da discrepância entre as expectativas familiares e as práticas institucionais, e que o funcionamento coletivo da creche nem sempre contempla demandas individualizadas, gerando desafios multilaterais. Conclui que a aproximação de famílias e instituição é central para potencializar o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais, demandando a construção de espaços de escuta mútua, negociação e redefinição de papéis para alinhar expectativas e fortalecer relações colaborativas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Escola; Família; Infância.

### Abstract

This article explores early childhood education in relation to the role of families, viewing childhood as a continuous development influenced by culture, others, and society. It highlights the family as the child's first social sphere and its connection with education in collective spaces like daycare centers. The goal is to understand families' expectations and the school context. The research is qualitative, using a cartographic approach to monitor processes, with data collected through semi-structured interviews and the researcher's field journal. Analysis was done via content analysis and a word cloud with Atlas.ti. Results show that, despite recognizing the importance of family-school partnerships, tensions remain due to mismatched expectations and institutional practices. The collective functioning of the daycare often overlooks individual needs, creating challenges. The study concludes that strengthening ties between families and institutions is key to supporting the child's overall development—cognitive, affective, motor, and social—by fostering spaces for dialogue, negotiation, and role redefinition to align expectations and build collaborative relationships.

**Keywords:** Childhood; Early Childhood; Education; Family.

<sup>1</sup> Mestra em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: [clarinhaneves11@gmail.com](mailto:clarinhaneves11@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora da Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Filosofia. E-mail: [luciahelenaczp@gmail.com](mailto:luciahelenaczp@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora da Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Psicologia. E-mail: [rpdroza@unb.br](mailto:rpdroza@unb.br)



## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a relação entre famílias e instituições de educação infantil, com foco nas expectativas que cada uma nutre em relação ao papel educativo da outra. O estudo se insere no campo das discussões sobre a infância como etapa singular do desenvolvimento humano e sobre a creche como espaço de socialização, cuidado e aprendizagem, articulando dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Ao analisar o encontro – e por vezes o desencontro – entre as expectativas familiares e as práticas institucionais, busca-se compreender como se constrói, na cotidianidade, a parceria necessária para a formação integral das crianças.

O debate sobre a participação da família na educação infantil não é recente, mas permanece atual mesmo diante das mudanças nas configurações familiares, nas políticas públicas e nas concepções de infância. A creche, como espaço coletivo, opera segundo lógicas e demandas que nem sempre se alinham aos valores e práticas familiares, gerando tensões que afetam o desenvolvimento da criança e a qualidade das relações estabelecidas. A relevância deste estudo está em oferecer subsídios para uma reflexão crítica que possibilite repensar os modos de convivência, comunicação e corresponsabilidade entre famílias e instituições, fortalecendo a função social e educativa da creche.

A partir dessa realidade, formula-se a seguinte questão norteadora: como as expectativas das famílias em relação à educação infantil dialogam – ou entram em conflito – com a organização, as práticas e as demandas da creche? Em que medida essa relação influencia o processo educativo e a formação integral das crianças? Essas perguntas orientam a investigação e constituem o eixo central de análise.

O objetivo geral é compreender as expectativas das famílias sobre a educação infantil e o contexto escolar da creche, identificando convergências e divergências em relação às práticas adotadas. Como objetivos específicos, buscam-se: (a) analisar as concepções de infância presentes no discurso das famílias; (b) identificar as tensões e possibilidades de diálogo entre famílias e creche; (c) refletir sobre estratégias que favoreçam efetiva parceria, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Optou-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva cartográfica, compreendida como método de acompanhamento e registro de processos, valorizando a dimensão relacional e dinâmica dos fenômenos investigados. O levantamento de dados foi realizado por meio de cinco entrevistas semiestruturadas com familiares de crianças matriculadas em creche, complementadas por registros no diário de campo da pesquisadora. Essa combinação metodológica permitiu apreender nuances, significados e afetos envolvidos nas interações entre famílias e instituição.



O estudo se apoia em referenciais teóricos que concebem a infância como construção histórica e social, atravessada por relações de cuidado, aprendizagem e pertencimento. As famílias são compreendidas como primeira instância de socialização e como espaço de transmissão de valores e práticas culturais, enquanto a creche é reconhecida como ambiente coletivo que amplia e ressignifica essas experiências. Essa abordagem dialoga com autores que defendem a importância da afetividade, da escuta e da negociação de sentidos como elementos essenciais na prática educativa.

O artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução. A primeira desenvolve o referencial teórico que sustenta a investigação, discutindo conceitos-chave como infância, participação familiar e papel da creche. A segunda apresenta o percurso metodológico adotado, explicitando os instrumentos, procedimentos e critérios utilizados na produção e análise dos dados. A terceira seção analisa e interpreta os resultados obtidos, articulando-os com o aporte teórico e as observações de campo. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados, apontam limitações do estudo e sugerem caminhos para pesquisas futuras.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A expectativa das famílias com relação às funções e aos deveres da educação infantil abrange amplo espectro de questões – elas variam, por exemplo, de acordo com a história escolar dos pais, o contexto econômico e social das famílias, a região em que moram e também o momento histórico em que vivem, já que infância e educação são conceitos socialmente construídos, conforme a leitura da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2018). Na atualidade, observa Ferreira (2021, p.221), “A família contemporânea transferiu seus cuidados, e digo sem a menor cerimônia, a educação completa de seus filhos, para a escola. O fenômeno da escola em tempo integral é o maior representante disso”.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a ação da escola na educação infantil está em *complementar* – nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais – a função das famílias no papel educador com as crianças, como anuncia em seu Art.12, inciso IV: “a escola deve manter interação com a família e a comunidade, proporcionando-lhes informações sobre o desenvolvimento do educando e envolvendo-a em atividades educativas”. Os desafios encontrados nas relações entre famílias e espaço escolar demandam atenção para que se possa construir um caminho de colaboração entre esses dois contextos e exercer essa complementaridade na função educadora das famílias e da escola com as crianças, dado que

A creche é um espaço social, um contexto de vida coletivo partilhado por crianças e adultos e, por isso, permeável a valores e normas inerentes à vida em comum. Se a família das crianças é o seu



meio privado, a creche é consistentemente o contexto da aprendizagem da vida em sociedade, que se quer democrática e para o que concorre o reconhecimento de cada criança como pessoa (ARAÚJO, ROCHA, 2023, p.22).

Indo além do próprio desafio de constituir uma educação coletiva entre famílias e escola, um dos problemas vivenciados nessa relação, especialmente na rede particular, diz respeito à transferência de ocupações e ao exercício de cobranças que não dialogam com uma relação de parceria entre escola e famílias.

Para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo permite ao homem o aprimoramento de suas capacidades de apropriação e elaboração de saberes. Assim, o saber sistematizado e metódico predomina em relação aos aprendizados espontâneos, e o indivíduo se faz humano estando inserido em dinâmicas educativas qualificadas, que sejam elaboradas com intencionalidade e produzam, subjetivamente, o desenvolvimento humano a partir das riquezas culturais socialmente construídas (FERREIRA, GOMES, HENNING, 2022, p.715).

Esse pensamento ensina que a escola é esse espaço do saber sistematizado e, assim, fundamental para o desenvolvimento infantil. E como as crianças são, como já visto pela LDB de 1996, responsabilidade primeira da família, é intuitivo dizer que ambas precisam caminhar em parceria, apesar dos desafios, porque a participação das famílias na educação infantil requer diálogo constante e construção conjunta de expectativas para potencializar o desenvolvimento integral das crianças (GARCÍA, PÉREZ, 2023). Essa fundamental complementaridade nos processos educacionais reverbera na vida familiar, na vida escolar e no próprio desenvolvimento infantil. A educação formal, que pode acolher crianças desde a educação infantil, interfere profundamente no cotidiano das famílias que, por outro lado, são absolutamente constituintes nas formas como as crianças convivem no ambiente escolar, seja no desempenho acadêmico ou no relacionamento social.

A família como a primeira educadora da criança deve assisti-la e construir os pilares em sua educação. Para que isso ocorra, a equipe gestora da escola tem papel fundamental, tomando medidas que promovam a interação entre a família e a escola, cabendo ao coordenador pedagógico elaborar estratégias que envolvam a comunidade e corpo escolar. Portanto, é a ação conjunta entre a família e a escola que contribuirá para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (PEREIRA; DEON, 2022, p. 4).

Trata-se, assim, de relações fundamente entrelaçadas e que variam histórica, social e culturalmente. Relações que, diante dos amplos deslocamentos sociais do mundo contemporâneo, também nas instituições escolares e familiares parecem ganhar contornos de singularidade. Segundo Lewis *et al.* (2023, p. 2), nos relacionamentos eficazes entre família e escolas famílias e professores assumem responsabilidade compartilhada pela educação e socialização das crianças, e as famílias são vistas como



parceiras. Essa relação, portanto, deve basear-se na confiança mútua e em comunicação efetiva a fim de favorecer todos os envolvidos (SÁNCHEZ, 2023, p. 215).

Não por acaso, no Brasil a participação das famílias na escola é pensada como princípio fundamental na educação, estando mencionada em diferentes dispositivos legais. Exemplos importantes na legislação vigente são o já citado artigo 12, inciso VI da LDB (BRASIL, 1996), o artigo 14 da mesma lei, reforçando a necessidade de gestão democrática no ensino público, ao incluir a participação das famílias no planejamento dos projetos pedagógicos – o que nos faz supor ou desejar a validade da determinação para a rede particular – e o parágrafo único do artigo 53, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela lei n. 8069 (BRASIL, 1990), que faz menção ao direito de pais e responsáveis participarem do processo educativo, aí incluído o funcionamento das escolas. Essas legislações mostram que as famílias têm ou deveriam ter papel ativo na educação escolar, sendo corresponsáveis pelo desenvolvimento educacional de suas crianças.

Segundo Valladares (2023), o envolvimento familiar na educação infantil favorece tanto o desempenho escolar quanto o emocional das crianças, reiterando, a parceria de famílias e escolas ser fundamental, perpassando pelas expectativas de uma quanto à outra. Quais seriam, então, as expectativas das famílias com filhos e filhas na educação infantil? Como são construídas suas expectativas em referência aos papéis da escola? Elas conhecem as funções da escola infantil e os papéis dos educadores? Como suas expectativas interferem nas dinâmicas escolares? E nos processos de formação das crianças? O objetivo deste artigo é, exatamente, compreender o que as famílias esperam do contexto escolar na educação infantil, “primeira etapa da educação básica, [que] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Art. 29).

Lewis *et al.* (2023) apontam que persistem tensões nesses relacionamentos devido às discrepâncias entre as expectativas das famílias e as práticas institucionais, bem como a comunicação entre famílias e professores sobre as necessidades, experiências e desenvolvimento da criança. A respeito desse desenvolvimento Rodríguez e Fernández (2025) avaliam que as propostas pedagógicas inovadoras devem estar centradas na participação das famílias e em processos de aprendizagem que considerem cada criança em sua particularidade. Nessa linha de pensamento, Meirieu (2025) critica o modelo convencional argumentando que ele suprime a individualidade e reforça hierarquias sociais, a partir das ideias de estudantes agrupados por idade, ambientes rígidos e obrigatoriedade de uniformização, e demonstra que propostas educacionais inovadoras, como a creche desta pesquisa foi compreendida, são o futuro da educação. Esses espaços se preocupam em personalizar a experiência do aluno a partir de seu ritmo, dificuldades e potenciais; oferecem currículo amplo e que integre diversas áreas de conhecimento, bem



como projetos para que os alunos criem e construam conhecimento; propõem uma relação diferenciada com o tempo dedicado às atividades; professores e professoras mediadores de atividades participativas; participação efetiva das famílias e da comunidade; e relações pautadas por colaboração e confiança.

As famílias serão compreendida aqui como pais e mães – nossos entrevistados –, mas também pessoas que, independentemente de ser as mães ou os pais biológicos, se responsabilizam pela educação da criança, desde o sustento e a guarda até o cuidado das necessidades básicas – embora a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no § 3º do artigo 226, regulamentado pela lei nº 9278/1996, defina a entidade familiar como “a convivência duradoura, pública e contínua, de um homem e uma mulher, estabelecida com o objetivo de constituição de família” e reconheça as famílias monoparentais.

Ao pensar sobre as relações pela perspectiva histórico-cultural pode-se apreender que em um mundo globalizado, que se modifica por diversas questões integrantes das construções sociais e dinâmicas de grupo, a aprendizagem a respeito de quem somos, do outro e do mundo conduz os processos de identificação a certas preferências iniciais, as quais direcionam, por sua vez, o desenvolvimento pessoal e coletivo. Isso significa que a maneira como cada sujeito se compreende será influenciada pela forma como o social se configura.

De acordo com Iaconelli (2023, p.48), essa aprendizagem sobre o papel de educar uma criança, especialmente o da maternidade, passa por esses processos de identificação e desenvolvimento pessoal, necessariamente: “Se, por um lado, há relação entre o valor socialmente atribuído aos bebês e o valor socialmente atribuído às mães, decorrente do primeiro, por outro lado, o amor materno se revela tão contingencial quanto é erroneamente tomado como natural”.

Partindo dessa análise, apesar do estigma social de que a mãe deve saber e sabe tudo sobre sua função como criadora de uma criança, há de ser necessário compreender toda uma trajetória de vida para que essa criança seja educada, no seio familiar ou escolar – sendo, portanto, importante o diálogo entre ambos os contextos.

Logo, se com as mudanças nos padrões de socialização novas formas de mediação nas diferentes práticas surgem e mudam, também se alteram os modos de construir conhecimento e as práticas de ensinar e aprender, tornando relevante examinar o início do processo do conhecimento. De acordo com essa perspectiva, entende-se que as relações estabelecidas na educação, de suma relevância para os sujeitos delas participantes, transmitem valores, sentimentos e pensamentos, e podem contribuir para que os indivíduos sejam capazes de atuar sobre seu espaço e seu tempo (HOOKS, 2021). Tomando, portanto, o pensamento trazido por Bell Hooks e o transpondo para a trama desta pesquisa, o viés das famílias há que ser considerado nesse caminho, posto que na e com as famílias o sujeito aprende a viver e se comportar



em comunidade. E vai além, pois o grupo familiar lhe fornece de forma inédita a visão da importância da educação, trazendo significado e senso de coletividade para essa questão.

Cabe esclarecer inicialmente que para pensar as relações entre famílias e educação infantil é necessário refletir sobre o conceito de infância, já que não se trata apenas de uma etapa biológica, mas de uma construção social e cultural que influencia e é influenciada pelos valores e direitos concebidos pela sociedade, visando proteger as crianças (MARTÍNEZ, LÓPEZ, 2024, p. 92). Na Idade Média, por exemplo, as crianças eram consideradas “pequenos adultos” e não havia reconhecimento claro da infância como uma fase distinta da vida; somente a partir da modernidade esse período passou a ser valorizado como de desenvolvimento e merecedor de proteção e educação (SILVA, FURLAN, 2023).

Aqui nos referimos à criança como “sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere”, como tratado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 86).

Distante de ser uma etapa da vida natural e detentora de sabedoria, bondade, sinceridade e perfeição, a infância em seus diferentes contextos e territórios, é histórica, social e cultural, resultante das atividades das crianças enquanto seres humanos ativos e dinâmicos em um tempo e contexto social em transformação (SILVA, FURLAN, 2023, p. 94-95).

Consideram-se, neste artigo, as relações como a interação do sujeito com seu contexto social, histórico e cultural em permanente processo de transformação com esses meios que se constroem e são intrinsecamente construídos por suas ações (VYGOTSKY, 2018). Sendo assim, o sujeito da infância é social e cultural, posto que seu desenvolvimento se vincula às práticas e aos valores do contexto em que se encontra, e vice-versa (LÓPEZ, TORRES, 2024, p.140). Por fim, compreendemos que a infância não é apenas um período que antecede a vida adulta, tal como colocado na perspectiva europeia e burguesa, mas um modo de ser de sujeitos que não estão em preparação para algo, mas já o são (LIEBEL, 2019).

Em um primeiro momento, esclarecemos brevemente os pressupostos teóricos da pesquisa – quais conceitos de infância, famílias e escola dão base ao trabalho. Nesse sentido, detalhamos também os procedimentos metodológicos utilizados, descrevendo o contexto da pesquisa, os entrevistados, bem como a concepção da escola de educação infantil que foi investigada. Apresentamos em seguida as falas dos entrevistados com aportes teóricos, reflexões e embasamento das legislações vigentes, tecendo uma rede dialógica sobre a participação das famílias na educação infantil, suas expectativas, os limites e os efeitos na infância, nas famílias e na escola.



## METODOLOGIA

Visando pensar as transformações contínuas da sociedade, as relações que atravessam a escola, seu contexto, as famílias e a infância como concepções históricas e as dinâmicas que permeiam esses elementos o artigo se enquadra na proposta da metodologia qualitativa, concordando com a observação de Lim (2025, p.199) no sentido de que “envolver-se com a pesquisa qualitativa não é apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso com a exploração das profundezas dos fenômenos sociais, permitindo que os pesquisadores se conectem com as experiências subjetivas de seus sujeitos”. Para tanto, a pesquisa adota uma abordagem de caráter processual, inspirada na cartografia no campo da educação, que se entende por pesquisar o processo sendo parte dele e se abrindo, ao longo do trajeto, para caminhos que se vão delineando. Esse método, segundo Silva e Oliveira (2022) viabiliza a compreensão da necessidade de pesquisa sobre realidades e territórios que carecem ser habitados com olhar coletivo, participativo e subjetivo junto com seus habitantes, percebendo suas dimensões, reações, contextos, conexões implicadas no território existencial em que o pesquisador cartógrafo atua em processo contínuo de aprendizagem.

O foco recai sobre as transformações contínuas da sociedade e as relações que atravessam a escola, seu contexto, as famílias e as concepções históricas de infância, buscando compreender as dinâmicas que permeiam esses elementos a partir da vivência e do envolvimento direto no campo. Destaca-se ainda que a pesquisa qualitativa é vantajosa ao investigar tópicos que envolvem experiências e percepções profundas dos participantes, mas que, embora importantes, ainda não atraíram atenção suficiente – tópicos que devem ser revisados sob nova perspectiva (CHUNG; CHO, 2008; LIM *et al.* 2025).

A análise do material produzido foi inspirada na análise de conteúdo proposta por Valle, Ferreira (2025), pela possibilidade de interpretar de forma sistemática e aprofundada as informações construídas durante o processo investigativo, considerando percepções, contradições e sentidos emergentes nas falas. A partir dessa metodologia analítica, foram definidos três eixos temáticos: Participar ou não participar? A creche como salvação de um dia a dia sobrecarregado; Limites e expectativas: onde começa e termina o papel da creche e das famílias na educação infantil?; e A creche como guardiã da infância.

Participantes: o estudo foi realizado em uma escola particular e inovadora de educação infantil que atende crianças de um a cinco anos. A proposta pedagógica da instituição foi construída coletivamente, inspirada em diferentes abordagens educacionais, incorporando práticas relacionadas ao contato com a natureza, alimentação orgânica e saudável, artes, corporeidade por meio do brincar livre e vínculo afetivo com as crianças. A escola atende 34 famílias: sete têm dois filhos matriculados (seis pares de gêmeos), nove têm filhos mais velhos que já ultrapassaram a idade-limite da escola, e 18 têm filhos únicos. Os pais



e mães pertencem majoritariamente à classe média, residem em regiões como Plano Piloto, Jardim Botânico, Guará, Cruzeiro e Sobradinho, e exercem profissões que incluem docência universitária, jornalismo, serviço público, nutrição, dança, educação física, atividades autônomas e trabalho doméstico.

Procedimentos éticos: todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo informados sobre os objetivos da pesquisa e a possibilidade de acolhimento diante de questões sensíveis. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética.

Instrumentos de coleta de informações: a triangulação constitui estratégia relevante para o aprimoramento de estudos qualitativos, pois envolve a articulação de diferentes perspectivas e o uso de múltiplos métodos, teorias, fontes de dados e pesquisadores, contribuindo para ampliar a credibilidade das análises (SANTOS *et al.*, 2020). Neste estudo, a triangulação foi operacionalizada por meio da integração de dados primários e secundários. Foram selecionadas, por meio de amostragem aleatória, cinco famílias vinculadas a essa creche.

Os dados primários foram construídos a partir de entrevistas semiestruturadas presenciais e individuais com as famílias, gravadas e transcritas. As identificações foram codificadas para preservar o anonimato, e o Quadro 1 a seguir sintetiza as informações.

**Quadro 1 - Especificações dos participantes**

Identificação	Especificações
Mãe A	Filha de quatro anos
Mãe B	Gêmeos de dois anos
Pai C	Dois crianças de três anos e uma de um ano
Mãe D	Dois crianças de três anos e uma de um ano (Pai C e Mãe D são casados)
Mãe E	Um filho de três anos com síndrome de Down e outro de dois anos com desenvolvimento típico
Pai F	Uma filha de 4 anos

Fonte: Elaboração própria.

Os dados secundários compreenderam o documento de apresentação da proposta pedagógica da instituição, registros institucionais e referenciais teóricos sobre educação infantil, infância, relação família/escola e metodologias qualitativas. Essa combinação de fontes permitiu compreender o contexto investigado de forma mais abrangente e sustentar a análise dos resultados.

Análise dos dados: após a transcrição dos dados, eles foram analisados e categorizados utilizando-se o *software Atlas.ti* versão 25, atendo aos rigores metodológicos para contagem de frequência de palavras e nuvem de palavras, tal como roteirizado em outros estudos qualitativos de natureza exploratória (SOUSA *et al.*, 2024; MUNIZ *et al.*, 2024). Contabilizaram-se 11.679 palavras. Destas, 1.090 formas distintas com a frequência de dez palavras para cada forma. A partir da semelhança de vocábulos, decorrente de análise multivariada com as variáveis de interesse, foram geradas as classes.



Em sua análise, adotou-se a perspectiva da análise de conteúdo, cuja relevância para organizar, categorizar e interpretar informações, favorecendo a identificação de significados explícitos e implícitos nos discursos é destacada por Valle e Ferreira (2025, p.5-6), posto que

tem a finalidade de estabelecer a compreensão sobre o universo investigado a partir das percepções individuais, ou seja, os resultados finais provenientes do processo analítico e de interpretação se constituem a partir da multiplicidade, diversidade expressa de forma individual. Ao considerar as particularidades, ampliam-se os horizontes de contemplar olhares divergentes e convergentes a respeito do objeto pesquisado, contribuindo, assim, para se estabelecerem inferências que podem refutar ou ratificar os pressupostos da pesquisa.

O conteúdo das entrevistas foi submetido à análise textual. Propõe-se a categorização dos dados textuais pela semelhança de vocábulos, permitindo a compreensão do ambiente pelos sentidos das palavras, e assim contribuir para indicar elementos das representações referentes ao objeto estudado.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

### Participar ou não participar? A creche como salvação de um dia a dia sobrecarregado

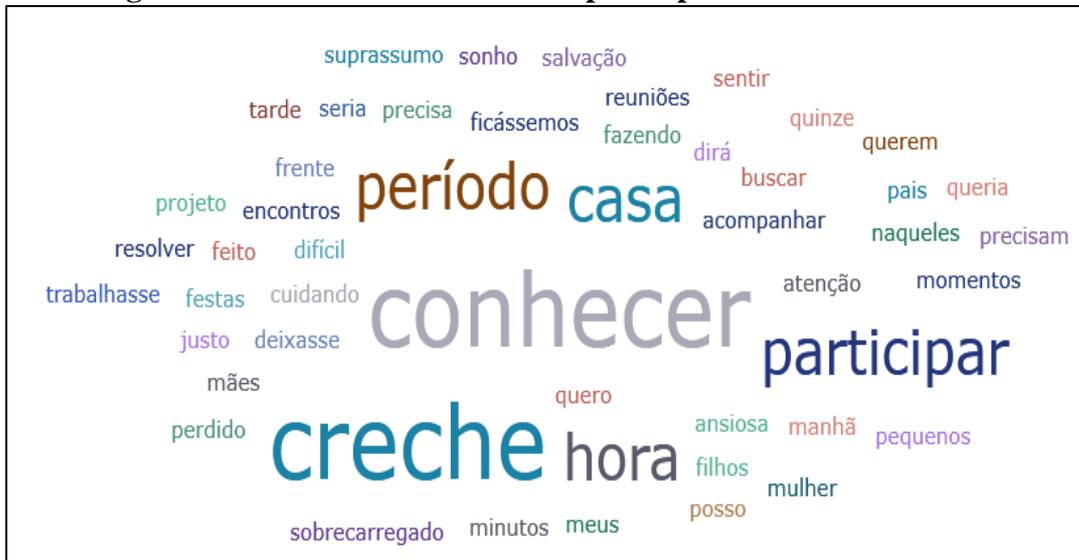
Durante o processo de análise, a partir do questionamento sobre o desejo das famílias em participar da rotina escolar e de como enxergavam esse processo de participação, as palavras “conhecer” e “creche” apresentaram 5,17% de frequência; “casa”, “hora”, “participar” e “período”, 3,47%; e com menções correspondentes a 1,72% estão as palavras “atenção”, “ansiosa”, “acompanhar”, “buscar”, “encontros”, “festas”, “momentos”, “reuniões”, “sobrecarregado”, como visualizável na nuvem de palavras gerada pelo *software* Atlas.ti.

Para as famílias entrevistadas, participar da creche aparece frequentemente como um impasse, como ilustra a entrevista do pai C, em que ele reconhece o desejo de dispor de tempo para participar do cotidiano da creche:

É tanta coisa pra resolver, ainda mais com dois pequenos que precisam e querem atenção o tempo todo. Ah, é justo também, né? Fico perdido porque ainda tem meu trabalho, as coisas que minha mulher quer e o que precisa ser feito da escola. É difícil acompanhar tudo, que dirá ter todo o tempo que eu queria para estar aqui com eles, nas reuniões, nos encontros e até na hora de deixar e buscar.



**Figura 1 - A vontade da família em participar da rotina da creche**



Fonte: Atlas.ti

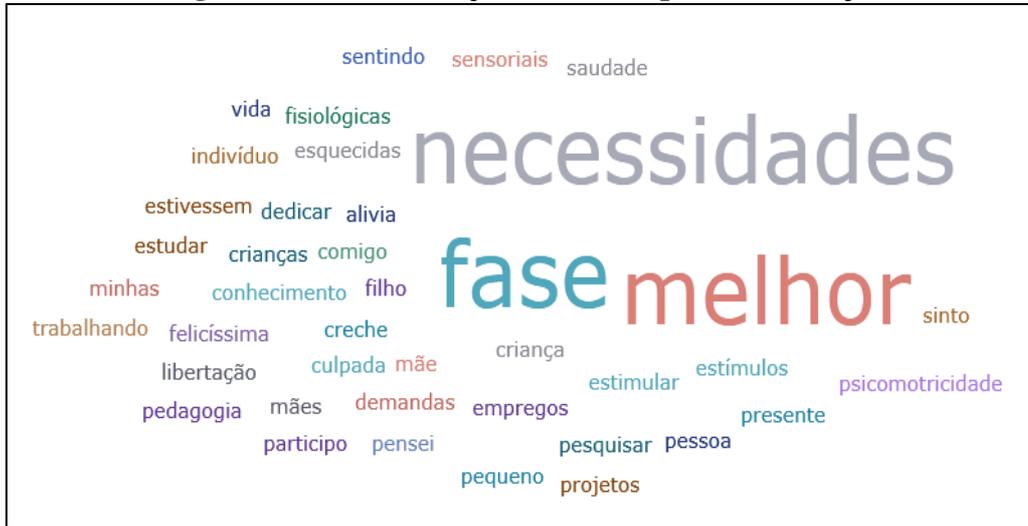
Por outro lado, para se integrar às atividades da creche esbarram e enfrentam dificuldades como carga horária e retorno ao mercado de trabalho, por exemplo, trazidas na fala da mãe E: “Meu suprassumo seria deixar meio período na creche e no outro período em casa, que eu trabalhasse seis horas e ficássemos pela manhã em casa e deixasse na creche à tarde. Um sonho”. As mães trabalham o dia todo de segunda a sexta-feira, levam trabalho para fazer em casa durante o fim de semana ou, quando não, querem passear com os filhos e filhas ou brincar com eles em casa. Ainda assim, como complementa a mãe E, anseiam por participar.

Na hora que posso, naqueles dez, 15 minutos, [quero] ver, sentir, conhecer melhor a escola, sabe? (...) quem são as pessoas que estão ali cuidando dos meus filhos e fazendo esse projeto ir para a frente. Estou ansiosa por outros momentos, de festas e conhecer as outras mães, os outros pais.

Apesar de sua rotina corrida e cheia de afazeres, as famílias expressam que se sentem responsáveis por participar da creche que, por sua vez, apresenta alguns espaços para que aconteça a presença de familiares no ambiente escolar; por outro lado, entretanto, como colocado pelo estudo de Downey, Lyons (2025) as regulamentações sobre participação das famílias nas creches são genéricas e deixam a cargo de cada instituição a maneira como vai acontecer; assinalam, porém, os autores: a maioria das creches afirma que as famílias não têm saberes para poder adentrar determinadas áreas, deixando assuntos pedagógicos, administrativos, curriculares a cargo dos educadores; existem lacunas e variações, eles complementam, dentro da própria orientação legislativa sobre o tema.



Figura 2 - A contribuição da creche para as crianças



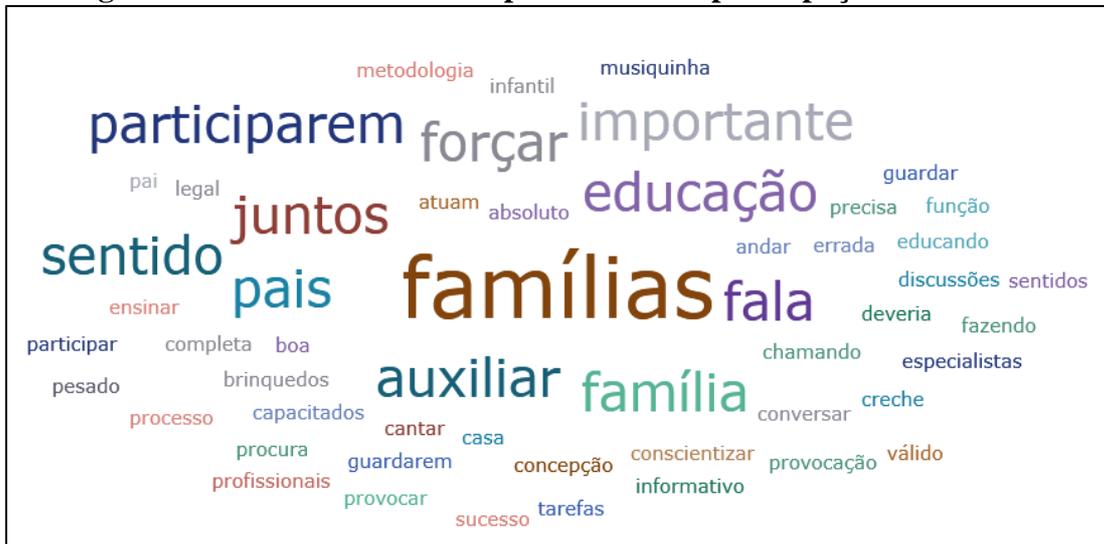
Fonte: Atlas.ti

Analisando os trechos das entrevistas em que os participantes deram sua opinião sobre a possível ou desejável contribuição da creche para o desenvolvimento de suas crianças, constata-se a frequência de 4,55% para as palavras “fase”, “melhor” e “necessidades”; de 2,27% para “alivia”, “culpada”, “empregos”, “pedagogia”, “libertação”, “saudade” e outras indicadas na nuvem de palavras em tamanhos semelhantes.

Essa opinião é reiterada pela mãe B: “por mais que eu pudesse ficar com eles o dia todo, a minha área não é pedagogia, minha área é outra, então eu não sou a melhor pessoa pra estimular, eu teria que estudar, me dedicar, pesquisar, pra esses estímulos sensoriais, a psicomotricidade e tudo”. Mesmo assim, esse desejo é relevante, uma vez que a escola é, evidentemente, um espaço fundamental para a formação do ser humano, mas não é o único: “A vida, a convivência social, a experiência cotidiana” são relevantes, ponderam Ferreira, Gomes e Henning (2022), para aprender e desenvolver. Um olhar freiriano sobre a educação evidencia que a educação infantil não só deve se beneficiar como de fato o faz quando as famílias convivem no seu espaço físico e social promovendo aprendizado para as crianças. O que, aparentemente, a análise das percepções familiares a esse respeito corrobora, posto que as frequências identificadas mostram 4,62% para a palavra “famílias”; 3,08% para “auxiliar”, “educação”, “fala”, “importante”, “forçar”, “juntos”, “participarem”, “sentido”; e 1,54% para “brinquedos”, “cantar”, “função”, “infantil”, “processo”, “capacitados”, “conscientização”, “conversar”, “discussões”, “especialistas”, “provocação”, entre outras reunidas na nuvem de palavras a seguir.



**Figura 3 - Iniciativas da creche para fomentar participação das famílias**



Fonte: Atlas.ti

Como demonstram Lolowang, Lumi, Kalesaran (2024), a interação entre as famílias, as condições econômicas, a educação e os valores culturais formam a identidade da criança, bem como suas habilidades sociais e seu desenvolvimento emocional. Reforçam ainda que a soma do ambiente educativo escolar com o modo de educar que as famílias praticam constitui forte influência sobre o rumo do desenvolvimento da criança, enfatizando, por fim, que não adianta apenas a escola tomar a frente na educação se as famílias não fizerem esse papel em conjunto.

Outra coisa legal que acho é meio que forçar a barra para os pais participarem. Forçar a barra no sentido assim, conscientizar você [de] que é importante você enquanto pai participar do que a escola oferece, das tarefas (...). Porque aí, se já não é o seu perfil, você já não procura aquela escola, para depois não ficar achando ‘ai, meu Deus, de novo a escola está me chamando’.

Ponto interessante é que nessa conversa entre famílias está um grande desafio de convivência, embora, de acordo com Liu, Hedges e Cooper (2024) as práticas colaborativas otimizam a prática pedagógica e a qualidade do envolvimento, oferecendo também oportunidade de superação de conflitos de interesse trazendo ganhos para todos os envolvidos, especialmente as crianças.

Uma creche que se pense nas relações entre famílias, infância e educadores deve, portanto, estar atenta aos desafios enfrentados por seus sujeitos participativos e promover espaços de encontro em que dialoguem visando à construção das concepções sobre esses papéis e sobre aquilo que se espera para a educação coletiva.

Há contraste entre supor que a creche só tem seu papel validado se tiver a presença das famílias em sua rotina e a disponibilidade real das famílias nesse sentido, como explicita a fala da mãe E: “a escola ela só se completa enquanto escola, como deveria ser, na sua concepção original, se as famílias estiverem



dentro dela, em todos os sentidos”. A essa declaração opõe-se a noção cada vez mais firmada de educação infantil como prestadora de serviço, sendo tratada, especialmente pelas famílias, como uma empresa que deve entregar resultados, muitas vezes dela exigindo suprir lacunas que antes eram responsabilidade de pais, mães e demais familiares, que passam a lhe fazer cobranças em vez de procurar no coletivo a resolução de alguma questão. Essa crítica destaca a necessidade de colaboração entre creche e famílias, em vez de relação baseada apenas em cobrança e prestação de serviço. Ainda mais conflitante é o fato de que em âmbito coletivo é preciso construir uma educação que sirva para todos, não só para cada família (CARDON; NEAS, 2021).

Por exemplo, famílias exigindo que somente a creche – de maneira resolutiva e isolada – dê conta de demandas de cada família quanto a aspectos emocionais e comportamentais, quando se deseja “uma escola onde as crianças possam ser sujeitos, possam ser a causa, não apenas o efeito do que experimentam” (FERREIRA, GOMES, HENNING, 2022, p.707), ou seja, que a educação infantil seja voltada para os interesses do desenvolvimento infantil e não trate de construir suas propostas a partir da exigência de quem está por trás contratando esse serviço, como as famílias, no caso de uma creche particular. Visa-se, portanto, a uma creche que seja unida às famílias e vice-versa, promovendo para as crianças formação que se faz justamente no entrelace da educação que as famílias oferecem em seu núcleo, que a criança recebe nos espaços sociais e a creche dispõe em suas atividades.

Nesta fala da mãe A é notório o desejo de que os discursos sejam alinhados: “uma família longe da educação infantil não é um processo que eu acho que é válido, porque os dois têm que andar juntos, e conversar mesmo (...), porque, se um fala uma coisa e outro fala outra coisa, não tem como”. Esse ponto de convergência entre casa e creche se torna desafiador porque na creche existem múltiplas concepções e, assim como em sociedade, na creche o desafio de reformular estereótipos, modos de ver e de socializar também está presente e em urgência de mudanças (SILVA; FURLAN, 2023).

Outra questão diz respeito ao apoio ao que as famílias enfrentam ao educar as crianças; elas encontram (ou esperam encontrar) na creche as ferramentas para conseguir vencer certos desafios, como exemplificado neste depoimento da mãe E: “eu vou ensinar para eles que é importante guardar os brinquedos, mas a minha metodologia estava completamente errada” Essa entrevistada explicita o fato de ser esperado que a creche provoque as famílias a pensar e fazer coisas que não faziam, ajudando-as a resolver conflitos na educação da criança, como a estratégia de utilizar música para guardar brinquedos. Para ela, “a escola tem sentido de provocação, tem a função de auxiliar e provocar as famílias para novas discussões e, ao mesmo tempo, auxiliar em questões que estão ao alcance somente dos ‘especialistas em educação’, dos profissionais capacitados que atuam na escola”. Ainda segundo a perspectiva dessa mãe,



o papel educador seria oferecer ferramentas e conhecimento para que ela, como mãe, possa lidar da “melhor forma” em casa com os desafios que enfrenta ao educar as crianças.

Partindo do princípio de uma creche que procura ser gerida e construída com a participação dos sujeitos ali envolvidos, é possível salientar um fator desafiador nesse processo, que é o estilo de vida da contemporaneidade. Como lembra Liang e Cheng (2025) as famílias contemporâneas vivem sob a pressão de um mundo acelerado, no qual o tempo para convivência e cuidado é cada vez mais escasso, substituído por relações frágeis e exigências incessantes do trabalho e da tecnologia, em que os tempos são curtos, as cidades são grandes, mudanças sociais rápidas e constantes, maior expectativa de vida, postergação do casamento e do nascimento de filhos, aumento de número de mães solteiras, divórcios, novos arranjos parentais, coabitação e outras características.

As transformações nas relações familiares e educacionais no século XXI demonstram como a contemporaneidade tem gerado sobrecarga emocional, física e cognitiva tanto para crianças quanto para adultos, entre eles os profissionais da educação que recebem crianças cada vez mais novas, uma vez que, no Brasil, a licença-maternidade está prevista na Constituição Federal de 1988 por 120 dias, sem prejuízo do emprego e do salário, e na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) – segundo o decreto-lei n. 5452/1943, artigo 392 por 120 dias para empregadas celetistas, podendo iniciar até 28 dias antes do parto e ser prorrogada para 180 dias em empresas que aderirem ao Programa Empresa Cidadã, lei n. 11770/2008. Ou seja, mães de bebês de quatro a seis meses precisam retornar ao trabalho e buscam na creche o amparo para o cotidiano e diversas questões que envolvem o início de uma parceria na criação de seus filhos e suas filhas.

**Figura 4 - O processo de os filhos estarem na creche**



Fonte: Atlas.ti



Ao contar como se sentem ao colocar os filhos em creche em vez de ficar integralmente com eles, a palavra que aparece com mais frequência (11,54%) é “casa”, seguida de “trabalhava” (7,69%); e com 3,85% são mencionadas “adaptação”, “afastar”, “coração”, “criança”, “desesperada”, “dor”, “enlouqueci”, “negócio”, “sonho”, “sossega”, entre outras.

Então, sendo racional e pensando no que é bom para mim e para eles, foi rápido a adaptação, depois de uns três dias, ‘ah, relaxa, sossega seu coração, nem tudo é como a gente planeja, o sonho romântico de ficar com eles não foi possível, então eles estão superbem, eles estão no melhor lugar que você poderia proporcionar a eles’, que é aqui por tudo que a escola oferece (MÃE B).

Estar no lugar das famílias que precisam escolher entre estar com a criança em casa ou a colocar em creche, muitas vezes é estar no lugar de colocar expectativas além do real para a creche, acreditando que ela vai dar conta do que as famílias já não são capazes de oferecer, e se ver na situação de contrariar o desejo de permanecer com a criança no ambiente familiar.

então eu passei um ano dentro de casa com os dois, trabalhava, mas trabalhava de casa, fiz uma pós-graduação, terminei, trabalho final de especialização em casa, e aí, esse negócio, eu enlouqueci, tipo eu estava desesperada para voltar a trabalhar... (MÃE E)

Vera Iaconelli (2023) argumenta que, com as mudanças sociais e econômicas, a responsabilidade pela criação de filhos e filhas passou a ser cada vez mais individualizada; se antes a educação e o desenvolvimento infantil eram compartilhados por uma rede social mais ampla como uma família extensa morando próximo, vizinhos e comunidade, hoje essa responsabilidade recai quase exclusivamente sobre os pais que residem com a criança e, especialmente, as mães. Na contemporaneidade, espera-se que os pais sejam altamente envolvidos e garantam todas as condições para o desenvolvimento das crianças. Não há espaço para o erro, para o processo, para o tempo. Isso gera uma cobrança excessiva, levando à culpa e ao esgotamento parental.

Por um lado, as famílias se sentem sobrecarregadas – principalmente as mães – e por outro lado, os professores atuam em várias outras frentes e funções sobrepostas ao papel que lhes é exigido por formação e competência de profissão (HESS, 2023), gerando uma escola que se sobrecarrega para dar conta de todas as suas demandas, levando professores e professoras a lidar, diariamente, com excesso de tarefas que os adoce seja física, mental ou emocionalmente. Como a mãe B relata, o esgotamento dos profissionais da educação equivale a necessidades próprias sendo colocadas de lado em favor do que é preciso resolver imediatamente – o cuidado e a educação de crianças pequenas, no caso da educação infantil.



Depois de alguns dias, acho que no terceiro, quarto dia, eu pensei: ‘eles estão bem lá’, eles estão bem até [melhor] do que se estivessem comigo o dia inteiro, eu acho. Porque eu sou um indivíduo e tenho necessidades; com as crianças o tempo todo as minhas necessidades ficam todas esquecidas, inclusive as fisiológicas; a gente que é mãe sabe.

Quanto à fala “eles estão bem até [melhor] do que se estivessem comigo o dia inteiro”, cabe questionar o que essa mãe entende por esse “estar melhor” que supostamente as crianças apresentariam estando na creche. De acordo com Iaconelli (2023, p.25), “A maternidade tem sido idealizada como uma experiência exclusivamente gratificante, sem espaço para ambivalências, frustrações e dificuldades, o que gera culpa e sobrecarga para as mulheres”.

Se do ponto de vista dos profissionais da educação infantil é compreensível considerar excessiva essa função, pela perspectiva das famílias – até lembrando aquele conceito de prestação de serviço já discutido, bem como a fala da mãe B compreendendo que seus filhos estão com pessoas formadas para lidar com suas demandas e lhes oferecer estímulos –, essa função faz parte, enfim, da educação que a criança precisa para aprender e se desenvolver de maneira integral. Segundo Savina, Fulton e Beaton (2025), a capacidade dos professores em lidar com as emoções em sala de aula influencia diretamente o comportamento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças, mas é preciso investir em formação para que eles se sintam emocionalmente competentes para tais desafiadoras demandas.

Outra fonte relevante é a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), que inclui o desenvolvimento socioemocional como um dos aspectos fundamentais, mas não exige uma disciplina específica sobre o tema. Por exemplo, a matriz curricular do curso de pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) não apresenta cadeira focalizando exclusivamente as emoções. Há, no entanto, componentes curriculares que podem abordar aspectos relacionados ao desenvolvimento socioemocional dos alunos, como psicologia da educação e antropologia da educação. Além disso, o Projeto Político-pedagógico do curso enfatiza a formação do pedagogo para atuar não apenas na docência, mas também no planejamento e avaliação de programas educativos, o que pode incluir temas ligados às emoções.

Para além dessa questão da existência ou não da educação emocional na formação de professores e professoras, Wallon (2023) elucida que o cognitivo não pode ser entendido como dissociado do afetivo; por exemplo, uma mordida na educação infantil é interação social, e quem diz que é violência é o adulto interpretando. O que se encontra na dita educação emocional nas creches é uma vertente comportamentalista de condicionamento para as emoções; na perspectiva walloniana, entende-se que as emoções são educáveis ao longo da vida, sendo a interação social fundamental para esse processo. “Os problemas emocionais”, portanto, não precisam ser “resolvidos” na creche e, tampouco, pelas famílias,



mas devem ser compreendidos como processo natural de desenvolvimento ao longo da vida da criança que aprenderá com a interação social que tiver.

A incerteza do futuro e a competitividade extrema – ou seja, a necessidade de se fazer presente na carreira profissional e corresponder a todas as expectativas da sociedade quanto aos papéis de mãe e de pai – fazem com que as famílias precisem buscar a creche como local de estada e desenvolvimento para filhos e filhas a fim de continuar suas carreiras e vidas com muitas demandas, lembra Iaconelli (2023). Assim, mesmo que a creche seja considerada a salvação para um dia a dia pesado, pode estar tão conflituosa quanto as famílias que se esticam nessa contemporaneidade. No caso relatado pela mãe E, seu primeiro filho ficou com ela em casa durante o primeiro ano de vida porque ela teve o suporte financeiro do pai e trocou de emprego para poder ficar mais tempo em casa porque idealizou que seria dedicada integralmente à criança. Quando veio o desejo de aumentar a família e ter o segundo filho, essa realidade já não funcionava, porque, depois de um ano com duas crianças pequenas enquanto tentava dar conta de diversas demandas de casa e do trabalho, era impossível continuar, e foi preciso recorrer ao processo de escolha de uma creche que correspondesse a suas expectativas quanto à educação de seus filhos. A observação de Illouz (2007, p.58) ilumina o quadro:

Na sociedade contemporâneas, as mulheres são confrontadas com uma contradição fundamental: são incentivadas a buscar a realização emocional mediante as relações amorosas e a maternidade, mas, ao mesmo tempo, a pressão social e as demandas do mercado de trabalho exigem que se dediquem também a uma carreira bem-sucedida, muitas vezes em detrimento de suas próprias necessidades emocionais.

Na entrevista da mãe E, transparece a contradição entre achar que está vivendo a melhor fase da vida por ter dois empregos, projetos e muita demanda de trabalho, e a culpa gerada pela ausência em relação ao filho caçula:

foi a libertação assim, eu fiquei felicíssima, então agora que tem, eu estou numa fase que estou com dois empregos, fora os outros projetos de que eu participo; eu estou trabalhando muito; eu fui de 0 a 100 muito rápido; e estou numa fase que estou sentindo muita saudade deles, porque eu passo muito tempo fora (...) me sinto culpada por não ser tão presente com o pequeno como eu era com o primeiro filho, mas, ao mesmo tempo, tipo assim, ‘da vida não é?’ vamos lá.

Essa reflexão aborda o conflito entre o desejo de sucesso profissional e as expectativas emocionais ligadas ao papel da mãe, fazendo ver como as emoções se tornaram uma mercadoria no capitalismo emocional, fardo enfrentado pelas mulheres ao tentar se ajustar a expectativas contraditórias.

Apesar de ser palco de culpa, principalmente, das mães, essa entrada da criança no espaço escolar é de suma importância para seu desenvolvimento integral – não só pelo caráter de dever perante a lei, a partir de quatro anos, de acordo com o Art. 208, I, da Constituição Federal, mas, especialmente, pela





As famílias contemporâneas sofrem com as consequências desse modelo de sociedade – como se pode observar nesta fala da mãe B: “então, assim, as paranoias da nossa sociedade moderna; tem o risco? Tem, mas eu tento confiar na escola” – e, então, porque estão sobrecarregadas, sobrecarregam a creche e sofrem de culpa e paranoia pelo distanciamento dos filhos no dia a dia; a creche, com todas as exigências que lhe foram imputadas, exige dos profissionais nela atuantes, que adoecem e, adoecidos, procuram formas de sobreviver ao cotidiano e às expectativas geradas, tentando se especializar para progredir na carreira – querem o sucesso profissional tal como as famílias que, por isso, deixam as crianças nas creches – encontram formações que podem não oferecer o que precisam para corresponder à prática pedagógica contemporânea; frustrados e cansados, sem conseguir dar conta de mais uma lista de compromissos e tarefas, culpam as famílias por deixar a educação nas costas da creche, e, como em um ciclo, as famílias e a creche são causa e efeito de parâmetros perversos da contemporaneidade.

A ideia de que cada indivíduo é responsável por seu sucesso ou fracasso leva ao esgotamento emocional, pois ignora as condições sociais e estruturais que influenciam o desenvolvimento das pessoas, e as famílias se veem quase que obrigadas a contar com a creche para suprir tantas e outras necessidades (IACONELLI, 2023); faz parte, entretanto, da busca por uma educação que valoriza um olhar mais humanizado para a creche e para a infância, um despontar nesse caminho de transgressão para um estilo de vida em que famílias e creches pudessem ser compreendidas em suas especificidades e lugares de especialidades.

Nas entrevistas, a fim de compreender a visão das famílias sobre a infância, foram questionados tanto o que elas acreditam que seja importante para o desenvolvimento da criança quanto o que entendem ser fundamental nas vivências de seus filhos e suas filhas na creche. Questões como a permissão da liberdade de exploração, o contato com a natureza e a construção da autonomia são citadas como itens a ser desenvolvidos pelas famílias nos cuidados com as crianças. Seu papel de evitar perigos e preocupar-se com o futuro das crianças também é mencionado com frequência, tornando-se um ponto de reflexão sobre a concepção de ser a criança um sujeito que vai se transformando e que, quando crescer, será capaz de continuar a se transformar.

Assim, é preciso atentar para a importância de reconhecer dignidade e existência nesses sujeitos ainda crianças, posto que “têm potenciais humanos inventivos, criativos, críticos e imaginativos capazes de desenvolver afirmações de si mesmo, de tecer leituras de mundo, desde que não bloqueadas ou cerceadas pelos problemas e dramas dos adultos” (SILVA, FURLAN, 2023, p.95).

Algumas famílias, todavia, tendem a confiar à creche responsabilidades que não deveriam ser do âmbito escolar, como é possível perceber em relato da mãe B sobre o que espera da educação infantil: “Primeiro, permitir à criança explorar, em todos os sentidos. Não restringir, não restringir porque está



sujo, não restringir porque é perigoso. Criança tem que explorar, criança cai, criança se machuca e é uma forma de aprender, de aprender o mundo. Não limitar”. Por um lado, essa fala mostra a concepção de que a criança precisa ter liberdade para explorar o ambiente; só que, por outro lado, faz pensar na fragilidade a respeito do que é possível a educação infantil oferecer, porque limites são necessários também na dinâmica escolar, e a expectativa de que a criança terá toda a liberdade que poderia ter no espaço delimitado de sua casa ou sob o cuidado parental – em que a proporção de crianças para adultos é muito menor do que na realidade da sala de aula entre professores, professoras e alunos – torna irreal a percepção do que poderia de fato ser oferecido pela educação escolar. Ressalta-se, naturalmente, que, na medida do possível e da proposta pedagógica da educação infantil, é fundamental oferecer à criança espaço de liberdade de movimento, experimentação, imaginação e conhecimento de si, do outro e do mundo, como é previsto pelo currículo do segmento.

**Figura 7 - Educação convencional e emancipadora**



Fonte: Atlas.ti

A reflexão sobre como mães e pais percebem suas crianças nessa creche e como entendem uma proposta inovadora na educação infantil apontou a frequência de 6,67% para a palavra “família”; de 4,44% para “irritada” e “sozinha”; e de 2,22% para “apoia”, “casa”, “desenrolada”, “emancipatória”, “emocional”, “rede”, entre outras.

As entrevistas permitem inferir o que, na concepção das famílias, às crianças é permitido dentro de seu direito de brincar, ter liberdade, fazer descobertas explorando o ambiente à sua volta. Foram indicados como fatores essenciais para viver saudavelmente a infância brincar ao ar livre, correr, pular, sujar-se na brincadeira, ser livre nos espaços, exercer a criatividade com os brinquedos e vivenciar o inesperado. Nesse sentido, a mãe B resume o que espera da instituição à qual confia sua criança: “uma escola que ofereça isso; atividades lúdicas; a escola que dá prioridade pra um brincar livre; pra madeira



em vez do plástico; pro brinquedo que não é eletrônico; pro brinquedo que não acende mil luzes ou que diz pra criança como que se brinca...”

Se na educação infantil aqui focalizada as crianças têm possibilidade de praticar todas essas atividades e se desenvolver, percebe-se que outros contextos escolares apresentam quase o inverso como ilustrado ainda no depoimento da mãe B: “os ambientes de creche que eu visitei, muito azulejo, muito limpo, muito esterilizado e pouco espaço aberto, era quase tudo fechado, entre paredes, muito brinquedo e nada parecia de criança de verdade, sabe?”. Vera Iaconelli (2023) estuda as mudanças nas relações familiares e educacionais diante das transformações culturais e argumenta que a contemporaneidade trouxe um deslocamento na forma como a infância é vivida, com uma supervalorização da individualidade e da *performance* desde cedo. Isso se reflete na educação, área em que as famílias, muitas vezes, projetam expectativas excessivas sobre os filhos, buscando prepará-los para um futuro incerto e competitivo. O “muitas vezes” aqui dá vez a contrapontos, com o que transparece no relato da mãe A: “que não [se] coloque um cabresto nela, pelo qual, com 17 anos, ela tenha que fazer uma faculdade, ela já tenha escolhido o que quer..., mas que ela sinta o caminho que ela tem que seguir livre, sem um direcionamento imposto pela sociedade, o governo...”

A educação infantil, por sua vez, passa a ser vista não apenas como um espaço de aprendizagem, mas como um local de validação do sucesso dessa criança e até das famílias. A mãe B revela que seu desejo quanto à postura das professoras na educação infantil é a de não interferência se estiverem brincando sem algo perigoso – e lista fogo, faca, veneno –, sendo enfática em sua posição: “pode deixar explorar, pode deixar tentar subir, quando vê que vai cair e levar um tombo, conversa, fala...”

A creche é um espaço social, um contexto de vida coletivo partilhado por crianças e adultos e, por isso, permeável a valores e normas inerentes à vida em comum, se a família das crianças é o seu meio privado, a creche é consistentemente o contexto da aprendizagem da vida em sociedade, que se quer democrática e para o que concorre o reconhecimento de cada criança como pessoa (ARAÚJO, ROCHA, 2023, p. 22).

No estudo apresentado por Pereira e Deon (2022), fica nítida a correlação do trabalho que as famílias e a creche devem proporcionar à criança para seu desenvolvimento. Cada uma no seu espaço e com as suas habilidades específicas, mas sempre unidas para que o processo educacional seja completo. Esta constatação que a mãe A sinaliza é exemplo desse entrelace:

na outra escola dela, ela era exigida a escrever, ler, responder livro, fazer testes (...) ela estava muito nervosa, muito, assim, irritada, muito irritada; e essa irritabilidade dela passou; uma coisa bem mais tranquila, ela parou de roer unha, e é, eu acho que esse lado emocional dela, que foi o principal assim que a gente estava mais preocupado.



A educação infantil tem sua proposta pedagógica voltada para “o planejamento de um currículo estimulante e dinamizador que contemple a linguagem, as ciências, o pensamento lógico matemático, as artes e o desenvolvimento físico, motor, social e afetivo da criança” (PEREIRA, DEON, 2022, p. 4). As emoções e o cognitivo, como Wallon (2023) destaca, sendo essenciais no desenvolvimento da personalidade e das habilidades cognitivas, o currículo e as práticas educativas precisam considerar as emoções tanto quanto valorizam as disciplinas cognitivas se quiserem contribuir com a formação integral e saudável das crianças. A educação infantil com proposta pedagógica inovadora vai além desse currículo, muitas vezes, optando por construir outro tipo de relações e convicções a respeito do modo como a sociedade deve se estruturar e do que ela deve valorizar. As entrevistas realizadas nos permitem perceber que as famílias que se arriscam em uma educação infantil inovadora – como se apresenta a que focalizamos – parecem vivenciar mudanças, como reitera outro trecho do depoimento da mãe A sobre o comportamento de sua filha depois da troca de creche: “eu a vejo mais desenrolada, fazendo coisas sozinha, coisas que eu nem imaginava que poderia e na outra escolinha era impossível pensar nisso”. Além do que essas famílias também se sentem acolhidas por esse ambiente escolar – “é uma coisa meio família, como se estivessem na casa da minha mãe... eu sinto que tenho uma segunda família na escola, uma rede que me apoia, e que não estou sozinha”, revela a mãe B – e desejam, nem que seja minimamente, participar, por sua própria vontade, dos processos pedagógicos e formativos. “Os adultos”, afinal, como sugerem Nascimento *et al.* (2023, p. 22), “devem estabelecer com as crianças uma relação baseada em conhecer, proteger e dialogar”.

Um dos efeitos que as famílias começam a perceber é a desconstrução de verdades para a educação da criança com base no que pai e mãe viveram em sua própria infância e que já não cabe no que é esperado na educação que prevê relação horizontal e autoridade diferente da que já foi aceita em outras décadas, por exemplo, no relato da mãe A – “abriu um leque de coisas que a gente vinha sentindo, coisa assim, que tem que mudar” – e, segundo Dwork, Rusiecka e Zydek (2023), na época contemporânea em que se vive é preciso ter uma perspectiva clara sobre o que almejar, seu modo de vida a ser escolhido e como ser livre e responsável. Talvez esteja nesse ponto de tensão a solução para que a relação famílias/creches desenvolva uma parceria saudável para ambos e para a educação da criança.

Ampliando o olhar para o que são os desafios da parentalidade, tema em que as demandas surgem com frequência crescente, o relato de uma entrevistada demonstra as necessidades e os desejos da mãe contemporânea, que valoriza sua carreira e precisa de seu tempo, enquanto o filho está na creche, mas percebe que tem tempo de qualidade com seu filho quando chega do trabalho, realidade de diversas famílias: “eles estão felizes, eles foram atendidos nas necessidades deles e, quando eu chego com saudade deles, a nossa relação fica tão melhor... você tem que ter saudade do seu filho também. O tempo que eu







Nos relatos das famílias entrevistadas, a infância é compreendida como uma fase da vida do sujeito em que são necessários espaços para atividades que serão fundamentos do desenvolvimento. A mãe B relata: “meu filho não sabia subir numa árvore, e eu morria de medo de deixar subir porque eu subia muito quando era criança e já me machuquei, quebrei braço e tudo, (...) com filho a gente fica com medo primeiro, só que aí fui aprendendo que não adiantava eu dizer não, que ele ia tentar, ia subir mesmo assim porque ele queria conseguir, aí eu ensinei e vi que ele tem muita força, acho que até mais que eu, sabe”. Ou seja, a criança precisa adquirir ferramentas e habilidades, que são ensinadas na creche ou pelas famílias e lhe garantirão o que é necessário para fases futuras da vida. Não que no futuro venha a ser necessário subir em árvores – provavelmente não será –, mas a confiança da mãe em deixar que ele explore, a força de vontade dele em tentar, falhar e recomeçar, bem como a sensação de ter conseguido ao chegar no topo da árvore são habilidades e sentimentos importantes para superação de desafios e manutenção de perseverança diante de tarefas, presentes na vida adulta, por exemplo. Seu desenvolvimento, portanto, será carregado como ferramenta de enfrentamento dos prováveis desafios futuros.

Para Wallon (2023), as emoções e interações sociais são elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança que não é vista como miniatura do adulto, mas um sujeito em constante transformação. Esse autor, com quem nos simpatizamos neste artigo, critica a visão tradicional de que a infância é apenas uma preparação para a vida adulta. Seria necessário compreender a infância não somente como uma fase da vida do sujeito, que todos vivenciam, mas como um momento de ser e estar no mundo em plenitude de pensamentos, linguagens, sentidos e construções sociais e culturais; agindo e modificando, enquanto é transformado, nessa relação com o contexto em que vive, seja na creche, na família ou na comunidade (VYGOTSKY, 2021). A compreensão de valores, cultura, crenças e pensamentos pode fazer com que as crianças vivenciem experiências que as desenvolvam não somente para o que virá, para o futuro, mas para o que experienciam a cada dia, em cada relação que constroem com o outro e no movimento que fazem consigo.

A respeito do questionamento de proposta pedagógica inovadora na creche a distribuição de frequência das palavras se apresenta da seguinte maneira: “perigoso” (5,05%); “brincar”, “comer”, “diferente”, “ensine”, “família”, “liberdade”, “mundo”, “problemas” (2,02%); “acolhedor”, “ama”, “aprender”, “chocada”, “criatividade”, “descalço”, “emocionais”, “estimular”, “experiências”, “infância”, “interação”, “lama”, “mãos”, “respeito” (1,01%), entre outras palavras que aparecem na nuvem de palavras acima.

A partir dessa perspectiva é interessante aproximar as expectativas das famílias e da creche sobre a infância, posto que se trata de um tempo crucial em que se formam as bases do eu, e as experiências iniciais, quando bem vividas, podem proporcionar um crescimento saudável e equilibrado para toda a vida



(VYGOTSKY, 2021). Cabe, portanto, compreender a creche e a educação das famílias como espaços formativos de experiência e desenvolvimento, mas, principalmente, como guardiãs da infância em sua totalidade, como transparece nas entrevistas. É, enfim, o que o pai A pensa com relação tanto a sua expectativa para com a creche quanto sua concepção do que ela é: “a escola tem que ser um lugar para estimular a criatividade, tenham tempo para brincar, ser livre, ser criança (...) que eles aprendam a lidar e resolver problemas e ensine a ser boas pessoas”.

**Figura 10 - Expectativa com creche inovadora**



Fonte: Atlas.ti

Liebel (2019) mostra que essa perspectiva de que a infância corresponde a uma fase da vida do ser humano que detém características próprias e deve ser compreendida como um período integral de desenvolvimento e não somente de passagem ou preparo para algo nem de limitação etária para adquirir habilidades deve ser vista como um tempo de transformação, de experimentação e de construção do conhecimento – seja na creche ou em outros espaços – para que se respeite sua potencialidade, estabelecendo ambientes em que as crianças possam criar e não espaços de “mera reprodução dos saberes” (MUÑOZ, 2014, p.78).

No Brasil, como em muitos outros países do mundo ocidental, têm-se destacado movimentos educacionais conhecidos como escolas democráticas, inovadoras (MIOTTO, 2022) Esses movimentos compartilham objetivos de desenvolver práticas diferentes das que existem na maioria das creches, numa proposta contra-hegemônica, crítica da educação tradicional, excludente (FERREIRA, GOMES, HENNING, 2022). E todos desbravam caminhos inóspitos, fazem escolhas difíceis e necessitam de força coletiva para se inventar e reinventar, principalmente, porque o comum, como mencionado pela mãe B a seguir, é que as creches se cerquem de tanta segurança que tornam perigosas experiências de vida: “essa paranoia que essa escola não tem, é muito bom; em outras escolas quase tudo é perigoso, ou tudo é



perigoso: subir, descer, a pipoca, o balão. Eu não concordo com isso, tem que aprender a mastigar e comer!”.

Por outro lado, famílias que buscam uma proposta contra-hegemônica encontram, nas creches conhecidas como inovadoras, experiências que não só se alinham à realidade como proporcionam que as crianças corram riscos – supervisionadas, claro – e que aprendam com os erros e fracassos, como é o caso de ser picado por uma formiga ao pisar grama natural, ralar o joelho ao cair no parquinho, ir no colo da professora para abraçá-la, passar vários minutos tentando calçar o próprio sapato e outras ações relatadas como “vivenciar um mundo ‘mais natural’”:

Procuramos ‘esse tipo de escola’ porque entendemos que hoje o mundo e os espaços de interação estão repletos de obrigações, de velocidade, de artificialidade, de distâncias (emocionais e relacionais) e que é extremamente importante que nosso filho, nessa primeira infância, possa vivenciar um mundo ‘mais natural’, mais acolhedor, mais respeitador (MÃE D).

Nesses espaços escolares, o senso de comunidade, elemento que trabalha a partir da colaboração e da relação com o conhecimento de maneira democrática, permite que a criança se construa de forma ativa e tenha ferramentas para transformação da sociedade, com possibilidade de emancipação dos sujeitos nela viventes. Esse trabalho, indicam Ferreira, Gomes e Henning (2022), deve ser realizado, concomitantemente, por educadores que tenham postura crítica, se voltem para a conscientização e sejam transformadores. A escolha por uma creche inovadora parece estar vinculada à proposta de uma sociedade mais livre, democrática – opção de uma família que questiona a educação tradicional em busca de uma educação convergente com a construção de uma sociedade livre e igualitária.

De maneira desafiadora, pode apresentar uma contradição, já que se insere entre os moldes da sociedade contemporânea. Sendo difusão de valores e estando inserida em uma sociedade com determinadas maneiras de ser, estar e se relacionar, a educação básica detém grande parte de sua constituição e manutenção nos moldes da sociedade contemporânea, porque nela está inserida e é por ela construída historicamente e adaptada – ou não – para suprir valores e concepções de um sujeito contemporâneo. Assim, na tentativa de construir outros modos de ser e de estar nesta sociedade, não se pode ignorar o que nela existe.

Configura-se, portanto, em desafio, pois que, mesmo em se tratando de pessoas dispostas e incumbidas de “fazer diferente”, estão vivendo nesta cultura, nesta sociedade, neste momento histórico e nesta política da contemporaneidade. Isso inclui jeitos de ser, de se comportar, de viver e de se relacionar definidos por instituições e políticas bem estabelecidas (BURNS, 2015). Isso porque na construção de uma educação infantil emancipadora valorizam-se questões como a afetividade, o papel ativo e central da criança, o acolhimento e a participação das famílias como instrumentos fundamentais para a prática e o



manejo desse espaço. Desafiador também porque, conseqüentemente, é preciso estar lidando com uma relação dialógica constante que acredita na transformação da educação, das famílias e da sociedade. Ainda assim, há esperança de transformação porque essas três esferas são constituídas pelos sujeitos nelas implicados que modificam, sendo, concomitantemente, por elas modificados.

Quando falamos a respeito da especificidade da proposta das escolas inovadoras, as famílias relatam o medo do desconhecido e de experimentar algo novo: “então, quando eu falei que ia tirar minha filha de uma escola superconhecida e colocar aqui, ela não ia ter uniforme obrigatório, ia poder brincar na lama, pé descalço, ia comer sozinha com as mãos, cozinhar o seu lanche e tudo mais, minha família ficou chocada (...) aí eu me perguntei várias vezes, fiz várias visitas pra ver se era o que eu queria mesmo (...) só que já era o que eu queria e meu marido também; ia ter que ser aqui” (MÃE A). Depois, entretanto, acrescentam as alegrias que sentem propiciando essa experiência, como a mãe A complementa seu depoimento: “minha filha ama estar aqui, eu já fico triste de pensar que ela vai ter que sair em algum momento e não sei nem para onde ir porque eu e até a minha família todinha aprendemos a gostar e agora a gente não quer outra coisa...”.

Muitos pais, mães ou responsáveis apostam em características que acreditam ser específicas desse modo de fazer; outros simplesmente ficam felizes porque veem as crianças felizes. Em todo caso, é uma desconstrução do que têm vivido e do que conhecem, como observa a mãe E: “essa escola precisa ser uma escola que ensine o respeito ao diferente, a respeitar o outro, não só o espaço do outro, mas as pessoas que não são iguais a ele, que não têm as mesmas oportunidades que ele, que eles tenham oportunidade na escola de ver o diferente, porque o igual já têm em casa”. Sendo assim, só de optar por uma educação inovadora, as famílias esperam a quebra do paradigma posto tanto na sociedade quanto na educação tradicional – aquela educação tradicional que se orienta por distanciamento entre creche e famílias, hierarquização das funções dentro da creche, relação de cobrança ou culpabilização das famílias pelo processo que o aluno demonstra. Tais atitudes operam em uma perspectiva autoritária da educação, e, “ao atacar a educação como prática de liberdade, o autoritarismo na sala de aula desumaniza” (HOOKS, 2021, p.90). A escolha por uma educação inovadora vai de encontro a esse processo, uma vez que busca a humanização das relações, do acesso ao conhecimento, das oportunidades de desenvolvimento das crianças e da parceria entre famílias e creches.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta investigação evidenciam que a relação entre as expectativas das famílias e as práticas institucionais das creches constitui um eixo central para compreender a qualidade da experiência



na educação infantil. De um lado, observou-se que as famílias projetam expectativas diversas, muitas vezes moldadas por valores culturais, trajetórias pessoais e concepções próprias de cuidado e educação. De outro, as creches operam dentro de um modelo coletivo, com regras, rotinas e objetivos pedagógicos que nem sempre correspondem a essas expectativas. Essa tensão revela um campo fértil para diálogo e com responsabilidade, reforçando que o trabalho educativo na primeira infância se constrói na articulação entre as intenções familiares e as intencionalidades pedagógicas.

Entre os principais achados, destacam-se três pontos centrais: (1) a importância de práticas comunicativas consistentes e transparentes entre famílias e equipe escolar; (2) a necessidade de formação continuada que inclua competências socioemocionais para lidar com as demandas familiares; e (3) o papel da creche como espaço de socialização e construção de pertencimento, que deve reconhecer as singularidades infantis dentro de um contexto coletivo.

Quanto às limitações do estudo, reconhece-se que a pesquisa se concentrou na perspectiva das famílias, não contemplando diretamente a voz das crianças e dos educadores. Essa delimitação restringe a compreensão integral das interações e das percepções envolvidas no cotidiano da creche. Além disso, o recorte geográfico e o número de participantes conferem especificidade aos resultados, o que sugere cautela na generalização para outros contextos socioculturais.

A partir dessas constatações, recomenda-se que futuras investigações incorporem metodologias que deem protagonismo também às crianças e aos profissionais da educação infantil, a fim de ampliar o entendimento das dinâmicas de participação e corresponsabilidade. Estudos comparativos entre diferentes modelos de creche e realidades regionais também podem contribuir para identificar práticas exitosas e desafios recorrentes.

Em síntese, esta pesquisa confirma que a construção de uma pequena comunidade educativa, capaz de integrar expectativas, valores e necessidades de todos os envolvidos, exige diálogo constante, escuta ativa e flexibilidade institucional. Ao reconhecer que a educação infantil não é responsabilidade exclusiva da escola nem da família, mas um empreendimento compartilhado, abre-se espaço para fortalecer vínculos e favorecer o desenvolvimento integral das crianças. O avanço nessa direção depende, sobretudo, de um compromisso ético e político com a infância como direito e com a creche como lugar de aprendizagem, cuidado e pertencimento.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C.; ROCHA, G. “A relação educativa na creche como forma de parentalidade positiva: contributos de uma etnografia em creches de Portugal”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, 2023.



BERNARD, D. M. "Understanding socioculturalism in early childhood education: current perspectives and emerging trends". **Journal of Culture, Society and Development**, vol. 73, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/04/2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 25/04/2025.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/04/2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/04/2025.

BURNS, T. R. *et al.* "The sociology of creativity: Part I: Theory: The social mechanisms of innovation and creative developments in selectivity environments". **Human Systems Management**, vol. 34, 2015.

CARDONA, M. A.; NEAS, K. **Supporting Child and student Social, emotional, Behavioral, and Mental Health Needs**. Washington: U. S. Department of Education, 2021

CHUNG, J.; CHO, J. J. "Use of qualitative research in the field of health". **Journal Korean Academic of Family Medicine**, vol. 29, n. 8, 2008.

DOWNEY, S. K.; LYONS, M. D. "State of the States: a systematic review of family engagement practices across State Education Agencies in the United States". **ResearchGate** [2025]. Disponível em: <www.researchgate.net>. Acesso em: 25/04/2025.

DWORK, J.; RUSIECKA, P.; ZYDEK, G. "Does today's school/education respond to society's needs and expectations of reality and the future?". **Society Register**, vol. 7, n. 4, 2023.

FERREIRA, A. L.; GOMES, G. K.; HENNING, L. M. P. "Educação emancipadora: contribuições da teoria freiriana e das teorias histórico-cultural e histórico-crítica". **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, vol. 17, n. 1, 2022.

FERREIRA, B. "A sobrecarga da escola contemporânea e os desafios do professor". **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, vol. 7, n. 1, 2021.

GARCÍA, M.; PÉREZ, L. "La participación de las familias en la educación infantil: desafíos y perspectivas en el contexto contemporáneo". **Revista de Educación y Sociedad**, vol. 45, n. 2, 2023.

HESS, R. "Schools are trying to do too much". **Education Week**, n. 12, 2023.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

IACONELLI, V. **Manifesto antimaternalista: psicanálise e políticas da reprodução**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2023.

ILLOUZ, E. **Cold intimacies: the making of emotional capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2007.

LEWIS, H. R. *et al.* "Family-teacher relationships and child engagement in early care and education". **Societies**, vol. 13, n. 67, 2023.



LIANG, J.; CHENG, Z. “Parents’ work–family conflict and parent–child relationship: The mediating role of parenting burnout and the moderating role of self-compassion”. **PLOS One**, vol. 17, n. 12, 2022.

LIEBEL, M. **Infancias dignas, o cómo descolonizarse**. Lima: Ifejant, 2019.

LIM, W. M. “What is qualitative research? An overview and guidelines”. **Australasian Marketing Journal**, vol. 33, n. 2, 2025.

LIU, M.; HEDGES, H.; COOPER, M. “Effective collaborative learning for early childhood teachers: structural motivational and sustainable features”. **Professional Development in Education**, vol. 50, n. 2, 2024.

LOLOWANG, R. M.; LUMI, S. M.; KALESARAN, F. “The influences of parenting patterns, play environment, and family characteristics on preschool children’s emotions”. **Indonesian Research Journal in Education**, vol. 8, n. 2, 2024

LÓPEZ, M.; TORRES, C. “La infancia como sujeto social y cultural: implicaciones para la educación temprana”. **Revista de Estudios en Educación**, vol. 41, n. 2, 2024.

MARTÍNEZ, A.; LÓPEZ, S. “Infancia, cultura y educación: una mirada desde la perspectiva histórico-cultural”. **Revista Latinoamericana de Educación**, vol. 38, n. 1, 2024.

MEIRIEU, P. “For the school of the future to be emancipatory”. **ResearchGate** [2025]. Disponível em: <www.researchgate.net>. Acesso em: 25/04/2025.

MIOTTO, L. H. **Escolas não-convencionais: um estudo sobre dispositivos pedagógicos inovadores** (Tese de Doutorado em Educação). Londrina: UEL, 2022.

MUNIZ, R. J. M. *et al.* “Adaptação e resiliência: gestão de crises no setor de eventos durante a pandemia da covid-19”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 18, n. 53, 2024.

MUÑOZ, C.C. **¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender?** Santiago: Polis, 2014.

PEREIRA, G.; DEON, V. “As concepções de infância e o papel da família e da escola no processo de ensino-aprendizagem”. **Revista Educação Pública**, vol. 22, n. 5, 2022.

RODRÍGUEZ, P.; FERNÁNDEZ, J. “Innovaciones pedagógicas en la educación infantil: hacia una escuela centrada en la diversidad y la participación familiar”. **Revista de Innovación Educativa**, vol. 12, n. 3, 2025.

SÁNCHEZ, R. “La relación entre familia y escuela en la educación infantil: un análisis desde la pedagogía crítico-cultural”. **Revista de Pedagogía Crítica**, vol. 29, n. 4, 2023.

SANTOS, K.S. *et al.* “O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo”. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 25, n. 2, 2020.

SAVINA, E.; FULTON, C.; BEATON, C. “Teacher emotional competence: a conceptual model”. **Educational Psychology Review**, vol. 37, n. 2, 2025.

SILVA, A.; FURLAN, M. R. “Infâncias, experiências e os sentidos de ser criança negra na educação infantil”. **Zero-a-Seis**, vol. 25, n. 47, 2023.



SILVA, M. A.; OLIVEIRA, L. C. “Relações entre famílias e creches na perspectiva da educação infantil”. **Revista de Ação Cultural**, vol. 16, n. 2, 2022.

SOUSA, J. M. *et al.* “Diário de bordo: registros reflexivos para avaliação de educação permanente”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 19, n. 55, 2024.

VALLADARES, B. Family engagement in pre-k and child development affects student academic and social outcomes. **Blog GaFCP** [2023]. Disponível em: <[www.gafcp.org](http://www.gafcp.org)>. Acesso em: 25/04/2025.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. L. “Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação”. **Educação em Revista**, vol. 41, 2025.

VYGOTSKY, L. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vygotsky. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, L. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2018.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.



## **BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)**

Ano VII | Volume 23 | Nº 68 | Boa Vista | 2025

<http://www.ioles.com.br/boca>

### **Editor chefe:**

Elói Martins Senhoras

### **Conselho Editorial**

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

### **Conselho Científico**

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodécia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima