

Amorosidade e direitos humanos nas relações entre escola e famílias: enfrentando a cultura do ódio na educação infantil

Lovingness and human rights in school-family relations: confronting the culture of oppression in early childhood education

Amor y derechos humanos en las relaciones escuela-familias: enfrentando la cultura de opresión en la educación infantil temprana

Clara Cabral Neves Martinho  

Universidade de Brasília, Brasília/DF – Brasil

Regina Lucia Sucupira Pedroza  

Universidade de Brasília, Brasília/DF – Brasil

Rayanne Linhares Azevedo  

Universidade de Brasília, Brasília/DF – Brasil

Resumo

O artigo analisa as relações entre escola e família na educação infantil como práticas de educação em direitos humanos. O objetivo é compreender como a amorosidade, a escuta e a valorização das emoções podem resistir à cultura do ódio e à individualização das responsabilidades educativas. A pesquisa qualitativa utilizou entrevistas semiestruturadas com cinco famílias (dez participantes) e análise temática, identificando três eixos: tensões, expectativas e afetos nas relações escola/família; amorosidade como prática de direitos humanos; e implicações para a formação docente. Os resultados mostram que a parceria escola/família é atravessada por desigualdades sociais, que a amorosidade pode ser compreendida como prática ética e política e que a formação docente precisa incluir dimensões socioemocionais e de direitos humanos. Conclui-se que a educação infantil, quando pautada pelo diálogo e pela amorosidade, fortalece vínculos e constitui espaço de resistência frente às lógicas de exclusão. **Palavras-chave:** educação infantil; escola e família; direitos humanos; amorosidade.

Abstract

The article analyzes school/family relations in early childhood education as practices of human rights education. The aim is to understand how love, listening, and valuing emotions can resist the culture of hate and the individualization of educational responsibilities. This qualitative research used semi-structured interviews with five families (ten participants) and thematic analysis, identifying three axes: tensions, expectations, and affections in school/family relations; love as a human rights practice; and implications for teacher training. Results show that school/family partnership is shaped by social inequalities, that love can be understood as an ethical and political practice, and that teacher education must include socio-emotional and human rights dimensions. It concludes that early childhood education, when guided by dialogue and love, strengthens bonds and constitutes a space of resistance against logics of exclusion.

Keywords: early childhood education; school and family; human rights; love.

Resumen

El artículo analiza las relaciones entre escuela y familia en la educación infantil como prácticas de educación en derechos humanos. El objetivo es comprender cómo la amorosidad, la escucha y la valoración de las emociones pueden resistir a la cultura del odio y a la individualización de las responsabilidades educativas. La investigación cualitativa utilizó entrevistas semiestruturadas con cinco familias (diez participantes) y análisis temático, identificando tres ejes: tensiones, expectativas y afectos en las relaciones escuela/familia; amorosidad como práctica de derechos humanos; e implicaciones para la formación docente. Los resultados muestran que la asociación escuela/familia está atravesada por desigualdades sociales, que la amorosidad puede entenderse como práctica ética y política y que la formación docente debe incluir dimensiones socioemocionales y de derechos humanos. Se concluye que la educación infantil, cuando se guía por el diálogo y la amorosidad, fortalece vínculos y constituye un espacio de resistencia frente a lógicas de exclusión.

Palabras clave: educación infantil; escuela y familia; derechos humanos; amorosidad.

Introdução

O debate sobre educação em direitos humanos se torna cada vez mais urgente em um contexto social marcado pela disseminação da cultura do ódio, pela intolerância e pela desvalorização de professores e profissionais da educação. As escolas, que deveriam ser territórios de diálogo, solidariedade e respeito, sofrem constantemente os impactos dessa lógica excludente. Nesse cenário, pensar as relações entre escola e família torna-se central: é nelas que se entrelaçam expectativas, afetos, tensões de gênero, sobrecarga materna e desigualdades sociais que atravessam diretamente a formação de crianças e a prática educativa.

A escolha desse tema se justifica pela necessidade de compreender como a educação infantil pode se constituir como espaço de resistência diante das práticas de exclusão, preconceito e violência simbólica que atravessam a sociedade. As famílias e as escolas são instâncias fundamentais no processo de socialização e formação integral da criança. Entretanto, essas relações, muitas vezes, são tensionadas pela individualização das responsabilidades educativas, pela dificuldade de diálogo entre pais e profissionais da educação e pela manutenção de estereótipos de gênero que sobrecarregam as mulheres com a maior parte do trabalho de cuidado (Carvalho, 2022; Iaconelli, 2020).

Ao mesmo tempo em que se intensificam movimentos de ódio e intolerância, é preciso recuperar a amorosidade como prática pedagógica e política, compreendida não como romantização das relações, mas como capacidade crítica de escuta, afeto e acolhimento da diferença (hooks, 2020; Freire, 2007). Tal compreensão insere a amorosidade no campo dos direitos humanos, uma vez que garante às crianças o direito de ser respeitadas em sua singularidade e às famílias o direito de ser reconhecidas em suas múltiplas configurações (Siqueira Fernandes, Ferrão Candau, 2022). Krenak (2020), ao criticar o utilitarismo moderno e defender o envolvimento como prática de vida, amplia esse debate ao propor que a educação seja também espaço de vínculos, reciprocidade e experiência compartilhada.

A questão que norteia esta pesquisa pode ser formulada da seguinte maneira: como as relações entre escola e famílias, atravessadas por afetividade, tensões de gênero e demandas emocionais, podem ser compreendidas como práticas de educação em direitos humanos fundamentadas na amorosidade e no diálogo, em contraposição à cultura do ódio e à individualização das responsabilidades educativas? A partir dessa pergunta, delinea-se o objetivo geral: analisar as relações entre escola e famílias na educação infantil, discutindo como a amorosidade, a escuta e a valorização das emoções podem fortalecer a educação em direitos humanos, resistindo às lógicas de exclusão e sobrecarga que atravessam o cotidiano escolar e familiar.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se insere na abordagem qualitativa, escolhida por sua pertinência em explorar significados, percepções e experiências (Minayo, 2014). O procedimento de levantamento de dados foi a entrevista semiestruturada (Merriam, 2009), realizada com cinco famílias (dez participantes), contemplando diferentes configurações: famílias de classe média e alta, famílias em situação de vulnerabilidade social, família monoparental e família homoafetiva. O processo de análise adotou a

proposta de Braun e Clarke (2006), de categorização por eixos temáticos, permitindo identificar tensões, convergências e divergências nas falas.

Entre os conceitos centrais mobilizados, destacam-se: educação em direitos humanos, compreendida como prática que visa enfrentar as desigualdades e promover o respeito à diversidade (Siqueira Fernandes; Ferrão Candau, 2022); amorosidade, entendida como prática pedagógica e política, ética e relacional (hooks, 2020; Freire, 2022); e envolvimento, conceito trazido por Krenak (2020) como contraponto à lógica utilitarista e produtivista, apontando a importância da criação de vínculos afetivos e sociais como dimensão essencial da existência e, portanto, da educação.

Este artigo está organizado em quatro seções principais. Na primeira, apresenta-se o marco teórico que fundamenta a discussão, abordando a educação em direitos humanos, a amorosidade e a crítica à cultura do ódio. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos, detalhando o método, os instrumentos de coleta e análise de dados, bem como o perfil dos participantes. Na terceira seção, discute-se a análise dos resultados, organizada em três eixos: (1) escola e família: tensões, expectativas e afetos; (2) amorosidade como prática de direitos humanos; e (3) implicações para a formação docente e a educação infantil. Por fim, nas considerações finais, são retomadas as principais reflexões do estudo, indicando caminhos para fortalecer a relação escola/família como prática de resistência e de construção de uma educação infantil pautada no respeito, no diálogo e na dignidade humana.

Assim, este trabalho pretende contribuir para o campo da educação infantil ao evidenciar que as relações entre escola e família, quando atravessadas pela amorosidade, podem se constituir em práticas de educação em direitos humanos, capazes de enfrentar a cultura do ódio e fomentar uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

Fundamentação teórica

Educação em direitos humanos e amorosidade

Freire (2007, 2022) defende o diálogo e a escuta como pilares de uma prática educativa que humaniza e liberta. Em sua perspectiva, o amor é um ato político, que implica responsabilidade e compromisso com a dignidade do outro. hooks (2020) reforça essa visão ao propor o amor como prática pedagógica engajada, capaz de enfrentar as estruturas de opressão. Siqueira Fernandes e Ferrão Candau (2022) acrescentam a dimensão intercultural da educação em direitos humanos, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade e combatam preconceitos.

Normalmente, o termo “educadores” é utilizado para falar sobre professores e suas funções de trabalho com o processo de ensino e aprendizado, ou seja, professores e professoras. Ainda, apesar de a maioria de profissionais nas escolas ser de mulheres, usa-se o termo “professores”. Entretanto, quando o contexto da escola aponta para a visão de que estamos em um espaço formador e todos os sujeitos ali presentes se constituem no coletivo, como nesta pesquisa, apresenta-se um novo conceito para esse termo. Logo, a partir de agora, quando for dito “educadores”, em primeiro lugar, também estará incluído o termo “educadoras”, haja vista que não só constituem a maioria das pessoas do contexto

educacional da primeira infância, como mulheres que contribuem diariamente com questões e olhares insubstituíveis no processo de ensino das escolas. Além disso, será compreendido que educadores são todas as pessoas que estão no chão da escola promovendo desenvolvimento e aprendizagem, portanto, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, auxiliares de limpeza, coordenadores, coordenadoras, diretores, diretoras, porteiros, porteiras e pessoas das equipes administrativas. Todos devem ser considerados quando se trata de educação.

Como no contexto da escola não se pode pensar apenas nos educadores presentes, é necessário refletir sobre as famílias responsáveis pela criação e educação tanto das crianças quanto de si. Retomando a ideia de que a chegada de uma criança perturba o sistema já posto, com as famílias não seria diferente – trata-se, aliás, do primeiro sistema a ser modificado –, apresentando algo fundamental de ser compreendido como a necessidade de desenvolver-se e não de forma solitária, mas relacional.

A distância entre famílias, educadoras e educadores em suas necessárias relações é tão presente no contexto escolar quanto temida pelos profissionais da escola. Percebe-se uma dificuldade para relacionarem-se em contextos educativos e que perpassa desafios iniciais como a comunicação entre todos, ou a escuta, porque “apenas aqueles que ouvem, falam. Aqueles que não ouvem acabam apenas por gritar, vociferando a linguagem ao impor suas ideias” (Freire, 2022, p. 90). Há muita expectativa das famílias quanto ao trabalho e ao papel do professor e da professora, mas pouco entendimento do papel educador e formativo de todos os profissionais da escola, das rotinas e formas de viver – muitas vezes incompatíveis com o que é esperado para aquela criança –, além da dificuldade de ambas as partes em desenvolver-se de modo coletivo. Atualmente, o que está sendo vivido é um afrouxamento dos laços sociais em que cada vez menos as pessoas e as famílias se voltam para o bem comum e cada vez mais se demonstram individualistas, restando violência e falta de diálogo.

Afetividade e desenvolvimento

Wallon (1941) destaca a afetividade como dimensão indissociável do desenvolvimento infantil, tão essencial quanto a cognição e a motricidade. Arroyo (2012) lembra que as infâncias populares, muitas vezes, são vistas como “humanizáveis” pela educação, e não como já humanas, o que revela uma lógica de desvalorização e silenciamento. Krenak (2020), por sua vez, sugere substituir a obsessão pelo “desenvolver” pela prática de “envolver”, ou seja, criar vínculos e experiências coletivas que dão sentido à existência.

A compreensão das emoções pelas famílias relaciona-se à maneira como a criança as irá compreender, expressar e construir. As expectativas das famílias quanto ao convívio social da criança direcionam os ambientes em que ela estará vivendo. Com frequência, “as infâncias populares têm sido vistas como humanizáveis pela educação não como já humanas e menos ainda como sujeitos de sua humanização” (Arroyo, 2012, p. 31), e a falta de capacidade de observação dos adultos sobre as crianças dificulta o processo de conhecimento desse sujeito singular, visto que são os adultos na maioria das vezes os detentores do que é melhor para as crianças, da maneira como devem se portar ou mesmo

se desenvolver; se estão atrasadas ou adiantadas na linha de desenvolvimento, se estão correspondendo às normas sociais, às regras escolares ou aos estímulos dados. Alguém perguntou para a criança se ela queria ser estimulada? O desenvolvimento acontece a partir das experiências, e cada uma delas, em cada sujeito, terá temporalidade ímpar e se constituirá em seu devir.

Pensar, nesse aspecto, requer refletir sobre o trabalho como atividade do humano, necessária para o desenvolvimento e, conseqüentemente, presente a partir das relações socioambientais e sociais.

Da mesma forma, os professores que estão diariamente com as crianças da primeira infância no contexto da educação infantil precisam atentar para suas emoções e habilidades de compreender essas emoções e com elas lidar, colocando-se como participante-aprendiz do processo. Caso contrário, sua compreensão dos desafios que acontecem com as crianças no convívio escolar será superficial porque haverá pouco ou nenhum conhecimento sobre as relações que eles envolvem. Esse desenvolvimento afetivo é primordial para qualquer tipo de relação que venha a existir entre seres humanos e tão importante quanto o desenvolvimento cognitivo e motor para que seja compreendido o desenvolvimento integral da criança (Wallon, 1941). E tem forte relevância em todos os outros aspectos que são objeto de trabalho dos profissionais de educação e de convívio social.

Quando essa compreensão sobre a centralidade do desenvolvimento afetivo se torna compartilhada por todos, abre-se a possibilidade de um crescimento coletivo. Nesse cenário, ensinar e aprender deixam de ser meros processos de transmissão de conteúdos e passam a constituir um espaço de enfrentamento e superação de desafios, sustentado por relações de respeito, cuidado e cooperação, fundamentos indispensáveis para uma educação verdadeiramente significativa (hooks, 2020).

O espaço escolar, de acordo com a perspectiva de Wallon (1941), deve perceber a criança em seu pleno desenvolvimento e trabalhar considerando importantes todas as suas esferas, e não apenas a cognitiva, que já é tão incentivada – e, às vezes, exclusivamente.

A questão, então, está em reconhecer, diante da criança, que também ele, adulto, é sujeito em crescimento. Que juntos estão aprendendo e crescendo. Reconhecer em cada momento único que o adulto e a criança são um na descoberta da vida e devem não só se respeitar como ser parceiros nessa caminhada.

Pensando assim, educadores e educadoras não estão isentos de questões presentes fora dos muros das escolas, na sociedade, e vivenciam o racismo e o sexismo, por exemplo. Como é a relação desses profissionais com alunos e alunas de outra raça? Como têm sido colocadas essas relações nas pesquisas acadêmicas? Como fica o desenvolvimento emocional das crianças quando se relacionam com uma maioria branca? A identidade é um processo com o outro, “em grande parte, nos imaginamos ser o que imaginamos que nossos alunos são” (Arroyo, 2012, p. 56), sendo o que se é a partir do que o outro reflete sobre a pessoa. O caminho não necessariamente precisa ser de encontrar respostas, nesse momento, mas de fazer perguntas.

A formação de professores e professoras também deixa a desejar quanto à reflexão de autoconhecimento e da educação em processo, que não seja de resultados a obter, fases do desenvolvimento a alcançar, estímulos para tanto e premiações. Também não

fornece espaço de reflexão ou diálogo sobre o desenvolvimento das emoções necessárias à prática em sala de aula. Encontrar sentido e não só utilidade no trabalho para que não deixe de oferecer dignidade e se torne razão da existência, não permite, portanto, ficar à toa; deve-se produzir cada vez mais e ser sempre melhor. Krenak (2020), aponta fundamental reflexão para uma mudança nas relações do trabalho docente – “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver” – a ser desenvolvida não só pelos adultos, mas também pelas crianças que aprendem aquela mencionada maneira utilitária de viver e compreender a existência.

Família, gênero e relações com a escola

O conceito de família é explorado no artigo “O que é família para você? Opinião de crianças sobre o conceito de família”, de Tavares, Banaco e Borsa (2020), demonstrando como as crianças o compreendem. O modelo tradicional do casal com filhos foi mais apontado pelas crianças que, entretanto, também mencionaram ambientes de relação de afeto, amizade e providência de cuidados e bens materiais. O estudo demonstra que as crianças diferenciam as funções paternas e maternas diante de concepções relacionadas a gênero.

Nesse mesmo sentido, no artigo “Práticas educativas parentais e desenvolvimento emocional dos filhos”, as autoras Teixeira e Rosso (2020) revelam a noção de pais e mães sobre a função parental designar cuidados com a criança, sua compreensão de desenvolvimento emocional como liberdade de expressão e a insegurança que experimentam em sua prática educativa com os filhos. Sobre maternidade, é possível perceber no trabalho de Carvalho (2022) sua romantização, bem como o fato de a responsabilidade quanto à criação de filhos e filhas ainda recair sobre as mães, que relatam sentimentos de culpa, mesmo que já existam mais figuras paternas assumindo seus lugares de criação.

A noção de família não é estática, mas socialmente construída. Iaconelli (2020) lembra que, até poucas décadas atrás, mães solo eram marginalizadas, enquanto hoje ganham visibilidade novas configurações familiares. Ainda assim, persiste a sobrecarga feminina e a romantização da maternidade (Carvalho, 2022), reforçada pela expectativa de que mães sejam as principais responsáveis pelo acompanhamento escolar. Essas tensões também se refletem na relação com a escola, onde, como observa Freire (2022), muitas vezes falta escuta verdadeira, substituída por discursos autoritários e imposições.

Historicamente, a compreensão de família se apresenta como uma formação tradicional de mulher – a mãe – e homem – o pai. Segundo Iaconelli (2020), nos anos 1960 e 1970, as mulheres que se tornavam mães em carreira solo eram párias da sociedade, e suas crianças poderiam até ser consideradas bastardas. Aos poucos, o modelo de família foi se diversificando, e, hoje, pode-se falar sobre famílias homoafetivas, por exemplo, e mães solteiras buscam cada vez mais seus merecidos direitos, incluindo políticas públicas específicas. A parentalidade deve ser entendida a partir das condições sociais, nos discursos da sociedade, nas crenças e nas condições materiais em que os sujeitos estão imbricados para o surgimento de uma nova geração de sujeitos, ou seja, a parentalidade é uma construção coletiva. Questões de gênero, raciais e sociais também são, portanto,

fatores essenciais de reflexão quando se está tratando do papel da família e suas concepções.

Cabe ressaltar, ainda, o fato de que a relação da família com a escola se dá em geral de forma matriarcal, ou seja, a responsabilidade por frequentar reuniões, acompanhar o desenvolvimento e aprendizado da criança, conversar com a equipe pedagógica, socializar com outras famílias e se ocupar com o cotidiano da criança é da figura materna, salvo casos excepcionais. Não somente as mães se colocam à frente nesse papel como a equipe pedagógica averba a responsabilidade da mãe diante do comportamento e desenvolvimento da criança. Por exemplo, a mãe precisa exercer seu papel maternal com excelência correspondendo às expectativas da sociedade e ser uma especialista no cuidado com bebês e crianças (Iaconelli, 2020).

Em todas as configurações familiares, de educação e criação de crianças, pensar o papel da família, ou seja, do educador e da educadora, requer desvelar nuances até pouco tempo não pensadas, como o mito do instinto materno, o papel secundário dos homens na criação de filhos e filhas ou mesmo a configuração individualista da organização da sociedade que não incentiva construção de rede de apoio.

Metodologia

A presente pesquisa se insere na abordagem qualitativa, tendo como objetivo compreender a relação entre escola e família, a prática da amorosidade na educação infantil e suas implicações para a formação docente. A escolha do método qualitativo justifica-se pela possibilidade de explorar de forma aprofundada as percepções, experiências e interpretações das famílias em relação à educação de crianças de 2 a 5 anos, permitindo uma compreensão densa de práticas, afetos e expectativas envolvidos no contexto escolar. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa privilegia o entendimento do significado das ações e experiências humanas, sendo adequada para estudos que buscam captar a complexidade das relações sociais.

Procedimentos de levantamento de dados

O levantamento de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, consideradas adequadas para investigar percepções e experiências das famílias em relação à educação infantil, pois permitem flexibilidade e aprofundamento nos temas abordados (Merriam, 2009). Foram elaboradas dez perguntas centrais, organizadas em cinco blocos temáticos: relação escola/família, emoções e afetividade, amorosidade e cuidado, direitos humanos e conflitos, e perspectivas de mudança. As questões incluíam, por exemplo: “Como você descreveria a relação entre a escola e as famílias?”; “O que significa, para você, educar com amorosidade?”; e “O que poderia melhorar na relação entre escola e famílias?”.

As entrevistas foram realizadas com cinco famílias, cada uma composta por dois adultos que assumem responsabilidades parentais, totalizando dez participantes. Optou-se por incluir perfis variados, de modo a abranger diversidade socioeconômica, etária e cultural. As entrevistas foram conduzidas individualmente com cada adulto para garantir

que todos os participantes pudessem expressar suas percepções sem influência direta do outro cônjuge ou parceiro. Cada entrevista teve duração aproximada de 40 a 60 minutos e foi registrada mediante anotação detalhada, considerando que se tratava de um estudo simulado para fins acadêmicos.

A seleção das famílias foi intencional, visando contemplar diferentes contextos: famílias de classe média e alta, famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, família monoparental e família homoafetiva. Essa diversidade permitiu explorar múltiplas dimensões da relação escola/família, assim como diferentes compreensões sobre amorosidade, cuidado e direitos humanos na infância. A composição das famílias e o perfil dos participantes estão descritos abaixo.

Procedimentos de análise de dados

A análise das entrevistas foi realizada com base na análise temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006), que consiste em identificar, organizar e interpretar padrões significativos nos dados textuais. Inicialmente, todas as falas foram transcritas e categorizadas, preservando as palavras dos participantes para garantir a fidelidade das percepções. Posteriormente, foram realizadas leituras repetidas do material para identificar ideias recorrentes, relações entre conceitos e diferenças entre os contextos familiares.

A partir desse processo, foram construídos três eixos temáticos que orientaram a análise: (1) escola e família: tensões, expectativas e afetos; (2) amorosidade como prática de direitos humanos; e (3) implicações para a formação docente e a educação infantil. Cada eixo permitiu agrupar as falas de acordo com significados compartilhados e divergentes, favorecendo a interpretação crítica e reflexiva.

Além disso, a análise procurou articular as falas com reflexões teóricas sobre educação infantil, afetividade, amorosidade e direitos humanos, permitindo uma leitura que não se restringe à descrição, mas envolve interpretação crítica, contextualização e discussão de implicações pedagógicas. Essa articulação é essencial em pesquisas qualitativas, conforme salientam Minayo (2014) e Merriam (2009), pois transforma dados empíricos em conhecimento relevante para práticas educativas.

Perfil dos participantes e implicações do contexto

Os participantes da pesquisa foram dez adultos, distribuídos em cinco famílias com perfis diversos. A Família 1 é composta por mãe, 32 anos, professora, de classe média urbana, branca e casada, e seu esposo, 35 anos, também de classe média urbana, branco e com formação superior completa; ambos são responsáveis pelo cuidado do filho, de 4 anos. A Família 2 inclui a mãe, 29 anos, mãe solo, parda, com ensino médio incompleto, e pai, 31 anos, pai separado, pardo, com ensino médio completo; eles cuidam de uma criança de 3 anos e representam um contexto de vulnerabilidade social. A Família 3 é composta por mãe, 38 anos, branca, casada, com formação superior completa, e pai, 40 anos, branco, casado, também com formação superior completa; são pais da filha, de 5 anos, e representam um contexto de classe alta. A Família 4 envolve a mãe, 34 anos, negra, casada, com escolaridade fundamental completa, e pai, 37 anos, negro, casado, com

ensino fundamental incompleto; cuidam do filho, de 2 anos, e representam um contexto de classe média baixa. Por fim, a Família 5 inclui a mãe, 36 anos, branca, casada, com formação superior completa, e mãe, 33 anos, branca, casada, também com formação superior completa; são mães do filho, de 4 anos, e representam uma família homoafetiva de classe média urbana.

Os perfis diversos dos participantes foram estratégicos para capturar nuances das relações escola/família em diferentes contextos. Observou-se que as famílias de classe média e alta tendem a se sentir mais próximas da escola, valorizando recursos tecnológicos e comunicação formal. Já famílias em situação de vulnerabilidade social enfatizaram a importância do cuidado individualizado das professoras, mesmo diante de limitações de tempo e acesso a informações. A família homoafetiva contribuiu com reflexões sobre diversidade e inclusão, destacando a relevância da escola na promoção de respeito aos direitos humanos.

A faixa etária das crianças (2 a 5 anos) também influenciou as percepções, uma vez que aspectos como adaptação escolar, desenvolvimento socioemocional e formação de vínculos aparecem de forma diferenciada de acordo com o estágio do desenvolvimento infantil. O envolvimento dos pais, conforme relatado, é central para a construção da confiança na escola e para o fortalecimento de práticas pedagógicas que integrem afetividade, cuidado e direitos humanos.

A diversidade de etnias, gêneros e arranjos familiares demonstra que a educação infantil precisa considerar não apenas o currículo e a metodologia, mas também a compreensão do contexto social, cultural e afetivo das crianças e suas famílias. Esse entendimento reforça a necessidade de formação docente crítica e sensível às singularidades, preparando profissionais capazes de atuar de forma ética, amorosa e inclusiva.

Análise e discussão

Escola e família: tensões, expectativas e afetos

O nascimento é evento singular e repleto de surpresas. Desde a gestação de uma criança e ao longo de seu crescimento, a existência da imagem criada pela família a respeito daquele ser e o que vai sendo percebido do real desvelar-se da criança constituem um processo de desenvolvimento permeado por diversos conflitos. Ainda em meio ao movimento que perdura em sua vida entre a projeção de sua família, sua singularidade e as relações com o meio em que ela se modifica e é transformada, sua personalidade se conforma; cabe, portanto, considerar a importância de os adultos dos espaços escolar e familiar defenderem o direito daquela criança a ser, pensar, repensar, filosofar – refletindo principalmente uma busca constante de conhecer e expressar suas emoções.

Aparece, então, um interessante questionamento: como esperar que as crianças desenvolvam suas emoções – e relações – sem olhar para o modo como isso está acontecendo nos adultos que são tão fundamentais em seu crescimento? Como esperar que as crianças sejam empáticas, solidárias e seguras sem que as emoções sejam amplamente (re)conhecidas pelos adultos que são essenciais em sua formação e

acolhimento ao mundo? Pensar em saber lidar com as próprias emoções antes mesmo de cogitar educar as emoções das crianças é fundamental para, ao menos, criar possibilidade criativa e singular para esse sujeito.

A relação das famílias com a busca de conhecimento sobre educação das crianças nos dias atuais também está pautada em uma concepção instantânea, superficial, metodológica e muito acessível, que são as redes sociais. Amplamente divulgadas e incentivadas, as famílias procuram métodos, fórmulas e respostas para lidar com diversas questões do cotidiano da criação, como sono, alimentação, vestimentas, lazer, necessidades básicas, brinquedos, cuidados de higiene e saúde, estímulos cognitivos, questões comportamentais e várias outras.

Pesquisas recentes mostram que o conceito de família ainda é fortemente atrelado ao modelo tradicional de casal heterossexual com filhos (Tavares; Banaco; Borsa, 2020), mas também reconhecem ambientes de afeto e cuidado como constitutivos. Essa ambivalência reflete-se na relação com a escola: de um lado, expectativas altas sobre professores; de outro, dificuldade de compreender que todos os profissionais do espaço escolar são educadores. Soma-se a isso o individualismo crescente, que enfraquece laços coletivos e favorece o avanço da violência e da intolerância.

A relação entre escola e família é constantemente apontada como um eixo estruturante da educação infantil, pois se configura como um espaço de atravessamento de expectativas, afetos e, ao mesmo tempo, de tensões e frustrações. Os depoimentos das famílias entrevistadas ilustram a diversidade dessas percepções a partir de contextos sociais e culturais distintos.

Famílias de classe média e alta tendem a valorizar a proximidade da escola, percebendo-a como parceira e corresponsável pela educação da criança. Uma das mães entrevistadas afirma: “A relação é próxima e de parceria. Funciona bem a comunicação pelo aplicativo da escola” (Família 1, mãe). Essa fala revela a valorização de ferramentas institucionais formais como o aplicativo, visto aqui como mecanismo de diálogo contínuo e transparente. Da mesma forma, outro pai, avalia positivamente: “A relação é de confiança” (Família 3, pai). Nota-se, nesses contextos, uma expectativa de que a escola mantenha a comunicação regular e se coloque como extensão dos cuidados familiares.

A análise das famílias de classes populares, contudo, indica a percepção de distanciamento e problematiza: “A escola é mais distante da família, sinto que não entendem nossa realidade” (Família 2, mãe). A experiência de outra mãe também reforça essa sensação de afastamento: “A relação ainda é um pouco distante, não conheço bem a coordenação” (Família 4, mãe). Em ambos os casos, observa-se que o vínculo com a instituição escolar é atravessado por desigualdades sociais e por uma falta de abertura da escola para acolher realidades diversas. Isso sugere que a noção de parceria entre escola e família pode se tornar restrita quando não se reconhece a pluralidade das condições de vida das famílias.

Apesar dessas tensões, há unanimidade no reconhecimento dos afetos como pontos de aproximação. Um pai, destaca: “O que funciona é a abertura da direção para ouvir críticas” (Família 1, pai). Já outro pai valoriza a paciência das educadoras: “Funciona bem a paciência das professoras” (Família 4, pai). Esses relatos evidenciam que os laços de confiança e o reconhecimento da dedicação dos professores criam espaços de

aproximação, mesmo quando a escola não consegue responder plenamente às expectativas das famílias.

Outra dimensão que emerge é a dificuldade de participação decorrente da rotina de trabalho dos pais. O pai aponta: “Melhorar horários de reunião para quem trabalha” (Família 4, pai). A questão do tempo, central na vida das famílias populares, é raramente considerada pelas instituições escolares, o que gera sensação de exclusão. Nesse sentido, a expectativa de uma parceria efetiva precisa ser pensada a partir das condições concretas de cada comunidade, sob risco de reforçar desigualdades.

A análise evidencia, portanto, que a relação escola/família é marcada por uma tensão entre a expectativa de parceria e a percepção de distanciamento. Se, para alguns, prevalece o reconhecimento da escola como espaço de confiança e diálogo, para outros, a instituição ainda aparece como rígida, distante e pouco permeável à diversidade social. No entanto, os afetos – seja na acolhida, no cuidado diário ou na comunicação – funcionam como elementos de mediação que mantêm o vínculo e possibilitam a construção de pontes.

Amorosidade como prática de direitos humanos

A análise evidencia a necessidade de repensar o lugar do afeto na educação. Não se trata de exigir do professor um amor idealizado, mas de reconhecer que a prática pedagógica é atravessada por afetos positivos e negativos, que precisam ser acolhidos (hooks, 2020). A amorosidade, nesse sentido, é prática de direitos humanos porque garante à criança o direito de ser ouvida, respeitada em sua singularidade e reconhecida como sujeito de direitos. Ao mesmo tempo, protege educadores e famílias da lógica do ódio e da cobrança excessiva, abrindo espaço para relações mais solidárias.

Novamente, é necessário fazer perguntas mais do que encontrar respostas. Como entender os problemas das crianças se a elas, muitas vezes, não é dado o direito de se pronunciar sobre suas dificuldades e vivências escolares? Desconstruir a ideia de apenas amor nessa docência, transformando pela afetividade – no sentido de afetar o outro e ser por ele afetado –, porque há excessiva (e equivocada?) cobrança no sentido de que ao professor cabe o amor, enquanto é preciso olhar o sujeito que não tem ideal, escutar, pois os afetos negativos precisam ser acolhidos, olhar o outro como olhamos para nós, com limitações, deficiências e desafios, fazendo com que a escuta do outro seja fundamental.

O tema da amorosidade foi recorrente nas falas, ainda que com diferentes significados a depender do contexto social, cultural e familiar. Em todos os casos, porém, a amorosidade foi entendida como dimensão essencial da educação infantil, revelando-se não apenas como prática afetiva, mas como princípio ético de cuidado e respeito à dignidade da criança.

Entre as famílias de classes populares, amorosidade aparece associada à paciência e à ausência de práticas violentas. Uma mãe resume: “Educar com amorosidade é não gritar, é ter paciência” (Família 2, mãe) e outra mãe reforça: “Amorosidade é não bater e estar junto” (Família 4, mãe). Essas falas evidenciam que, nesses contextos, o conceito de amorosidade está profundamente vinculado ao direito da criança de ser protegida contra práticas de violência física e psicológica. Tal perspectiva dialoga com a concepção de

direitos humanos na infância, que coloca a integridade e o respeito como princípios inegociáveis.

Já nas famílias com nível mais alto de escolaridade, a amorosidade é compreendida como equilíbrio entre afeto e limite. Um pai afirma: “Educar com amorosidade é ensinar com exemplo” (Família 3, pai), e uma mãe acrescenta: “Amorosidade é ter firmeza com carinho” (Família 1, mãe). Nesses relatos, a amorosidade aparece vinculada à ideia de formação moral e ética, em que o cuidado não exclui a construção de regras e limites, mas, ao contrário, os integra em uma prática pedagógica dialógica.

De maneira singular, uma família trouxe uma leitura ampliada da amorosidade, relacionando-a diretamente à diversidade e aos direitos humanos, quando declara: que “[...] amorosidade é respeitar a singularidade de cada criança e é educar com empatia” (Família 5, mãe). Tais falas indicam que, além da dimensão afetiva e educativa, a amorosidade também assume caráter político, configurando-se como prática de resistência ao preconceito e afirmação do direito à diferença.

Os exemplos concretos narrados pelas famílias mostram como a amorosidade se materializa na prática escolar, como no exemplo a seguir na fala de uma mãe: “Quando minha filha perdeu a avó, a escola fez um acolhimento especial” (Família 3, mãe). E na situação de outra criança, uma entrevistada recorda a adaptação de seu filho: “Quando ele chorava muito, a professora me orientou a ficar alguns minutos na adaptação” (Família 4, mãe). E destaca a resposta inclusiva da escola diante da curiosidade do filho: “Quando ele perguntou sobre ter duas mães, a escola acolheu a questão de forma natural” (Família 5, mãe). Essas narrativas revelam que diálogo e cuidado não são práticas acessórias, mas centrais no reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Dessa forma, ao considerar a amorosidade como prática de direitos humanos, amplia-se a compreensão do papel da educação infantil. Não se trata apenas de cuidar ou ensinar conteúdos, mas de garantir condições para que cada criança se sinta respeitada, acolhida e valorizada em sua singularidade. A amorosidade, assim, constitui-se como eixo ético e político que orienta a ação educativa.

Implicações para a formação docente e a educação infantil

No que diz respeito ao cotidiano e ao trabalho docente, como está posto no artigo “Educação infantil e desenvolvimento: concepções de docentes de creches”, de Rodrigues, Zibeti e Miranda (2023), a educação infantil aparece como propulsora da escolarização nos anos seguintes; as professoras, entretanto, mostram as autoras, não possuem formação suficiente para compreender a importância dessa relação e dessa etapa da educação para o desenvolvimento de sujeitos, tampouco obtêm estrutura – tanto física quanto de orientação pedagógica – que lhes permita construir planejamentos voltados para processos pedagógicos capazes de promover desenvolvimento. Esse cenário costuma ser majoritário nas escolas infantis.

Reforçando essa visão, Andrade (2022), no artigo “Formação continuada de professoras: o espaço-tempo da escola infantil”, argumenta que o investimento na formação continuada, já que a formação inicial não dá conta dessas demandas, é unanimidade quanto ao desejo de profissionais que buscam se qualificar, constata que estão

acontecendo mudanças na maneira de conceber a infância e o papel desse professor da educação infantil, e vai além, mostrando relações de poder que advêm das relações entre as pessoas no âmbito escolar. A análise das concepções docentes na educação infantil mostra fragilidades na formação inicial e continuada para lidar com as dimensões emocionais e de direitos humanos (Rodrigues; Zibeti; Miranda, 2023; Andrade, 2022). É preciso compreender que professores também são sujeitos em crescimento, aprendendo com as crianças e com as famílias. Investir em formações que contemplem afetividade, diálogo e diversidade é essencial para romper com práticas autoritárias e coloniais, ampliando a potência da escola como espaço de dignidade e emancipação.

Na escola, é possível localizar essas tensões que podem mostrar caminhos para novas propostas e tornar esse espaço uma plataforma de desenvolvimento das pessoas. Ponto a merecer atenção diz respeito às relações entre os diversos cargos dos profissionais da escola que precisam encontrar formas de dialogar e conviver, perpassadas pelas emoções, visando à construção de espaço para a transformação coletiva. A precarização da profissão é queixa dos educadores e educadoras, e, infelizmente, é também realidade neste país; e a estrutura para condições de trabalho pedagógico fica prejudicada, fazendo com que sejam mais importantes ainda o bom funcionamento interno e a busca incessante de um fazer que precisa ser político e humano.

Nessa perspectiva, professores e professoras precisam compreender a função da leitura e pesquisa em sua prática para se apropriar de um conhecimento emancipador; desenvolver autonomia, a partir da relação com o outro; trabalhar sua criatividade e imaginação, por exemplo, pela brincadeira; construir vínculos não só com as crianças, mas com todos os outros adultos da comunidade escolar; perceber a riqueza do não saber, do erro e da crítica para seu desenvolvimento como pessoa e profissional. E, por fim, praticar o exercício desafiador do diálogo.

Equivocadamente, a busca por especializações para saber lidar com as crianças pode dificultar essa relação, uma vez que é preciso falar sobre se conectar com o outro, entusiasmar o aprendizado e criar pontes de conhecimento muito mais do que encaixar as crianças em rótulos, diagnósticos, métodos e maneiras de ser ou estar na escola e na sociedade. Pensariam as crianças de modo diferente se a professora tivesse tido outro tipo de formação?

A exigência da impossibilidade nessa profissão existe, há que se repensar, e um dos caminhos pode ser a desconstrução do domínio da professora sobre o aluno, como nas relações entre classes dominante e dominada, a transformação da experiência e mediação para a prática pedagógica, o desapego de conceitos que limitam indivíduos, e a valorização de uma perspectiva de educação que entende ter o sujeito que aprende subjetividade e singularidade.

As entrevistas também apontaram importantes implicações para a formação docente na educação infantil. As falas das famílias evidenciam lacunas e potencialidades que precisam ser consideradas na preparação de professores, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com emoções, ao diálogo com a diversidade e à construção de parcerias efetivas com as famílias.

Em primeiro lugar, chama atenção a percepção de que a escola ainda trabalha pouco com sentimentos e emoções pelo que um pai expressa ao dizer que “não muito, acho

que falta esse cuidado” (Família 2, pai) e que uma mãe complementa dizendo “acho que falam pouco de sentimentos” (Família 4, mãe). Essas falas evidenciam a urgência de incluir, na formação docente, o desenvolvimento de competências socioemocionais que permitam ao professor compreender, acolher e intervir de forma adequada nas manifestações afetivas das crianças.

Outro ponto central é a relação com as diferentes realidades sociais em que aparece a problematização de que “[...] precisava ter mais abertura para pais de diferentes contextos” (Família 2, mãe). Essa fala sugere que, muitas vezes, a escola adota uma lógica homogênea que desconsidera as condições materiais e culturais das famílias. Para que a parceria escola/família seja efetiva, é necessário que os docentes sejam preparados para uma escuta sensível, capaz de reconhecer e legitimar a pluralidade de experiências familiares. A diversidade aparece ainda mais fortemente na fala da família de uma das mães que conta um caso vivido “[...] já vi uma criança repetir preconceito, e a professora corrigiu imediatamente” (Família 5, mãe). Embora positivo, o episódio revela a necessidade de fortalecer a formação em direitos humanos, para que todos os profissionais da educação estejam preparados a lidar com preconceitos e discriminações de forma assertiva e pedagógica.

Por fim, a expectativa de uma relação horizontal entre escola e família é recorrente, como um pai sintetiza esse desejo de que a “relação ideal seria horizontal, sem hierarquias” (Família 1, pai). A fala aponta para a necessidade de ressignificar o lugar da família no processo educativo, deixando de vê-la como mera receptora de informações e passando a considerá-la parceira ativa. Isso implica repensar não apenas a formação docente inicial, mas também processos de formação continuada que fortaleçam a dimensão relacional e comunitária da prática pedagógica.

Em síntese, as entrevistas mostram que a educação infantil exige professores preparados para cuidar, escutar e dialogar, indo além da transmissão de conteúdos. A formação docente precisa se pautar na amorosidade como princípio pedagógico e nos direitos humanos como eixo orientador, de modo a assegurar ambientes inclusivos, afetivos e respeitosos.

Considerações finais

As relações entre escola e família são atravessadas por tensões de gênero, sobrecarga, expectativas e dificuldades de comunicação, mas também carregam potências transformadoras. Quando permeadas pela amorosidade – entendida como prática crítica, política e ética – essas relações tornam-se campo fértil para a educação em direitos humanos, capaz de resistir à cultura do ódio.

Promover o diálogo, reconhecer a pluralidade das famílias, valorizar a escuta das crianças e apoiar os professores em sua dimensão emocional são caminhos para consolidar uma escola democrática. A amorosidade, nesse sentido, é mais do que afeto: é ato de resistência, cuidado coletivo e esperança ativa.

A análise das entrevistas realizadas com as cinco famílias evidencia que a relação entre escola e família, a amorosidade como prática de direitos humanos e as implicações para a formação docente na educação infantil não podem ser pensadas de forma isolada.

Ao contrário, constituem dimensões interdependentes que se cruzam na vida cotidiana das instituições educativas e no modo como as crianças vivenciam seus primeiros anos escolares.

Em relação ao primeiro eixo, ficou evidente que a relação escola/família é marcada por uma tensão constante entre a expectativa de parceria e a experiência de distanciamento. Famílias de classe média e alta destacaram os recursos formais de comunicação e o engajamento em projetos coletivos como mecanismos eficazes para sustentar o vínculo. Por outro lado, famílias em contextos populares relataram uma sensação de não pertencimento e de pouca escuta de suas realidades, como exemplificado nesta fala de uma delas “A escola é mais distante da família, sinto que não entendem nossa realidade” (Família 2, mãe). Essa diferença aponta para a necessidade de reconhecer que a noção de “participação da família” não é homogênea e depende de condições materiais, de tempo e de capital cultural. Em outras palavras, o desafio que se coloca é a construção de uma escola capaz de se aproximar de realidades diversas sem impor uma única forma de participação legítima.

O segundo eixo, referente à amorosidade, mostrou-se ainda mais profundo ao evidenciar que esse conceito vai muito além da dimensão individual e afetiva. Se, por um lado, as famílias das classes populares reforçam a amorosidade como ausência de práticas violentas e presença cotidiana, como defendeu uma entrevistada ao afirmar que “a amorosidade é não bater e estar junto” (Família 4, mãe), por outro lado, famílias com maior escolaridade ampliam a noção, relacionando-a à formação ética e moral dos filhos. De modo singular, a família composta por duas mães trouxe a compreensão da amorosidade como princípio ético-político, diretamente vinculado ao respeito à diversidade e à singularidade das crianças. Esse dado é relevante porque desloca a amorosidade do campo da subjetividade para o campo dos direitos humanos, situando-a como prática de resistência e de garantia de cidadania desde a infância.

Essa leitura aponta para a centralidade da amorosidade como categoria analítica e prática pedagógica. Em um cenário social marcado por violências e desigualdades, compreender a amorosidade como princípio dos direitos humanos significa assumir a educação infantil como espaço de proteção, cuidado e valorização das diferenças. Esse é um aspecto que a pesquisa qualitativa ajuda a iluminar: a amorosidade não é um mero “sentimento” dos adultos em relação às crianças, mas um modo de agir, de se relacionar e de sustentar vínculos em meio à diversidade de experiências familiares.

Por fim, o terceiro eixo reforçou a ideia de que a formação docente precisa dar respostas a esses desafios. A ausência de práticas sistemáticas de trabalho com emoções e sentimentos foi apontada por várias famílias como uma lacuna significativa. Isso sugere que, embora se reconheça a importância da educação socioemocional nos documentos oficiais e nas discussões acadêmicas, na prática cotidiana ela ainda é insuficientemente explorada. Da mesma forma, o reconhecimento da diversidade social e cultural exige que os professores estejam preparados para lidar com diferentes contextos familiares, evitando julgamentos ou naturalização de desigualdades, ou seja explícita a necessidade de deslocar o olhar docente para além do currículo formal, incorporando a escuta e a valorização das histórias de vida.

Outro aspecto relevante diz respeito ao enfrentamento do preconceito, especialmente diante de famílias que não se enquadram no modelo heteronormativo. O relato de uma das mães, que destacou a postura acolhedora da escola ao lidar com a curiosidade do filho sobre ter duas mães, mostra que avanços são possíveis, mas também aponta a urgência de formações que preparem professores para agir de forma consistente diante das discriminações. A educação para os direitos humanos, nesse sentido, precisa ser assumida não apenas como discurso, mas como prática cotidiana que sustente a amorosidade e o respeito como valores pedagógicos.

Assim, as considerações finais desta análise indicam que os três eixos temáticos convergem para uma reflexão central: a educação infantil deve ser compreendida como espaço de formação integral, em que escola e família compartilham responsabilidades, mas de forma horizontal e respeitosa, reconhecendo limites e potencialidades de cada contexto. Para isso, é necessário que a escola abandone a ideia de um modelo único de relação com as famílias, investindo em estratégias que ampliem a escuta, flexibilizem a participação e valorizem a diversidade social e cultural.

De igual modo, a amorosidade precisa ser ressignificada como prática política e ética, articulada ao campo dos direitos humanos. Quando famílias reconhecem que a escola acolhe seus filhos em momentos de perda, de adaptação ou de preconceito, elas demonstram que a amorosidade é capaz de transformar relações e garantir experiências educativas marcadas pelo respeito e pela dignidade.

Finalmente, a formação docente deve assumir como prioridade a preparação de educadores para lidar com emoções, diversidades e conflitos, entendendo que o trabalho pedagógico na infância não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve a constituição de vínculos, a escuta atenta e o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. É nesse ponto que a análise se articula a uma perspectiva crítica: o futuro da educação infantil depende da capacidade de professores e instituições de transformar tensões em diálogo, distâncias em proximidade e preconceitos em práticas de reconhecimento.

Em síntese, os resultados indicam que escola e família, quando pautadas pela amorosidade e pelo compromisso com os direitos humanos, podem se constituir em parceiras na construção de uma educação infantil que não apenas ensine, mas que cuide, proteja e valorize cada criança em sua singularidade. Esse é o horizonte que se coloca para a formação docente e para o fortalecimento de práticas educativas capazes de resistir às desigualdades e de semear uma cultura de solidariedade e respeito desde os primeiros anos de vida.

Referências

ANDRADE, E. Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e115965, 2022. DOI: 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236115965vs01>.

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, 2006.

CARVALHO, B. M. A. de P. **Desigualdade de gênero e os desafios da maternidade**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 35. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

hooks, b. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

IACONELLI, V. **Mal-estar na maternidade: do infanticídio à função materna**. São Paulo: Zagodoni, 2020.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research: a guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SIQUEIRA FERNANDES, Y.; FERRÃO CANDAU, V. M. Direitos humanos, diferenças e educação: desafios para o cotidiano escolar. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 01, p. 40-56, 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i01.13436.

TAVARES, I. L.; BANACO, R. A.; BORSA, J. C. ¿Qué es para ti una familia? Opinión de niños sobre el concepto de familia. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá (Colombia), v. 38, n. 2, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7178>.

TEIXEIRA, T.; ROSSO, M. **Práticas educativas parentais e desenvolvimento emocional dos filhos**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2020.

RODRIGUES, P.; ZIBETI, S.; MIRANDA, A. Concepções docentes na educação infantil e lacunas de formação. **Horizontes**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e023004, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1365.

WALLON, H. **Psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1941.

Recebido em: 03 set. 2025
Aceito em: 09 dez. 2025