Capítulo 20

Relação Família-Escola na Educação Infantil: Desafios e Possibilidades da Formação de Professores e da Prática Pedagógica

Family-School Relationship in Early Childhood Education: Challenges and Possibilities of Teacher Education and Pedagogical Practice

Giseli Tavares de Souza Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Professora substituta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Educadora Parental. Naviraí, MS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1694-6741.

Resumo: A relação entre família e instituição educativa constitui dimensão fundamental do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, uma vez que o desenvolvimento integral da criança envolve diferentes contextos, experiências e sujeitos responsáveis por seu cuidado e educação. Este capítulo tem como objetivo discutir a importância da formação de professores para o fortalecimento da relação família-escola na Educação Infantil, problematizando desafios presentes no cotidiano institucional e possibilidades de construção de práticas pedagógicas pautadas na escuta, no acolhimento, no diálogo e na corresponsabilidade educativa. Trata-se de estudo bibliográfico e reflexivo, fundamentado em documentos orientadores da Educação Infantil e em autores que discutem infância, formação docente, saberes profissionais, participação das famílias e comunicação. Dialoga ainda com pesquisa anterior da autora sobre Educação Parental e relação família-escola. Argumenta-se que o trabalho com as famílias não deve ser compreendido como aspecto secundário da prática pedagógica, mas como dimensão intencional do projeto educativo. A formação inicial e continuada pode favorecer a construção de saberes relacionais e comunicacionais, contribuindo para superar práticas marcadas por culpabilizações e expectativas unilaterais. Considera-se que fortalecer a relação entre famílias e instituições de Educação Infantil implica investir simultaneamente na formação docente, na organização institucional e em práticas de escuta e participação que reconheçam a criança como centro da ação educativa e o diálogo entre família e escola como elemento essencial nesse processo.

Palavras-chave: educação infantil; formação de professores; relação família-escola; prática pedagógica; infância.

Abstract: The relationship between families and educational institutions is a fundamental dimension of Early Childhood Education, since children's holistic development involves different contexts, experiences, and adults responsible for care and education. This chapter discusses the importance of teacher education for strengthening the family-school relationship in Early Childhood Education, addressing everyday institutional challenges and possibilities for pedagogical practices based on listening, welcoming, dialogue, and shared educational responsibility. This is a bibliographic and reflective study grounded in Brazilian educational documents and authors who discuss childhood, teacher education, professional knowledge, family participation, and communication. It also dialogues with a previous study by the author on Parent Education and family-school relations. The chapter argues that work with families should not be understood as a secondary aspect of pedagogical practice, but as an intentional dimension of the educational project. Initial and continuing teacher education can help build

DOI: 10.47573/aya.6228.3.60.20

relational and communicative professional knowledge and overcome practices based on blame and unilateral expectations. It concludes that strengthening relationships between families and Early Childhood Education institutions requires simultaneous investment in teacher education, institutional organization, and practices of listening and participation that place the child at the center of educational action.

Keywords: early childhood education; teacher education; family-school relationship; pedagogical practice; childhood.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa lugar fundamental no percurso educativo das crianças por constituir a primeira etapa da Educação Básica e por envolver um período marcado por intensas experiências de desenvolvimento, interação, constituição de vínculos, descoberta do mundo e construção de identidades. Nessa etapa, educar e cuidar são dimensões indissociáveis e se materializam nas relações estabelecidas entre crianças, professores, famílias e demais sujeitos que compõem a instituição educativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, enfatiza no artigo 29 como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos e situam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (Brasil, 2009). A Base Nacional Comum Curricular – BNCC reafirma essa perspectiva ao explicitar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências, em articulação com as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil (Brasil, 2017).

Esse marco normativo evidencia que a instituição educativa não substitui a família e que a família, por sua vez, não assume as funções profissionais e pedagógicas da instituição. São contextos distintos, com responsabilidades próprias, mas que se encontram na experiência concreta da criança. Por essa razão, a qualidade da Educação Infantil também depende da capacidade institucional de construir relações de confiança, comunicação e corresponsabilidade com as famílias.

Desse modo, Polonia e Dessen (2005) destacam que família e escola constituem contextos fundamentais de desenvolvimento humano e que a integração entre ambos pode favorecer processos educativos, desde que sejam reconhecidas as especificidades e responsabilidades de cada contexto. Na Educação Infantil, esse debate assume relevância particular, porque a criança pequena depende intensamente da qualidade das relações construídas entre os adultos que compartilham sua educação e seu cuidado.

Em estudo anterior, Rodrigues (2026) analisou a Educação Parental como possibilidade de fortalecimento da relação família-escola na Educação Infantil, a partir de experiência formativa realizada com profissionais e familiares em instituições municipais. Os resultados apontaram receptividade às ações propostas e demanda por maior diálogo, participação e continuidade de iniciativas de aproximação. O estudo mostrou, ainda, que as instituições já mobilizavam reuniões, eventos, grupos de comunicação e outras estratégias, mas que a existência dessas iniciativas não garantia, por si só, relações duradouras e efetivamente colaborativas.

A partir dessas constatações, o presente capítulo desloca o foco da Educação Parental para a formação docente e para a própria prática pedagógica. A questão que orienta a reflexão é: como a formação de professores pode contribuir para qualificar a relação entre família e instituição de Educação Infantil, favorecendo práticas baseadas em escuta, acolhimento, diálogo e corresponsabilidade educativa? O objetivo é discutir a importância da formação inicial e continuada para esse trabalho, articulando saberes docentes, participação das famílias, comunicação e organização institucional.

INFÂNCIA, DIREITOS E CORRESPONSABILIDADE EDUCATIVA

Pensar a relação entre família e instituição de Educação Infantil exige explicitar a concepção de criança que sustenta o trabalho educativo. As formas de organizar tempos, espaços, relações, comunicações e formas de participação não são neutras; revelam modos de compreender a criança e sua infância, o desenvolvimento e o lugar dos adultos na educação das crianças.

As DCNEI definem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade, brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, questiona e produz cultura (Brasil, 2009). Essa concepção afasta perspectivas que tratam a criança como sujeito passivo e exige que a instituição organize experiências em que ela participe efetivamente da vida coletiva. Essa perspectiva também se articula ao princípio constitucional segundo o qual família, sociedade e Estado compartilham responsabilidades na garantia dos direitos da criança (Brasil, 1988).

Pensando com Bassedas, Huguet e Solé (1999), é possível compreender que a prática educativa na Educação Infantil precisa considerar o desenvolvimento da criança de forma integral e a articulação entre os diferentes contextos nos quais ela vive. Essa compreensão ajuda a superar uma leitura fragmentada da criança e evidencia a importância da continuidade comunicativa entre família e instituição, sem que isso signifique homogeneizar os dois ambientes.

Na mesma direção, Rinaldi (2006), ao discutir a experiência de Reggio Emilia, coloca a escuta, o diálogo e a participação como dimensões constitutivas de uma pedagogia que reconhece crianças, professores e famílias como sujeitos do processo educativo. Participar, nessa perspectiva, não significa apenas estar presente fisicamente, mas poder compartilhar interpretações, perguntas,

expectativas e responsabilidades no interior de uma comunidade educativa.

A corresponsabilidade, portanto, não pressupõe que professores e familiares devam agir da mesma maneira. Significa reconhecer a criança como referência comum e estabelecer condições para que informações relevantes sobre seu desenvolvimento, interesses, modos de expressão e necessidades circulem de maneira ética e respeitosa entre os adultos. A parceria ganha sentido quando se constrói em função dos direitos e do bem-estar da criança, e não como mecanismo de controle de uma instituição sobre a outra.

Quando a relação entre instituição e família ocorre apenas diante de dificuldades, conflitos ou cobranças, reduz-se seu potencial educativo. A aproximação precisa contemplar também descobertas, conquistas, brincadeiras, investigações e processos de aprendizagem, permitindo que as famílias compreendam o sentido das experiências vividas pelas crianças e que a instituição conheça aspectos significativos de suas histórias e contextos.

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES DO COTIDIANO

A defesa da aproximação entre família e escola é recorrente no discurso educacional, mas sua concretização envolve tensões. Em muitas instituições, a participação das famílias ainda é associada prioritariamente ao comparecimento a reuniões, festas e apresentações. Tais experiências podem ser relevantes, porém não esgotam o sentido de participação.

Polonia e Dessen (2005) ressaltam que a relação família-escola é atravessada por diferentes concepções de envolvimento e por expectativas nem sempre coincidentes entre profissionais e familiares. A integração efetiva requer reconhecer essas diferenças e criar formas de colaboração que não reduzam a família à condição de receptora de orientações nem a escola à função de atender indistintamente a todas as demandas familiares.

Rodrigues (2026) identificou que profissionais reconheciam ações institucionais de aproximação, mas também apontavam limitações na participação de alguns responsáveis. Essas percepções precisam ser analisadas com cautela. Expressões como ‘família ausente’ ou ‘pais desinteressados’ podem ocultar condições concretas de trabalho, tempo, transporte, configurações familiares, experiências anteriores com a escola e formas de comunicação pouco acessíveis.

Uma leitura pedagógica exige deslocar a pergunta de “por que a família não participa?” para questões como: de que modo a instituição convida? Em quais horários? Com qual linguagem? Há espaço real de escuta? Os encontros são apenas informativos ou permitem diálogo? Os responsáveis são chamados somente em situações problemáticas? Existem diferentes formas de participação para famílias com condições distintas? E, ainda, as famílias sentem que fazem parte do espaço educativo frequentado cotidianamente por seus filhos?

Essas colocações não eliminam a responsabilidade das famílias nem ignoram conflitos reais. Há situações em que acordos não são cumpridos e em que os profissionais enfrentam dificuldades concretas. O desafio é evitar explicações simplificadoras, isto é, interpretações que atribuem a baixa participação ou os desencontros exclusivamente à falta de interesse das famílias ou, no sentido inverso, apenas às falhas da instituição, desconsiderando as condições sociais, relacionais e organizacionais que atravessam essa relação. A corresponsabilidade implica analisar essas condições e construir respostas institucionais que combinem clareza de papéis, acolhimento e compromisso com a criança.

FORMAÇÃO DOCENTE E SABERES PROFISSIONAIS PARA A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

A relação com as famílias constitui uma das dimensões mais complexas do trabalho docente na Educação Infantil, embora nem sempre receba atenção equivalente nos processos de formação inicial e continuada. Ao ingressar na instituição, o professor encontra situações que exigem muito mais do que domínio de conteúdos ou técnicas pedagógicas: precisa comunicar questões delicadas, acolher inseguranças, explicar decisões pedagógicas, ouvir críticas, mediar divergências e sustentar limites institucionais.

Tardif (2012) afirma que os saberes docentes são plurais e se constroem a partir de diferentes fontes, incluindo formação profissional, conhecimentos disciplinares, curriculares e experiências produzidas no próprio trabalho. Essa compreensão é especialmente pertinente para a Educação Infantil, pois muitos saberes necessários à relação com as famílias são construídos no cotidiano, em situações que exigem julgamento profissional, sensibilidade e capacidade de interpretação.

Nóvoa (1992) defende que a formação de professores precisa estar articulada ao desenvolvimento profissional e à reflexão sobre a prática, evitando modelos que tratem o professor apenas como aplicador de conhecimentos produzidos externamente. Nessa perspectiva, formar para a relação com as famílias significa criar espaços nos quais professores possam analisar experiências, identificar crenças e preconceitos, discutir situações concretas e construir coletivamente estratégias de atuação.

Bassedas, Huguet e Solé (1999) também chamam a atenção para a necessidade de compreender a Educação Infantil de modo contextualizado, considerando que o trabalho pedagógico envolve relações com a criança, com o grupo, com a equipe e com a família. A formação docente, portanto, precisa contemplar não apenas o planejamento de experiências com as crianças, mas também os processos de comunicação e parceria que sustentam essas experiências.

Outro aspecto importante refere-se às representações construídas sobre as famílias. Julgamentos generalizantes podem produzir distanciamento e dificultar a escuta. A formação continuada pode contribuir para problematizar expressões cristalizadas e ampliar a capacidade de interpretar contextos familiares diversos

sem reduzir diferenças a déficit ou desinteresse.

Isso não significa transformar o professor em terapeuta ou especialista em dinâmica familiar. Trata-se de reconhecer que a docência na Educação Infantil envolve saberes relacionais e comunicacionais próprios do exercício profissional. Esses saberes precisam ser discutidos, nomeados e desenvolvidos no interior da formação.

A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS COMO DIMENSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Se a relação com as famílias integra o trabalho educativo, ela precisa ser assumida com intencionalidade pedagógica e articulada às escolhas que organizam o cotidiano da Educação Infantil. Barbosa e Horn (2008), ao discutirem o trabalho com projetos, mostram que a prática pedagógica se fortalece quando parte da escuta, das experiências das crianças e da articulação entre diferentes saberes e contextos. Nessa perspectiva, projetos não se reduzem a uma sequência de atividades: constituem formas de organizar investigações e experiências nas quais crianças, professores e, quando pertinente, famílias podem participar da construção de sentidos e das aprendizagens infantis.

Essa intencionalidade também se expressa na rotina. Barbosa (2006) evidencia que tempos, espaços, repetições, transições e modos de organizar o cotidiano não são elementos meramente operacionais; traduzem concepções de criança, infância, cuidado, aprendizagem e relações. Assim, momentos como acolhida, alimentação, higiene, repouso, brincadeira, saída e encontros com os responsáveis podem ser compreendidos como situações educativas. A relação família-escola atravessa esses momentos e se constrói justamente na maneira como a instituição acolhe, comunica, explica suas escolhas e torna visível o sentido pedagógico de sua organização cotidiana.

Rossetti-Ferreira *et al.* (1998), ao discutirem os fazeres na Educação Infantil, aproximam a reflexão pedagógica das situações concretas vividas em creches e pré-escolas. Questões relativas à adaptação, alimentação, sono, afetos, limites, organização dos tempos e espaços, brinquedos e relação com as famílias revelam que a qualidade do trabalho se produz nos pequenos acontecimentos do cotidiano. Essa perspectiva ajuda a compreender que a parceria com as famílias não é uma ação paralela ao currículo, mas parte das condições pelas quais o cuidado e a educação se concretizam.

Nesse contexto, observar, registrar e documentar tornam-se práticas centrais. Ostetto (2017) destaca que o registro na Educação Infantil pode constituir instrumento de reflexão sobre a ação pedagógica, memória do percurso vivido e possibilidade de tornar visíveis experiências, aprendizagens e processos das crianças. Quando os registros são retomados e interpretados pelos professores, deixam de funcionar apenas como arquivo e passam a subsidiar planejamento, avaliação e reflexão sobre o cotidiano. Ao serem compartilhados com as famílias por meio de narrativas,

fotografias, produções e outras formas de documentação, também favorecem a compreensão do que as crianças vivem e aprendem na instituição.

Essa compreensão dialoga com Rinaldi (2006), para quem documentação, escuta e participação estão articuladas em uma pedagogia que busca tornar os processos de aprendizagem discutíveis e compartilháveis. A documentação pedagógica pode, portanto, funcionar como uma ponte entre a experiência da criança na instituição e o olhar das famílias, especialmente quando explicita o valor das brincadeiras, das interações, da literatura, da arte, do movimento, das explorações e das experiências na natureza. Desse modo, contribui também para superar expectativas excessivamente escolarizantes e ampliar a compreensão social sobre o currículo da infância.

As reuniões e os projetos com participação familiar podem ser compreendidos nessa mesma lógica. Em vez de se limitarem à transmissão de normas ou à presença das famílias em eventos, podem constituir espaços de diálogo, escuta e formação. Polonia e Dessen (2005) lembram que uma parceria efetiva exige reconhecimento recíproco das funções e contribuições de cada contexto. Assim, pais, mães, avós e outros responsáveis podem compartilhar histórias, brincadeiras, memórias, ofícios, saberes e experiências comunitárias, desde que essa participação esteja articulada aos objetivos pedagógicos e respeite a diversidade das famílias. O ponto central não é multiplicar ações, mas construir práticas coerentes nas quais rotina, projetos, registros e comunicação expressem uma concepção de Educação Infantil baseada em escuta, participação e corresponsabilidade.

ESCUTA, ACOLHIMENTO E COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO SABERES RELACIONAIS

A comunicação entre profissionais e famílias constitui um dos pontos mais sensíveis da relação institucional. Comunicar não significa apenas transmitir informações; implica considerar como a mensagem é construída, quais julgamentos ela carrega, em que contexto é apresentada e quais efeitos pode produzir.

Nessa perspectiva, Rosenberg (2006), ao sistematizar a Comunicação Não Violenta, propõe uma forma de interação baseada em observação, reconhecimento de sentimentos e necessidades e formulação clara de pedidos. Embora sua proposta não tenha sido elaborada especificamente para a Educação Infantil, seus princípios oferecem contribuições para situações escolares em que é necessário conversar sobre conflitos, comportamentos ou expectativas sem recorrer a rótulos e acusações.

Há diferença significativa, por exemplo, entre afirmar que uma criança ‘é agressiva’ e descrever que, em determinada situação, ela empurrou colegas, identificar o contexto, apresentar as intervenções realizadas e convidar a família a compartilhar informações que possam ajudar a compreender o episódio. A primeira formulação define a criança por um julgamento; a segunda produz informação observável e abre possibilidade de diálogo.

A escuta também constitui saber profissional. Rinaldi (2006) compreende a escuta como postura de abertura ao outro e como condição para produzir conhecimento nas relações educativas. Escutar famílias não significa concordar com todas as expectativas, mas reconhecer que elas possuem conhecimentos sobre a criança e que suas interpretações podem contribuir para ampliar a compreensão pedagógica.

Da mesma forma, acolhimento não significa ausência de limites. Instituições precisam explicitar critérios, responsabilidades e princípios. O desafio é sustentar esses limites com clareza e respeito. A comunicação profissional precisa evitar tanto a postura autoritária quanto uma tentativa de atender indiscriminadamente a todas as demandas.

Esse equilíbrio pode ser fortalecido por formação e reflexão coletiva. Ao discutir modos de comunicar situações difíceis, equipes pedagógicas podem construir maior coerência institucional e reduzir respostas contraditórias entre professores, coordenação e gestão.

FORMAÇÃO CONTINUADA E REFLEXÃO COLETIVA SOBRE SITUAÇÕES DO COTIDIANO

A formação continuada pode desempenhar papel decisivo ao transformar experiências do cotidiano em objeto de análise profissional. Nóvoa (1992) defende uma formação articulada à profissão e ao desenvolvimento das organizações escolares, enquanto Tardif (2012) enfatiza que os saberes docentes se constroem também nas situações concretas de trabalho. Essas perspectivas sustentam a importância de processos formativos que partam de problemas reais vividos pelas equipes.

Na Educação Infantil, temas como adaptação, mordidas, retirada de fraldas, alimentação, sono, uso de telas, limites, emoções, transições e expectativas de alfabetização atravessam frequentemente a relação com as famílias. Tais situações exigem conhecimento sobre desenvolvimento infantil, mas também capacidade de argumentação pedagógica, escuta e mediação.

Formações baseadas em estudos de caso, registros de situações, análise de comunicações institucionais e reflexão coletiva podem ajudar os profissionais a construir repertórios mais consistentes. O objetivo não é criar respostas padronizadas, mas ampliar a capacidade de interpretar contextos e tomar decisões fundamentadas.

Nesse sentido, Bassedas, Huguet e Solé (1999) contribuem para essa discussão ao enfatizar a reflexão sobre a prática educativa como condição para decisões mais conscientes na Educação Infantil. Em vez de receitas, interessa construir critérios profissionais que ajudem o professor a compreender por que age de determinada maneira e quais efeitos suas escolhas podem produzir.

A formação continuada precisa incluir também coordenadores e gestores. A família se relaciona com uma instituição, e não apenas com um professor isolado.

Quando a equipe possui princípios comuns para comunicação, acolhimento e participação, aumenta-se a coerência institucional e diminuem-se conflitos decorrentes de orientações divergentes.

EDUCAÇÃO PARENTAL COMO POSSIBILIDADE COMPLEMENTAR DE FORMAÇÃO

A Educação Parental pode integrar esse conjunto de possibilidades, desde que não seja compreendida como estratégia para 'corrigir' famílias nem como transmissão de um modelo único de educação dos filhos. Seu potencial está na criação de espaços de reflexão sobre desenvolvimento infantil, vínculos, limites, comunicação e práticas educativas, além do fortalecimento emocional no contexto educativo. No Brasil, a Lei nº 14.826/2024 incorporou a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças, reforçando a relevância contemporânea de práticas educativas baseadas em respeito, proteção e não violência (Brasil, 2024).

Rodrigues (2026) verificou, em experiência realizada com profissionais e famílias de instituições de Educação Infantil, que ações formativas fundamentadas na Educação Parental foram recebidas positivamente e favoreceram discussões sobre vínculo, participação e corresponsabilidade. Entre os familiares que participaram do estudo, houve demanda explícita por novos momentos de formação e diálogo.

Nessa direção, Nelsen (2015), no campo da Disciplina Positiva, propõe práticas educativas baseadas em respeito mútuo, firmeza e gentileza, enfatizando o desenvolvimento de habilidades de vida em lugar de estratégias predominantemente punitivas. Nelsen, Erwin e Duffy (2021) aproximam esses princípios das especificidades de crianças pequenas, destacando pertencimento, conexão e cooperação. Tais contribuições podem ser mobilizadas em ações formativas com famílias, desde que contextualizadas e articuladas aos fundamentos pedagógicos da Educação Infantil.

Siegel e Bryson (2016) também oferecem elementos para compreender a importância de respostas adultas mais conscientes diante dos comportamentos infantis, articulando desenvolvimento emocional, autorregulação e relação. Essas contribuições podem enriquecer processos de orientação parental, mas não substituem os fundamentos educacionais e as políticas que orientam a Educação Infantil.

Por isso, a Educação Parental deve aparecer como possibilidade formativa relevante, inserida em um projeto mais amplo de participação e formação. Seu uso no contexto escolar precisa respeitar diferentes configurações familiares, evitar culpabilização e manter a criança como referência central.

Atrelado a essa ideia, Rosenberg (2006) também pode contribuir para esse trabalho ao oferecer princípios de comunicação baseados em empatia e clareza, úteis tanto nas relações entre adultos e crianças quanto nos encontros entre famílias e profissionais.

POSSIBILIDADES INSTITUCIONAIS PARA FORTALECER A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

A construção de relações colaborativas demanda continuidade. Ações isoladas podem sensibilizar, mas dificilmente transformam culturas institucionais consolidadas. Por isso, a participação das famílias precisa ser incorporada ao planejamento e ao projeto pedagógico.

Rinaldi (2006) associa participação à construção de uma comunidade educativa em que diferentes sujeitos tenham possibilidade de contribuir para os processos de interpretação e decisão. Essa perspectiva desloca a participação de uma lógica de presença eventual para uma lógica de pertencimento.

Entre as possibilidades institucionais estão a escuta das famílias no ingresso da criança, encontros de acolhimento no período de adaptação, reuniões dialógicas, documentação pedagógica, canais diversificados de comunicação, rodas de conversa, projetos com participação familiar, ações de Educação Parental e avaliação periódica das estratégias utilizadas.

Essas iniciativas precisam considerar as condições concretas de cada comunidade. Não existe um modelo universal de participação. Horários de trabalho, meios de transporte, acesso digital, arranjos familiares e experiências anteriores com instituições educacionais influenciam as possibilidades de envolvimento.

Polonia e Dessen (2005) reforçam que a qualidade da relação depende do reconhecimento das peculiaridades de cada contexto. Nesse sentido, participação não deve ser avaliada apenas pela presença física em eventos. Uma família que não consegue comparecer frequentemente pode acompanhar processos, responder comunicações, compartilhar informações e participar de outras formas.

O aspecto central é que as famílias se reconheçam como pertencentes à comunidade educativa e compreendam os princípios que orientam o trabalho com as crianças.

A CRIANÇA COMO CENTRO DA RELAÇÃO ENTRE ADULTOS

Em meio às discussões sobre responsabilidades de famílias e instituições, existe o risco de transformar a relação família-escola em disputa entre adultos. Por isso, é necessário retornar continuamente à criança como centro da ação educativa.

A aproximação entre os adultos não constitui um fim em si mesma. Ela possui sentido porque pode produzir melhores condições de cuidado, educação, proteção e desenvolvimento. Quando família e instituição conseguem dialogar, ampliam-se as possibilidades de compreender mudanças de comportamento, processos de adaptação, interesses, necessidades e experiências vividas pela criança.

Isso não significa criar absoluta continuidade entre casa e escola. A criança tem direito a experiências distintas nos diferentes espaços sociais. O objetivo da parceria não é homogeneizar esses ambientes, mas garantir relações

suficientemente respeitosas para que a criança não seja colocada no centro de acusações, desautorizações ou conflitos.

A perspectiva de participação discutida por Rinaldi (2006) e a compreensão de complementaridade presente em Bassedas, Huguet e Solé (1999) ajudam a sustentar uma ideia de Educação Infantil em que a qualidade das experiências das crianças depende também da qualidade da rede de relações que as envolve.

Assim, formar professores para o trabalho com famílias não significa deslocar o foco da criança. Ao contrário, significa criar melhores condições para que os adultos compartilhem informações, reflitam sobre suas práticas e tomem decisões mais coerentes com os direitos e necessidades infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre famílias e instituições constitui dimensão central da prática pedagógica na Educação Infantil. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos e a compreensão do desenvolvimento em perspectiva integral exigem superar modelos nos quais escola e família atuam de maneira isolada ou se encontram predominantemente em situações de cobrança.

Este capítulo argumentou que a formação docente possui papel fundamental na construção de outras possibilidades relacionais. Os estudos de Nóvoa (1992) e Tardif (2012) ajudam a compreender que a formação profissional precisa dialogar com os saberes construídos no cotidiano e com os problemas concretos da profissão. Na Educação Infantil, isso inclui aprender a comunicar, escutar, acolher, mediar divergências e construir formas de participação com as famílias.

Também se defende que a relação família-escola precisa ser compreendida como dimensão do próprio trabalho pedagógico. Bassedas, Huguet e Solé (1999), Barbosa (2006), Barbosa e Horn (2008), Rossetti-Ferreira ***et al.*** (1998), Ostetto (2017) e Rinaldi (2006) oferecem contribuições complementares para pensar uma prática que articule experiências infantis, cotidiano, projetos, documentação, escuta, participação e organização institucional. Nessa perspectiva, a aproximação com as famílias não se restringe a eventos ou reuniões formais, mas se constrói nos diferentes fazeres que compõem a vida cotidiana da Educação Infantil.

No campo da comunicação, Rosenberg (2006) contribui para refletir sobre interações menos julgadoras e mais orientadas à observação, empatia e clareza. No âmbito da Educação Parental, Nelsen (2015), Nelsen, Erwin e Duffy (2021) e Siegel e Bryson (2016) podem apoiar ações formativas voltadas a vínculos, limites e desenvolvimento emocional, desde que essas contribuições sejam utilizadas de modo crítico e articuladas aos fundamentos da Educação Infantil.

Mais do que ampliar quantitativamente a presença das famílias nas instituições, importa qualificar as formas de participação. Relações de confiança não são produzidas apenas por eventos pontuais; constroem-se no cotidiano, por meio de escuta, respeito, clareza, documentação e reconhecimento recíproco.

Por fim, fortalecer a relação família-escola significa reconhecer que, embora famílias e instituições ocupem lugares distintos, existe entre elas um ponto de encontro fundamental: a criança e seu direito de viver uma infância protegida, respeitada, participativa e rica em experiências educativas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024**. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças. Brasília, DF, 2024.

NELSEN, Jane. **Disciplina positiva.** 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2015.

NELSEN, Jane; ERWIN, Cheryl; DUFFY, Roslyn Ann. **Disciplina positiva para crianças de 3 a 6 anos: como criar filhos independentes e felizes.** 4. ed. São Paulo: Manole, 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.)**. Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola.** Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. DOI: 10.1590/S1413-85572005000200012.

RINALDI, Carlina. **In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning**. London: Routledge, 2006.

RODRIGUES, Giseli Tavares de Souza. Educação Parental como possibilidade de fortalecimento da relação família-escola na Educação Infantil. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade,** Naviraí, v. 13, n. 37, p. 1-16, e26729, 2026.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília (org.). **Os fazeres na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 1998.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SIEGEL, Daniel J.; BRYSON, Tina Payne. **Disciplina sem drama: guia prático para ajudar no desenvolvimento e comportamento dos seus filhos.** São Paulo: Versos, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.