

**Daniel de Souza**

**A relação escola-família na educação infantil: perspectivas de coordenadoras/es  
pedagógicas/os**

**Uberlândia  
2024**

**Daniel de Souza**

**A relação escola-família na educação infantil: perspectivas de coordenadoras/es  
pedagógicas/os**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Pereira de Lima.

**Uberlândia  
2024**

**Daniel de Souza**

**A relação escola-família na educação infantil: perspectivas de coordenadoras/es  
pedagógicas/os**

**Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade  
Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em  
Psicologia.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Pereira de Lima**

**Banca Examinadora**

**Uberlândia, 26 de abril de 2024**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Pereira de Lima (Orientadora)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Prado Buiatti**

---

**Prof.<sup>a</sup> Me. Bruna Caixeta Alves Teixeira**

**Uberlândia**

**2024**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais que me apoiam em todas minhas decisões, e tornaram possível a minha trajetória acadêmica, atuando como principais incentivadores em todas as etapas da minha vida. As minhas amigas queridas que nunca duvidaram da minha capacidade e compreenderam os momentos que me afastei de todas, pois precisava me dedicar a vida acadêmica. A minha psicóloga, que me acolheu e ouviu minhas dores e inseguranças ao longo de todo o processo de escrita. Aos participantes da pesquisa, por encontrarem um espaço em suas concorridas agendas para contribuir com a produção de conhecimentos. A minha orientadora, que se dedicou eximamente a me guiar nesse processo, dedicando seu tempo e compartilhando seus ricos conhecimentos, e a todos que contribuíram de alguma forma para o processo e desenvolvimento deste trabalho. Deixo aqui a todos aqui meus sinceros agradecimentos!

## RESUMO

Tanto a escola quanto a família compõem dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a vivência das crianças, e uma figura importante para o estabelecimento e a manutenção da relação escola-família são as/os coordenadoras/es pedagógicas/os. Tendo em vista a importância legal e acadêmica atribuída à relação escola-família, buscou-se no presente trabalho, investigar a relação entre a Educação Infantil e a família, a partir da perspectiva de coordenadoras/es pedagógicas/os. A pesquisa teve em sua metodologia uma abordagem exploratória e qualitativa e contou com a participação de três coordenadoras/es pedagógicas/os de instituição de educação infantil de um município do Estado de Minas Gerais-Brasil. Foi utilizado como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada. Para a compreensão dos dados construídos na pesquisa, foram realizadas as transcrições das entrevistas e elencadas algumas categorias de análise e discussão dos dados, a saber: a relação escola-família; os atravessamentos da pandemia de COVID-19 na relação escola-família; a coordenação pedagógica junto às famílias. A análise qualitativa dos dados indicou que, na perspectiva das/os participantes, havia a existência de movimentos importantes da Educação Infantil no estabelecimento e fortalecimento dos vínculos com as famílias, e que os atravessamentos em decorrência da pandemia mudaram as formas da escola e família se comunicarem e relacionarem, contribuindo para um avanço significativo no que tange o uso de tecnologias no contexto escolar. Evidenciaram, ainda, que a coordenação pedagógica vem desempenhando importante papel mediador na relação escola-família. Almejamos que os dados da pesquisa possam contribuir com o processo de construção de saberes e práticas que buscam o aperfeiçoamento da relação escola-família e do atendimento ofertado às crianças em creches e pré-escolas brasileiras.

**Palavras-chave:** Relação escola-família; Educação Infantil; Pandemia; Coordenação Pedagógica.

## ABSTRACT

Both the school and the family make up two fundamental development contexts for children's experiences, and an important figure for the establishment and maintenance of the school-family relationship are the pedagogical coordinators. Considering the legal and academic importance attributed to the school-family relationship, the present work sought to investigate the relationship between Early Childhood Education and the family, from the perspective of pedagogical coordinators. The research had an exploratory and qualitative approach in its methodology and included the participation of three pedagogical coordinators from an early childhood education institution in a municipality in the State of Minas Gerais-Brazil. A semi-structured interview was used as a research instrument. To understand the data constructed in the research, transcriptions of the interviews were carried out and some categories of data analysis and discussion were listed, namely: the school-family relationship; the impact of the COVID-19 pandemic on the school-family relationship; pedagogical coordination with families. The qualitative analysis of the data indicated that, from the perspective of the participants, there were important movements in Early Childhood Education in establishing and strengthening bonds with families, and that the transitions resulting from the pandemic changed the ways in which school and family interact, communicate and relate, contributing to significant progress in terms of the use of technologies in the school context. They also showed that pedagogical coordination has been playing an important mediating role in the school-family relationship. We hope that the research data can contribute to the process of building knowledge and practices that seek to improve the school-family relationship and the care offered to children in Brazilian daycare centers and preschools.

**Keywords:** School-family Relationship; Child Education; Pandemic; Pedagogical Coordination;

## **SUMÁRIO**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. APRESENTAÇÃO</b>  | <b>7</b>  |
| <b>2. INTRODUÇÃO</b>  | <b>7</b>  |
| 2.1. A Educação Infantil no Brasil  | 7         |
| 2.2. A relação Educação Infantil e família                                | 10        |
| 2.3. A relação Educação Infantil e família e a coordenação pedagógica     | 11        |
| <b>3. OBJETIVO</b>  | <b>13</b> |
| <b>4. METODOLOGIA</b>   | <b>13</b> |
| 4.1. Pressupostos teórico-metodológicos                                   | 13        |
| 4.2. Participantes da pesquisa  | 14        |
| 4.3. Procedimentos para a construção e análise de dados                   | 14        |
| <b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>  | <b>15</b> |
| 5.1. A relação escola-família   | 15        |
| 5.2. Os atravessamentos da pandemia de COVID-19 na relação escola-família | 17        |
| 5.3. A coordenação pedagógica junto às famílias                           | 19        |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>22</b> |
| <b>7. REFERÊNCIAS</b>   | <b>23</b> |

## **1. APRESENTAÇÃO**

Ao início de minha trajetória como graduando do curso de Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia, não conhecia as diversas possibilidades de atuação que a Psicologia permite. Ao ministrar uma roda de conversa sobre “emoção e aprendizagem infantil” e uma oficina lúdica sobre “emoções”, em um projeto intitulado “O Brincar e a Aprendizagem das Crianças na Educação Infantil”, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirlei Evangelista Silva Souza, me vi cada vez mais interessado em conhecer e compreender um pouco mais a Educação Infantil.

Na busca por conhecimento, acerca do tema, notei um déficit em pesquisas que olhassem para as/os coordenadoras/es pedagógicas, a pandemia de COVID-19, e a relação escola-família. Nesse cenário, fiquei ainda mais instigado a compreender a Educação Infantil, suas relações com famílias, e o papel desses profissionais.

Para que esse trabalho se tornasse possível, foram necessárias algumas horas de dedicação para leituras acerca do tema, escrita e submissão do trabalho para a devida autorização do comitê de ética, para que assim pudesse prosseguir com as investigações, por meio de entrevistas com coordenadoras/es de Educação Infantil.

O presente trabalho teve como objetivo investigar a relação entre a Educação Infantil e a família, a partir da perspectiva de coordenadoras pedagógicas de um município de Minas Gerais. Para uma melhor análise e entendimento desta investigação, é necessário compreender alguns conteúdos referentes à educação infantil no Brasil, a relação educação infantil e família, assim como a relação educação infantil, família e a coordenação pedagógica.

## **2. INTRODUÇÃO**

### **2.1. A Educação Infantil no Brasil**

No Brasil, as instituições voltadas para o atendimento das crianças surgiram após o século XIX. Anteriormente, a responsabilidade pelo cuidado e educação das crianças ficava a cargo exclusivamente da família, e era através dessa relação com os adultos do seu convívio, que esta compreendia as tradições, culturas, assimilando assim as normativas e regras do seu contexto social (Vieira, Hansen & Vieira, 2010).

Nesse mesmo século, em vista das modificações sociais, estruturou-se a sociedade contemporânea, segundo a qual as crianças passaram a participar de outros locais de socialização e convívio (Paschoal & Machado, 2009). No fim do século XIX, inspirado no

sistema educacional dos países da Europa Ocidental, o Brasil dá início ao atendimento institucional de crianças de 0 a 6 anos. Não obstante, diferente das instituições europeias que tinham caráter pedagógico, inicialmente o modelo brasileiro apresentava um caráter exclusivamente assistencial (Paschoal & Machado, 2009).

A iniciativa de abertura de tais instituições no país, foi influenciada pela cobrança de agentes sociais, como os integrantes do movimento operário, que iniciaram mobilizações na tentativa de aumento do atendimento às crianças em creches e pré-escolas. Sendo assim, tal demanda foi sendo construída também como decorrência do processo de industrialização e urbanização do país, que trouxeram impactos para as dinâmicas familiares e condições de vida das mulheres e suas crianças.

Conforme apontado por Oliveira (1988), a trajetória das creches no Brasil possui uma conexão com as modificações do papel da mulher na sociedade e suas influências no contexto familiar, principalmente na educação dos filhos. Isso porque, no momento em que a mulher assumiu o papel de provedora e começou a exercer atividades remuneradas, a sociedade e o Estado instituíram as creches como sendo um espaço de assistência à pobreza, voltado aos cuidados básicos da infância. Nesse cenário, a educação das crianças era concebida como sendo ainda responsabilidade exclusiva da família.

Ao mesmo tempo que havia a cobrança e a necessidade de surgimento desses espaços de assistência e acolhimento às crianças de 0 a 6 anos, ocorria também uma maior aceitação e divulgação de pareceres científicos, no que tange à relevância das vivências familiares e não familiares das crianças, durante o seu percurso desenvolvimental. Tal fato também colaborou para o surgimento das iniciativas em prol do processo de desenvolvimento das crianças, e com o conseqüente aumento das instituições de educação voltadas para essa faixa etária (Oliveira, 2002).

Nunes, Corsino e Dinonet (2011) afirmam que essas primeiras propostas de atendimento institucional de crianças de 0 a 6 anos seguiam dois modelos: o modelo denominado como creches, supracitado, que possuía caráter assistencial, direcionado aos filhos de mães trabalhadoras, crianças desamparadas e órfãs; e o modelo de caráter educacional, denominado jardins de infância, direcionados às crianças vindas da alta sociedade e que seguiam as influências europeias. Segundo Bortoletto (2018), foi apenas no fim do século XX, após o período de ditadura e com a demanda de políticas fixadas nos princípios democráticos, que ocorreram modificações relevantes na perspectiva e atuação da Educação Infantil, as quais motivaram e foram induzidas pela promulgação de novas legislações na área. A primeira delas foi aprovada em 1961, decorrente do contexto sociopolítico e econômico, e tratava-se da Lei

nº 9 4.024/1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e cita a educação pré-escolar destinada a crianças com menos de sete anos, a ser ofertada nas escolas maternas e nos jardins-de-infância.

A contínua evolução das questões legais na área de educação infantil são marcadas também pela publicação da Constituição Federal em 1988, do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA em 1990, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2009 e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017.

Esses são marcos importantes que, com o passar dos anos, aprimoraram e intensificaram as pautas referentes à educação infantil. A Constituição Federal promulgada em 1988, por exemplo, estabeleceu o dever do estado de assegurar o oferecimento, às crianças de 0 a 5 anos, de creches e pré-escolas (Brasil, 1988/2006). Já na década de 90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), evidenciou o patamar da criança como sujeito de direito, sendo assim encarada como influente, modificadora e reprodutora do seu ambiente (ECA, 1990). A partir disso, a criança deixou de ser tratada como sujeito de tutela e dominada pelo poder dos pais, e passou a ser vista como cidadã, que necessita de diversos estímulos para o seu completo desenvolvimento.

Entre 1994 e 1996, foi publicada, pelo Ministério da Educação, a Política Nacional de Educação Infantil, que fomentou o aperfeiçoamento dessa etapa de ensino, por meio de diretrizes pedagógicas e de recursos humanos (Paschoal & Machado, 2009). No final de 1996, a Lei nº 9394 de Diretrizes e Base da Educação Nacional incorporou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica dedicada à promoção do desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos de idade, complementando a educação da família e da comunidade. Além disso, reafirmou o dever do Estado em garantir o acesso às vagas em creches e pré-escolas públicas. (LDB,1996).

Em 2009, a partir de definições legais, tornou-se obrigatória a inserção das crianças de 4 até os 17 anos de idade na educação básica, sendo dever dos pais ou responsáveis realizar a matrícula nas escolas. Outrossim, evidenciou-se que as instituições de Educação Infantil devem assumir a responsabilidade de compartilhar com as famílias a educação e cuidado das crianças. Já a BNCC, aprovada em 2017, determinou que a Educação Infantil tenha seu currículo fundamentado em uma base curricular única, que indica os direitos das crianças e os campos de experiências a serem considerados nas instituições, mas que também considere as características sociais e econômicas das famílias e realidades atendidas.

Compreende-se assim, que essas várias disposições legais estimularam a alteração da visão e compreensão do papel de creches e pré-escolas junto às crianças, bem como sobre a relação entre a Educação Infantil e a família. A Educação Infantil passou a ser compreendida como etapa educacional que tem como função a promoção do cuidado e educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, complementando a ação das famílias (Brasil, 1988, 1990, 1996, 2009, 2017).

## **2.2. A relação Educação Infantil e família**

A partir das mudanças sociais e históricas ocorridas no Brasil nos últimos séculos, notou-se que a relação entre a Educação Infantil e família emerge como temática importante no cenário social. Com os avanços legais, enfatiza-se a ideia de que a relação entre creches, pré-escolas e famílias deve ser próxima, dialógica e democrática (Brasil, 1988).

Tais pressupostos são defendidos partindo-se da concepção de que existem especificidades dos contextos escolares e familiares. Enquanto a escola tem como incumbência melhorar o aprendizado das informações desenvolvidas socialmente em específicas fases históricas, a família tem o compromisso de propiciar a socialização das crianças, abrangendo o ensinamento de modelos comportamentais, ações e valores reconhecidos socialmente (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

Assim sendo, a escola e a família dividem a atribuição de preparo das crianças para a vivência socioeconômica e cultural e diferem nos propósitos que possuem nas atividades educacionais. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) afirmam, contudo, que os desafios têm permeado a relação escola-família. Segundo o autor, ela vem se estabelecendo, por vezes, em função de episódios relacionados a algum tipo de problema, o que não tem contribuído para que ambas instituições construam uma parceria com bases sólidas e efetivas relacionadas ao aprendizado e ao desenvolvimento das crianças.

Um ponto agravante que modificou e trouxe um novo panorama ao ambiente escolar foi o período de pandemia global de coronavírus no fim de 2019 e início de 2020. O SARS-CoV-2 é um novo vírus da família dos coronavírus (covid-19), cujos casos começaram a ser reportados em Wuhan, China, a partir do meio de dezembro de 2019 (Who, 2020). Em meados de março de 2020 em decorrência da doença, o Brasil começou a viver um cenário pandêmico preocupante e, como tentativa de redução na velocidade de propagação do vírus, diversas medidas foram tomadas pelas esferas municipal, estadual e federal, quais sejam: diferentes

níveis de quarentena, uso de máscaras e álcool em gel, suspensão de aulas presenciais em escolas e a adoção do ensino remoto, entre outras.

Em 2021 e 2022, no Brasil, com a diminuição dos casos e avanço na vacinação relacionados à Covid-19, foi ocorrendo de forma gradual a adoção de medidas de flexibilização do isolamento social que permitiram a volta de atividades e serviços seguindo protocolos específicos de segurança sanitárias, entre essas as escolas. Tal retorno à escola, gerou preocupações às famílias, educadoras e gestores, mas também sentimentos positivos e posicionamentos favoráveis em função da importância da escola para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Sendo assim, com o advento da pandemia, as relações entre escola e família foram impactadas, seja no período de fechamento físico das escolas, seja no momento de retorno presencial às escolas em um cenário ainda pandêmico. Nesse sentido, novas fronteiras e práticas nas interações entre creches, pré-escolas e famílias foram sendo estabelecidas (Carvalho, Lima & Silva, 2021), influenciando a atuação das/os profissionais da educação, como àquelas/es responsáveis pelas questões pedagógicas das instituições. Entendemos que tais influências impactaram e vem configurando as relações entre a Educação Infantil e famílias na atualidade, bem como a atuação de profissionais da área, como os das coordenações pedagógicas.

### **2.3. A relação Educação Infantil e família e a coordenação pedagógica**

Partindo do pressuposto de que a relação entre a Educação Infantil e a família possui lugar importante nas discussões acadêmicas e sociais, somos convidados a refletir sobre o papel que as/os profissionais da educação vêm desempenhando nesse cenário e, mais especificamente, as/os coordenadoras/es pedagógicas/os.

No que tange à coordenação pedagógica, é importante destacarmos que as atribuições de tais profissionais vêm se constituindo historicamente. No século XX, vemos autores como Fernando de Azevedo, em 1926, apontar a necessidade de criação de um cargo técnico que fiscalizasse e inspecionasse o ensino nas instituições. Já em 1930, após a reforma educacional com objetivo de modernização do ensino e inovação científica, surgiu a necessidade de qualificação dos docentes, e assim de profissionais especialistas que os orientassem (Horta, 2007). Segundo Macedo (2016), ainda durante 1945 a 1960 o foco deste profissional, estava relacionado a uma supervisão voltada aos alunos e não aos professores, sendo que esses últimos necessitavam de formação e apoio nas suas práticas.

Já em 1958, Anísio Teixeira menciona a atribuição de um especialista em educação, responsável pela assistência do professor em sua atuação (Macedo, 2016). Contudo, devido às modificações no cenário educacional e o processo de democratização do ensino na década de 80, Horta (2007) aponta que foi possível observar uma hierarquização das funções e a tutela dos professores por outros profissionais. À vista disso, surgiram críticas, sobretudo por parte das/os educadoras/es, uma vez que passou a ser papel desses novos profissionais a responsabilidade de elaboração de programas, seleção de livros didáticos e formas de avaliação, fazendo com que as/os professoras/es passassem a ser menos protagonistas e menos autônomos em seus trabalhos.

Conforme apontado por Macedo (2016), na contemporaneidade as atribuições das/os coordenadoras/es pedagógicas/os não se mostram de forma consolidada e sim em fase de fundamentação e construção. De acordo com a literatura, este profissional é encarregado de incentivar a formação continuada dos docentes de modo a capacitá-los conforme o Projeto Político Pedagógico prevê. No entanto, as/os coordenadoras/es diversas vezes esbarram em inúmeros desafios que os impossibilitam de consolidar seus espaços. A autora também aponta a precariedade nas condições de trabalho das/os coordenadoras/es, somada à baixa remuneração, alta rotatividade de equipes docentes e falta de um nítido conhecimento de seu papel, como fatores que afetam sua atuação plena.

Em um estudo abrangente, cujo objetivo foi avaliar a atuação do coordenador pedagógico em diferentes trabalhos acadêmicos que contemplavam variadas instituições em diferentes níveis educacionais, Silva e Fachini (2015) encontraram dificuldade para identificar pesquisas que focaram na importância desse profissional. Porém, com o estudo, foi possível identificar papéis distintos, mas complementares, na atuação desse profissional, alguns indo até mesmo de encontro das funções historicamente definidas. Para as autoras, as/os profissionais da coordenação pedagógica são também importantes mediadores das demandas familiares e escolares, intervindo na relação escola-família. As vivências e atuações de coordenadoras pedagógicas na relação escola-família têm sido relevantes em tempos anteriores e durante a pandemia de Covid-19 (Silva e Fachini, 2015).

Partimos do pressuposto de que ainda são escassos os estudos sobre a relação escola-família, e ainda mais precárias as investigações que buscam compreender a temática a partir da perspectiva de coordenadoras pedagógicas. Tendo em vista a importância legal e acadêmica atribuída à relação escola-família, e considerando as possibilidades e desafios postos no que tange a tal interação, é que propomos a presente pesquisa, cujo objetivo é investigar a relação entre a Educação Infantil e a família, a partir da perspectiva de coordenadoras pedagógicas.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a temática da relação escola-família a partir das vozes de coordenadoras/es da educação infantil, que possuem um papel crucial nessas instituições (Silva & Fachini, 2015). Defende-se a ideia de que o entendimento de suas perspectivas sobre a relação escola-família, que é primordial para educação das crianças e preparação para inserção destas na sociedade (Oliveira e Marinho-Araújo, 2010), possibilitará compreender melhor os papéis estabelecidos, o panorama, e os desafios nas interações entre creches/pré-escolas e famílias.

Sendo assim, também há a oportunidade de se integrar a pesquisa às demandas da sociedade, produzindo e disseminando a ciência no contexto local e proporcionando contribuições para formação de profissionais responsáveis, comprometidos com a transformação social, conforme a missão da Universidade.

### **3. OBJETIVO**

Investigar a relação entre a Educação Infantil e a família, durante a pandemia, a partir da perspectiva de coordenadoras/es pedagógicas/os de um município de Minas Gerais-Brasil.

### **4. METODOLOGIA**

#### **4.1. Pressupostos teórico-metodológicos**

O presente trabalho se caracteriza como de natureza exploratória. Segundo Gil (2008), as pesquisas de natureza exploratória procuram uma compreensão e aproximação referentes aos problemas apontados e tem como intuito detalhar ideias utilizando-se geralmente de ferramentas como entrevistas junto aos participantes.

Adicionalmente, o trabalho utilizou abordagem qualitativa no que se refere à construção e análise de dados. Bogdan e Biklen (1994) consideram a abordagem qualitativa como uma oportunidade de construir informações através de um contato próximo do pesquisador com a vivência dos participantes. Nesse modelo, também há um cuidado em apresentar a perspectiva deles, assim como há maior atenção às informações que podem ser elucidadas durante o processo.

A pesquisa qualitativa, nesse contexto, deve contemplar aspectos importantes, como ser indutiva e significativa, já que não há necessidade em reorganizar informações e evidências para comprovar ou contestar hipóteses, isso porque o pesquisador preocupa-se em avaliar como

os diferentes indivíduos significam suas vivências e quais são as perspectivas individuais (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Godoy (1995), é necessária uma reflexão sobre a atuação do pesquisador na apuração e entendimento de prováveis tomadas de partido, isso porque os valores pessoais podem acabar por influenciar no resultado do trabalho. Por conseguinte, para evitar que isso aconteça é preciso focalizar com mais ênfase o processo que apenas os resultados.

A ferramenta definida para construção dos dados dessa pesquisa foi a de entrevista semiestruturada, isso porque esse instrumento utiliza-se de um roteiro de perguntas mais flexível e uma interação singular, possibilitando liberdade ao entrevistador e ao entrevistado a fazerem questionamentos além dos já antepostos. Tal dinâmica pode viabilizar tanto respostas, afirmações e explicações mais abrangentes, quanto uma conversa mais dinâmica e menos robotizada, podendo envolver histórias, vivências, pontos de vista, valores, propósitos, comportamentos e até sentimentos pessoais (May, 2004).

Na presente pesquisa, a entrevista semiestruturada teve como objetivo investigar as significações construídas pelas/os coordenadoras/es da Educação Infantil sobre a relação escola-família. Para sua realização, foi formulado um guia, que contribuiu para condução da entrevista (Apêndice I).

## **4.2. Participantes da pesquisa**

Participaram da pesquisa três coordenadoras/es pedagógicas/os de um município de Minas Gerais-Brasil. Das/os participantes, tivemos dois do sexo feminino e um do sexo masculino.

De modo a mantermos o sigilo, daremos nomes fictícios aos participantes, a saber: Silvia, Helena e Henrique. A escola onde Silvia atua, possui cerca de 200 crianças em dois turnos (manhã e tarde); a de Helena 320 crianças, em dois turnos (manhã e tarde); e a de Henrique 54 crianças, em tempo integral. As instituições onde as/os mesmas/os trabalham atendem diferentes camadas sociais, com predominância de famílias de camadas populares.

## **4.3. Procedimentos para a construção e análise de dados**

Para a construção dos dados foram realizados os seguintes procedimentos: em um primeiro momento, foi realizado um projeto de pesquisa, bem como sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 65055422.1.0000.5152. O contato inicial com as/os participantes

ocorreu por meio de relações profissionais dos pesquisadores. Neste contato inicial, foram explicados os objetivos da pesquisa e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Duas entrevistas, realizadas com Silvia e Helena, foram feitas no formato online, conforme a disponibilidades das/os entrevistadas/os, e uma entrevista, realizada com Henrique, de maneira presencial. Em ambos cenários, antes do início da entrevista, foram lidos todos os termos do TCLE e realizadas suas devidas assinaturas, para posterior início às entrevistas.

No presente trabalho, foram analisados os materiais obtidos nas entrevistas. Para a análise dos dados construídos ao longo da pesquisa, utilizamos diferentes procedimentos. Foi realizada, em um primeiro momento, a transcrição das entrevistas, de modo a facilitar a compreensão e análises dos materiais. Com a leitura desses materiais, foi possível criar as seguintes categorias de análises: A relação escola-família; Os atravessamentos da pandemia de COVID-19 na relação escola-família; A coordenação pedagógica junto às famílias, categorias essas que foram utilizadas para a apresentação e discussão dos dados.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1. A relação escola-família

A relação escola-família não é algo estável, muda de instituição para instituição. Um dos elementos que influencia tal relação é o modo como são compreendidos os objetivos de creches e pré-escolas. Sobre tal questão, entrevistadas/os afirmaram:

“compreendo que umas das funções principais da educação infantil são **educar e cuidar**, são duas dimensões que se entrelaçam, não tem como educar uma criança de um, dois anos sem cuidar dela, porque ela ainda não consegue cuidar de si sozinha, então essas duas instâncias são muito importantes e possui uma **relação de complementaridade** e a escola e a família, a comunidade espera isso de nós, que veja que a escola faz isso com alguma competência que nem sempre é reconhecida pela sociedade e pela comunidade.” (Henrique)

“Olha, compreendo que as crianças elas vêm pra cá, **elas têm um cuidado, mas esse cuidado tem uma intencionalidade também**. É importante entender que aqui é uma escola e que espaço é esse. Então **a gente tinha que buscar essas famílias** para que elas compreendessem, qual que era o papel da escola” (Silvia)

Desse modo, a escola é vista pelas/os profissionais como esse lugar de cuidar e educar, fazendo com que elas/es utilizem de inúmeros recursos para deixar isso de modo nítido para as

famílias, visando sempre destacar o entendimento de um espaço educativo com principal intencionalidade. A concepção da Educação Infantil como instituição que complementa as ações da família no cuidado e educação das crianças também é evidenciada nas falas de coordenadoras, em consonância com os marcos legais que regem creches e pré-escolas brasileiras (BRASIL, 1988, 20, 2009, 2017).

Nas falas, nota-se que as profissionais se mobilizavam para que ocorresse uma aproximação e diálogo com as famílias, “a gente tinha que buscar essas famílias”.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010), trazem em sua pesquisa que o ambiente escolar exerce um poder de orientação sobre os pais para que estes possam educar melhor os filhos e este, por sua vez, possam frequentar a escola. Assim, os autores evidenciam que os profissionais têm um papel crucial na construção da relação escola-família.

Não obstante, na perspectiva das/os profissionais, evidencia-se desafios nesse movimento de aproximação da escola junto às famílias. Para entrevistadas/os, algumas famílias, no dia a dia, apenas deixava a criança na escola para que pudessem seguir com sua rotina diária, muitas vezes não tendo tempo para participar de chamados pontuais da escola para tratar de assuntos específicos voltados à aprendizagem da criança, como podemos notar na fala de Helena: “como a grande maioria trabalha em horário comercial, é difícil agendar e ele conseguir ir.” Evidencia-se, assim, que a participação na vida escolar dessas crianças em alguns casos era mínima. Entretanto, de acordo com relatos construídos na pesquisa, existiam situações em que a família participava ativamente, muito em razão da idade do bebê/criança ou pela forma que a escola abordava os familiares e/ou responsáveis, como notamos no trecho:

“A comunicação, como nós atendemos uma clientela muito jovem, bebês na verdade, crianças bem pequenas, ainda há uma relação próxima com as famílias.”  
(Henrique)

“Então esses momentos de reunião a gente chama com muita antecedência, insiste muito, e a gente tem um retorno grande, eles participam bastante das reuniões escolares.” (Silvia)

Contudo, nota-se, a partir das entrevistas, que apesar dos esforços da escola de trazer a família para a escola, a adesão familiar, por vezes, ainda não se dava de forma satisfatória por inúmeras razões, como fica evidente em uma das falas de Silvia:

“Na educação infantil eles geralmente justificam, e a justificativa predominante é **o trabalho**, ‘eu trabalho o dia todo, eu não posso’, então é essa basicamente, ou então é por **questões de saúde** e tudo mais, mas geralmente é relacionado ao trabalho, os pais trabalham e não podem. Só que, diante dessa justificativa, a gente sempre apresenta

alternativas ‘nós entendemos os pais que não é possível por conta do trabalho, entendemos isso, mas nós podemos te atender em outro momento’...” (Silvia)

A questão da dinâmica de trabalho das famílias emerge, para a profissional, como elemento importante e que influencia a relação escola-família. Com isso, a profissional precisava buscar entender o cenário daquela escola, as demandas e condições de trabalho das famílias, para então explorar possíveis soluções para cada situação em que se encontrava inserida. Dessa forma, eram realizados projetos escolares e reuniões que buscavam mostrar o importante papel da escola na vida das crianças, para que se entendesse que a escola permite que ela se desenvolva integralmente, como podemos notar em algumas falas das/os coordenadoras/es.

“Nós fazemos reuniões específicas com as famílias para discutir assuntos individuais, o desenvolvimento de cada criança diante de alguma eventualidade, mudanças de comportamento, algum problema no processo de desenvolvimento da criança envolvendo desde alimentação, a presença de alguma marca física, mudança de hábito, de relações, maior ou menor sociabilidade, enfim. “(Henrique)

“Tem a semana das crianças que a gente convida as famílias para participarem. Então a gente trabalha em cima da relação afetiva, se a criança não tem ou um pai ou uma mãe, a gente tem todo um percurso, para fazer essa abordagem a respeito desta data” (Helena)

“Então, a gente faz um piquenique no parque, por exemplo, com a família e as crianças para brincar junto” (Silvia)

Podemos notar que, por meio de reuniões formais ou momentos mais informais, a escola buscava dialogar sobre questões relativas ao desenvolvimento da criança e realizar a manutenção ou fortalecer os vínculos com as famílias. Tais encontros eram vistos como importantes para que se pudesse conhecer o contexto familiar da criança e, com isso, buscar o desenvolvimento de ações que possibilitem a melhoria no laço escola-família.

## **5.2. Os atravessamentos da pandemia de COVID-19 na relação escola-família**

A pandemia do COVID-19 trouxe mudanças no contexto escola-família. Houve a suspensão das aulas presenciais por motivos de saúde e o começo das aulas online. Nesse novo cenário, de acordo com entrevistadas/os, ocorreu alguma dificuldade de adesão familiar nas atividades propostas para a continuação do ano letivo e nas reuniões com familiares/responsáveis, dado que todas essas tarefas seriam feitas através de aparelhos

eletrônicos, e muitas famílias poderiam não ter esse dispositivo ou não contar com fácil acesso a Internet, assim como poderiam não saber como utilizar a plataforma disponibilizada no período, com podemos observar nos trechos:

“Esses recursos tecnológicos de comunicação que os chamamos de TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), foram uma novidade para boa parte, tanto de educadores, quanto das famílias, muitas vezes esbarram nas dificuldades da própria família ter um celular para acessar um conteúdo, não foi fácil. Mas passado esse tempo hoje se tornou algo convencional [...]” (Henrique)

“Não era só oferecer o recurso... a gente oferecia, mas às vezes o pai não tinha aquela condição de ter o recurso, porque às vezes o celular dele era a sua ferramenta de trabalho, por exemplo, ou às vezes ele estava no trabalho e não em casa para oferecer o celular para a criança, então tinha toda uma dificuldade para acessar essas crianças na pandemia.” (Helena)

Com base nas entrevistas, podemos observar desafios na oferta e no acesso das famílias à Educação Infantil no período de isolamento social, e que atravessaram a relação escola-família. Uma pesquisa realizada com o foco em examinar a relação entre instituições de educação infantil e famílias durante a pandemia de COVID-19 (Lima; Carvalho; Silva, 2022), indicou que, no que tange às atividades remotas propostas pelas instituições para as crianças, a maioria das famílias (66,2%) conseguiu realizar as atividades propostas, mas algumas (33,8%) enfrentaram dificuldades ou optaram por não participar. Entre os motivos citados para não participar estão falta de interesse no ensino remoto para crianças pequenas, dificuldade de acesso, recusa ou sentimentos negativos da criança em relação às atividades, sobrecarga de atividades domésticas, sobrecarga de trabalho remunerado dos responsáveis, falta de estrutura ou materiais adequados, entre outros.

Como era um novo contexto escolar, muitas/os educadoras/es e coordenadoras/es também apresentaram dificuldades. Outro ponto destacado foi de como a escola, durante esse contexto pandêmico, foi vista novamente como um local de assistência, pois muitos familiares e/ou responsáveis deixavam a criança na escola, quando possível e dentro dos parâmetros de segurança, em virtude de não ter onde as deixar, por conta dos seus respectivos trabalhos, como Silvia nos traz em um de seus relatos:

“E aí a gente vai lidar com uma diversidade de coisas. Gente que perdeu o emprego e está numa situação muito difícil. E aí retoma o caráter assistencialista da escola. E nesse momento nós fomos assistencialistas porque a gente recebia crianças que iam pra escola e que precisavam se alimentar. E a família, que por mais que quisesse

manter algum isolamento, ela não podia. Então a gente lidou com essa situação nesse retorno.”

Com a volta das aulas presenciais, surgiu a necessidade de acompanhar protocolos de higiene, o que também ocasionou dificuldades de adaptação. As crianças precisaram se acostumar com o uso de máscaras e a utilização de álcool em gel, e tornou-se responsabilidade dos educadores e coordenadores controlar tal uso, o que não se mostrou fácil para os profissionais da educação e para as famílias. O próprio retorno para as salas de aula se mostrou difícil porque foi adotado um sistema de semana sim, semana não. Nas escolas onde Silvia coordena e algumas outras do município, em que a criança participava uma semana de forma presencial e na outra de forma online, essa frequência acarretou problemas de adaptação, tanto pela própria criança, pois ela tem um tempo de adaptação diferenciado, assim como para a família, que apresentou suas dificuldades em acompanhar esse novo sistema. Podemos evidenciar tais acontecimentos nas falas:

“E aí aquela coisa, como é que ia receber as crianças na educação infantil? Os profissionais desesperados, porque como você não tem contato físico com a criança, não era possível.” (Silvia)

“As famílias ficaram muito desestruturadas de alguma forma, né... Então essa questão ficou a questão afetiva, as crianças vieram com um emocional muito abalado. Por vivenciarem situações que nem elas mesmas conseguem internalizar. Então assim, a gente percebe, criança, com um amadurecimento emocional ainda mais lento.” (Helena)

Em uma pesquisa, Sato (2020), aponta que diversas medidas individuais e ambientais foram implementadas nesse período, como: uso de máscara, higiene, distanciamento social, medição de temperatura, capacidade e disposição das salas de aula, limpeza, entre outras. A autora afirma que tais medidas foram necessárias para prevenir a transmissão do Sars-CoV-2 entre escolares e funcionários, inclusive no transporte até as escolas. Entende-se que as preocupações apontadas por Silvia, se baseavam em um medo real, uma vez que manter o distanciamento social e o uso de máscaras em crianças de 0 a 6 anos, não era uma tarefa fácil. Além disso, Sato (2020) afirma que as crianças perderam benefícios sociais, educacionais e de desenvolvimento elementares. Com isso, reafirmou-se que as instituições de educação infantil possuíam um papel crucial no desenvolvimento das crianças.

Nesse cenário, nota-se, nas falas das coordenadoras pedagógicas, a dinamicidade presente nas relações escola-família ao longo da pandemia de COVID-19. Entende-se que os contextos pandêmico e pós-pandêmico trouxeram reconfigurações nas relações entre a

Educação Infantil e as famílias. A coordenação pedagógica emerge, nas falas das/os entrevistadas/os, como tendo importante função nas mediações e no diálogo entre escolas e famílias, também nesses períodos de excepcionalidade.

### **5.3. A coordenação pedagógica junto às famílias**

A visão da coordenação pedagógica na escola se dá como uma intermediação, afinal como demonstram algumas falas, as/os coordenadoras/es necessitam de flexibilidade e adaptabilidade para lidar com todos os elementos intrínsecos à relação escola-família, como podemos observar no trecho onde Helena nos diz: “Existem alguns pais que trazem as suas frustrações, de um dia de estresse, por exemplo. Então a gente tem que saber como, como abordar esse pai”.

Para além, podemos notar que ao falar dos desafios de sua atuação, as/os entrevistados apontam, de forma geral, a importância de um constante diálogo com a família e construção de uma relação baseada na confiança e respeito, como vemos nos trechos:

“Não considero um desafio dessa comunidade especificamente, mas penso que a construção, promoção de uma cultura da tolerância, da empatia, da alteridade e a escola não faz isso sozinho mas isso passa pela escola e essa construção se dá, só se dará com... em uma relação ou processo de transformação que envolvam os segmentos que estão presentes na escola, famílias, educadores, sociedade de modo geral, então penso que é preciso construir uma sociedade mais empática, que preze pela autoridade, seja mais tolerante e isso passe pela escola...” (Henrique)

“O maior desafio para mim é construir uma relação de confiança. E quando tem confiança fica mais fácil, né? O desenvolvimento do nosso trabalho...” (Helena)

Ainda trazendo elementos a respeito da manutenção dessa relação Silvia destaca um outro ponto de suma importância:

“O que é um desafio assim que eu trago como uma forma de trabalhar e de desenvolver isso (inclusão), é justamente a questão da inclusão. Eu sei que a inclusão é muito ampla e é importante a gente discutir, a inclusão como um todo, mas especialmente a inclusão das pessoas com deficiência no contexto social, mas na minha realidade no contexto escolar. Porque nós temos uma série de documentos que respaldam e que legitimam a inclusão dessas pessoas nesses espaços, mas, na prática, a distância é muito grande, sabe?” (Silvia)

Realizar a manutenção de uma relação eficiente entre escola-família não se mostra uma tarefa fácil, ainda mais quando acrescentamos questões como as trazidas pela Silvia às dificuldades de inclusão. Porém, observar o trabalho das/os profissionais que se preocupam e buscam cada vez mais oferecer recursos personalizados para atender as diferentes configurações familiares, evidencia o compromisso e engajamento desses(as) coordenadores(as) para com a comunidade escolar.

Na pandemia, a função do/a coordenador/a pedagógico/a tornou-se mais difícil devido às condições que envolvem a escola, em particular as famílias das crianças em meio às desigualdades sociais e econômicas, agravando, ainda mais, o trabalho dos envolvidos. Foi necessária toda uma transformação pedagógica e de estrutura para acompanhar as mudanças que vieram com a pandemia, como o isolamento e distanciamento social, os protocolos de segurança sanitária, entre outras supracitadas.

Essa nova realidade educacional exigiu, por parte das/os profissionais, novas competências; disponibilidade e interesse na formação em serviço; além de uma formação diferenciada que pudesse acompanhar esse novo contexto. A coordenação pedagógica precisou descobrir um novo jeito de acompanhar a organização da escola nesse período, de modo dinâmico e atuante.

Em última análise, ao questionarmos as/os participantes sobre suas percepções sobre o papel de um|(a) coordenador(a) na manutenção da relação família-escola, observamos que, de alguma forma, todos trazem como foco a importância da comunicação e confiança das famílias, como notamos nos trechos:

“Eu percebo um Analista Pedagógico -Coordenador(a) - como mediador. Mediador de todo o processo, em relação às questões pedagógicas, em relação aos conflitos da própria gestão, eles estão ali como uma referência para as famílias, porque muitas das vezes a gente acaba sendo um pouco... Como que eu posso dizer... Psicólogo... Que a gente tem que ouvir as demandas das famílias e entender as problemáticas que elas vivem e fazer com que elas também entendam o sistema da educação, como que ele funciona. E estar também próximo do professor.” (Helena)

“De forma harmônica, mas sem desconsiderar que as relações humanas são relações eventualmente conflituosas, o papel do coordenador talvez seja trazer à tona aquilo que é essencial, aquilo que nos une, aquilo que é fundamental e importante ou mais fundamental e mais importante nos status de convivência nos diversos segmentos da comunidade.” (Henrique)

“A importância da gente trazer essas pessoas para gente conversar, dialogar, acolher, construir junto, mas nunca deixar que a família dite o que a escola tem que fazer.” (Silvia)

Com as falas acima, notamos o quanto o papel da coordenação pedagógica na relação escola-família pode ser visto como algo em construção. A busca por uma identidade é evidenciada quando se realizam aproximações entre a atuação da coordenação com a de outro profissional (de Psicologia), o que expressaria desafios nesse processo de constituição de um papel específico da coordenação pedagógica nas interações entre escola e família.

Importante destacar que, nos relatos, tais profissionais são vistos também como aqueles que buscam estabelecer as possibilidades, mas também os limites nessa relação: “nunca deixar que a família dite o que a escola tem que fazer”. A construção de tais fronteiras entre escola e família parece emergir como algo complexo e dinâmico no cotidiano da Educação Infantil.

Nesse contexto, a ideia de mediador destaca-se como algo que constituiria a atuação na área. Tais dados estão em consonância com os resultados encontrados na pesquisa de Silvia e Facchini (2015), que descrevem os coordenadores(as), como sendo importantes mediadoras das demandas familiares e escolares, intervindo na relação escola-família. Notamos que, apesar dos atravessamentos e desafios, a coordenação se mantém otimista e esperançosa para cada vez mais buscar recursos e técnicas que promovam a aproximação das famílias nas vidas das crianças.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As conclusões extraídas deste projeto de pesquisa oferecem insights para a compreensão de aspectos da relação escola-família, na perspectiva de coordenadoras/es pedagógicas/os, bem como sobre o papel da coordenação pedagógica nesse cenário. Ao analisar os materiais construídos nas entrevistas, podemos observar que apesar das dificuldades, essas/es profissionais se empenham para que as famílias estejam cada vez mais próximas da vida escolar das crianças, sempre cautelosas/os em não deixar que essa proximidade se torne algo prejudicial, realizando a constante conscientização do papel da instituição em que atuam.

O estudo indicou que os atravessamentos em decorrência da pandemia, mudaram as formas de a escola e família se comunicarem e relacionarem, fazendo com que o uso de tecnologias avançasse significativamente no contexto escolar, ocasionando em novos desafios não apenas para as/os coordenadoras/es, mas também para as famílias, desafios esses que ainda

não foram superados. Manter uma boa relação com a comunidade escolar nunca foi uma tarefa fácil, mas com o distanciamento social e todas as novas circunstâncias advindas da pandemia, intensificaram-se as barreiras e ruídos da relação família-escola.

Ao longo deste trabalho foi possível compreender que as/os coordenadoras/es possuem um papel crucial na construção e manutenção da relação escola-família, atuando como um dos principais agentes dessa relação, que se mostra crucial para que as crianças possam ter um desenvolvimento saudável.

Embora esta pesquisa tenha se concentrado especificamente na perspectiva das/os coordenadoras/es pedagógicas/os acerca da relação escola-família, é importante reconhecer que alguns pontos que surgiram, mas não foram o foco central deste estudo, podem fornecer insights para pesquisas futuras. Questões como o impacto das tecnologias educacionais específicas na relação escola-família e o papel das/os coordenadoras/es junto às famílias de diferentes contextos socioeconômicos merecem uma análise mais aprofundada. Sendo assim essas temáticas representam uma base sólida para futuras investigações.

## 7. REFERÊNCIAS

- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora.
- Bortoletto, Luiza Zanin. *Pesquisa Bibliográfica: Autismo e Inclusão na Educação Infantil*. 2018. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- Base Nacional Comum Curricular. (2017). Terceira versão. MEC/CONSED/UNDIME. Retrieved from [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- Campos et al (2020). Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para\\_um\\_retorno\\_a\\_escola\\_e\\_a\\_creche-2.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf)
- Carvalho, R. S., Lima, L. P., & Silva, A. P. S. (2021). A perspectiva das famílias sobre as formas de comunicação das instituições de educação infantil no contexto da pandemia de COVID-19. In S. Sklar (Ed.), *Tópicos de Psicologia da Educação* (Vol. 1, pp. 41-59). Rio de Janeiro: PoD Editora.

Fontanella, B. J. B., Ricas J. & Turato E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: continuidades teóricas. *Cad. Saúde pública*.24(1), 17-27. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>

Garcia, H. H. G. O. Família e escola na educação infantil: um estudo sobre reuniões de pais. Dissertação (Mestrado). São Paulo: USP, 2005

Godoy, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentis. *RAE Artigos*. Maio, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>.

Gil, Antônio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa. Editora Atlas S. A.. São Paulo. 2008.

Guimarães AC, Mau LB, Maunsell R. COVID-19 in children: considerations for returning to school. *Braz J Otorhinolaryngol*. 2020;86:667-8. <https://doi.org/10.1016/j.bjorl.2020.09.005>

Horta, Patrícia Rossi Torralba. Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm).

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>.

Lima, L. P. de, Carvalho, R. S. de, & Silva, A. P. S. da. (2022). The perspective of families towards remote activities for early childhood education in times of COVID-19. *ZERO-A-SEIS (FLORIANÓPOLIS)*, 24, 265-285. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e84086>

Macedo, S. R. B. de (2016) Coordenação pedagógica: Conceito e histórico. in *A coordenação do trabalho pedagógico na escola: Processos e práticas*.

May, T. (2004) *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed

Nunes, M. F. R., Corsino, P., & Didonet, V. (2011). *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília, DF: UNESCO.

Moraes, R. C. A. F. Contribuições de famílias para o rendimento escolar de alunos de 1 a 4 séries do ensino fundamental: olhares das responsáveis e das professoras. Dissertação (Mestrado). Salvador: UCSAL, 2008.

Oliveira, Z. M. R. (1988). A creche no Brasil: Mapeamento de uma trajetória. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, 14(1), 43-52.

Oliveira, L. C. F. (2002). Escola e família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora.

Oliveira, Cynthia Bisinoto Evangelista de, MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. 2010. Estudos de Psicologia. Campinas. janeiro - março.

Oliveira, C. B. E. de & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia (Campinas) [online]. 2010, v. 27, n.1, pp. 99-108. Epub 04 Jan 2011. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>.

Paschoal, J. D., & Machado, M. C. G. (2009). A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR Online, 9(33), 78-95. Silva, A. F. da & Fachini, M. A. B. da A. (2015). Relação escola:Família e o papel do coordenador pedagógico: estado do conhecimento Horizontes, v. 33, n.1, p.53-62, jan./jun.2015. <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/116/78>.  
<https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>

Vieira, V., Hansen, J., & Vieira, M. L. (2010). Psicologia Escolar na Educação Infantil: Atuação e Prevenção em Saúde Mental. *Barbarói*, 2(31), 72-92. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v2i31.1007>

World Health Organization. (2020). Timeline of WHO's response to COVID-19. <https://www.who.int/news-room/detail/29-06-2020-covidtimeline>

## Apêndice I

### Roteiro de entrevista semiestruturada

#### **1. Trajetória profissional**

Conte um pouco sobre sua trajetória profissional.

Em quais outras instituições trabalhou?

Como é a sua atuação na escola em que trabalha atualmente? Quais suas funções e atividades?

#### **2. Relação escola-família**

##### **2.1. Formas de comunicação**

Como a escola se comunica com as famílias?

##### **2.2. Momentos de encontros**

Quais atividades são realizadas junto às famílias?

Quando as famílias estão ou são chamadas para virem à escola?

Quais são as motivações e objetivo da vinda das famílias em cada ocasião?

##### **2.3. Participação das famílias**

Das atividades oferecidas pela escola, quais os pais ou responsáveis costumam ter maior engajamento?

Quando não há a participação, qual a justificativa mais comum desses pais ou responsáveis?

Como percebe/avalia a relação dos pais ou responsáveis das crianças com a escola atualmente?

Você tem utilizado de algumas práticas facilitadoras para essa relação?

#### **3. Relação escola-família na Pandemia**

A pandemia afetou de alguma forma essa relação?

O que foi feito durante o período de maior isolamento para manter essa relação?

Com o retorno presencial das atividades, como foi a readequação e a retomada de algumas atividades e interações com os pais/responsáveis e alunos?

#### **4. Papel da escola e da coordenação na relação escola-família**

Qual o papel da coordenação nessa relação?

#### **5. Desafios e perspectivas na relação escola-família**

Qual o maior desafio atualmente nessa relação?

#### **6. Desafios e perspectivas do trabalho da coordenação pedagógica**

Qual o maior desafio atualmente na sua atuação?

Como atua no que diz respeito à relação escola-família?

Quais são suas principais dificuldades na sua atuação?