



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:**  
**FORMAÇÃO DE FORMADORES**

**Alessandro Messias Ribeiro**

**Família e escola:**

**o papel do coordenador pedagógico e os desafios na escola contemporânea**

**SÃO PAULO**

**2025**

**Alessandro Messias Ribeiro**

**Família e escola:**

**o papel do coordenador pedagógico e os desafios na escola contemporânea**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora  
da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,  
como exigência parcial para obtenção do título de  
**MESTRE PROFISSIONAL** em **Educação:  
Formação de Formadores**, sob a orientação da  
**Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.**

**SÃO PAULO**

**2025**

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial  
dessa dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

*Os caminhos percorridos durante esses 36 anos foram diversos. Pude, como todos nós, sentir o correr incessante da minha trajetória deixando marcas em meu rosto, em meu coração e modificando de maneira constante e resiliente o meu ver e o meu sentir.*

*Foram tempos de altos e baixos... Nas trincheiras que colocam nossa vida em perspectiva, nunca pude reclamar de falta de intensidade.*

*Durante os anos que estas páginas e este projeto me acompanharam, não foi diferente. Assim sendo, queria aqui deixar meu agradecimento àqueles que me deram a mão durante toda minha jornada: minha amada família.*

*Aos Ribeiros e aos Messias e especialmente aos meus filhos Eduardo Polvani Ribeiro e João Pedro Kaludin Ribeiro, meu coração e minha alma estarão sempre com vocês.*

*Batidas na porta da frente, é o tempo...*

## AGRADECIMENTOS

Poucos anos atrás não poderia imaginar estar aqui escrevendo estas linhas. Eu me dividia entre estudos musicais, shows, ensaios, viagens e gravações. Não poderia nem mesmo contemplar a ideia de um Mestrado em Educação que, apesar de tantos desafios, fosse tão libertador.

Não me aprofundarei aqui na minha história uma vez que a dividirei com o meu leitor nas passagens que se seguirão. Aqui, como objetivo claro e principal, gostaria de trazer à luz àqueles que são parte estruturante deste processo que, certamente, me modificou como profissional, mas, de forma mais abrangente, modificou minha maneira de olhar o mundo.

À querida e admirada Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, pela orientação zelosa, pela paciência e pelo respeito, mas, mais do que isso, pelo cuidado e preocupação durante momentos difíceis que enfrentei durante minha jornada. Seu olhar atento foi fundamental para minha persistência. Tenho-a com profunda admiração.

Ao Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes, por acreditar em minha linha de pesquisa desde minha primeira apresentação, pelo incentivo, mas, de maneira geral, por ter recuperado meu ânimo e minha luz durante uma fase tão difícil em minha vida sem nem mesmo saber de nada. Agora você saberá.

À Profa. Dra. Clarilza Prado de Souza, à Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida e à Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, pelos ensinamentos e pela luta de uma vida pela Educação em nosso país. Meu respeito e admiração.

Aos meus eternos chefes, amigos e mentores, Sílvia Ottolia e Fábio Pereira. Vocês me receberam de braços abertos e me ensinaram muito, com carinho e respeito. Profissionalizei-me sob a supervisão de vocês e nunca me esquecerei. Minha gratidão será eterna.

Às minhas tutoras, Simone Aparecida Silva Angelo Bassotto e Karina Lins, pelo carinho, pelo incentivo e por terem acreditado no meu trabalho desde as primeiras linhas.

À minha família, pelo incentivo de uma vida, por sempre estarem comigo, por celebrarem minhas vitórias e me abraçarem em meus fracassos. Faço aqui menção especial à minha mãe, meus filhos e minha companheira, Tainá Gonçalves Marella: vocês foram e sempre serão fundamentais para que eu continue acreditando que a vida vale a pena. Meu amor eterno.

*Qualquer programa destinado às famílias deverá contemplar os grupos familiares concretos, nas suas condições de vida, nas suas possibilidades de soluções para os desafios do cotidiano e nos seus contextos socioculturais. Além disso, antes de se iniciar qualquer trabalho, é necessário que os próprios profissionais envolvidos se conscientizem de seus próprios modelos de família e de seus preconceitos em relação aos “desvios” desse modelo e conheçam as famílias com as quais vão trabalhar nos seus contextos históricos sociais. É um cuidado para que não adotem posturas normativas e impositivas durante sua atuação. Sugerem-se os seguintes pressupostos, tanto para o delineamento de pesquisas como para programas de formação de pais/educadores:*

- a) A natureza ética das práticas educativas familiares e a contínua consideração da dialética entre os valores subjacentes ao cotidiano vivido, os preconizados pelos modelos e os resultantes de uma reflexão crítica.*
- b) O diálogo entendido como troca intersubjetiva no respeito às individualidades e como condição básica para o estabelecimento de uma educação libertadora.*
- c) A práxis libertadora como possibilidade de constituição de sujeitos críticos e conscientes de seu valor como cidadãos.*

(Szymanski, 2009, p. 43)

## RESUMO

RIBEIRO, Alessandro Messias. **Família e escola:** o papel do coordenador pedagógico e os desafios na escola contemporânea. 174 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

As relações entre escola e família têm sido, frequentemente, atravessadas por expectativas que reduzem a função da instituição escolar à de prestadora de serviços, em detrimento de seu papel como espaço de formação cidadã e integral. Tal perspectiva fragiliza o vínculo entre essas duas instâncias, esvaziando o potencial de uma cooperação dialógica e crítica voltada ao desenvolvimento humano em sua plenitude. A escola, nesse contexto, tende a se orientar por metas imediatas e superficiais, o que compromete sua função formativa, historicamente associada à construção da cidadania, à reflexão crítica e ao pleno desenvolvimento dos sujeitos. Diante disso, o coordenador pedagógico desponta como figura essencial na mediação dessas relações. O objetivo principal deste trabalho é compreender como o coordenador pedagógico, em seu papel articulador, transformador e formador, utiliza estratégias voltadas à construção de possíveis alinhamentos entre escola e família atualmente. Os objetivos específicos se apresentam: investigar se e como os coordenadores pedagógicos percebem o impacto das ações e políticas que afetam a relação família-escola na atualidade; identificar os desafios e tensões enfrentados pelos coordenadores pedagógicos no que se refere à aproximação das famílias com o projeto da escola; compreender se e como o coordenador pedagógico busca apoio para enfrentar esses desafios e como a instituição escolar o subsidia nesse processo. Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com três coordenadores(as) pedagógicos(as) de uma instituição privada localizada na cidade de São Paulo. As entrevistas foram analisadas à luz da análise de prosa, com o objetivo de interpretar os sentidos produzidos pelos sujeitos em suas narrativas sobre a relação escola-família e o papel articulador do coordenador pedagógico nesse contexto. Baseando-se nos aportes teóricos de Freire, Szymanski e Canedo, a pesquisa evidenciou que o coordenador pedagógico desempenha papel essencial na mediação entre escola e família, especialmente diante das tensões geradas pela lógica clientelista e pelas políticas neoliberais que afetam a educação. Os resultados apontam para a necessidade de fortalecer sua formação, ampliar os espaços coletivos de apoio e consolidar práticas institucionais pautadas pelo diálogo e pela corresponsabilidade. Conclui-se que o coordenador pedagógico é protagonista na construção de uma escola democrática, formadora e humanizadora, capaz de transformar as relações educativas em práticas de escuta, reflexão e esperança.

**Palavras-chave:** relação escola-família; coordenador pedagógico.

## ABSTRACT

RIBEIRO, Alessandro Messias. **Family and school:** the pedagogical coordinator's role and challenges in contemporary education. 174 f. Final Assignment (Professional Master's in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2025.

The relationship between schools and families has often been shaped by expectations that reduce the educational institution's role to that of a service provider, to the detriment of its function as a space for holistic and civic education. This perspective weakens the bond between these two spheres, diminishing the potential for critical and dialogical cooperation aimed at full human development. In this context, schools tend to be guided by immediate and superficial goals, which compromises their educational mission – a mission historically associated with the construction of citizenship, critical reflection, and the comprehensive development of individuals. Given this scenario, the pedagogical coordinator emerges as an essential figure in mediating these relationships. The main objective of this study is to understand how the pedagogical coordinator, in their role as an articulator, transformer, and educator, employs strategies aimed at building possible alignments between the school and the family in the current scenario. The specific objectives are: to investigate whether and how pedagogical coordinators perceive the impact of current actions and policies affecting the school-family relationship; to identify the challenges and tensions faced by pedagogical coordinators in bringing families closer to the school's mission; and to understand whether and how the pedagogical coordinator seeks support to face these challenges and how the school institution provides backing in this process. To achieve the proposed objectives, this research adopts a qualitative approach, using semi-structured interviews with three pedagogical coordinators from a private institution located in the city of São Paulo. The interviews were analyzed through prose analysis, aiming to interpret the meanings produced by the subjects in their narratives about the school-family relationship and the coordinating role of the pedagogical coordinator in this context. Drawing on the theoretical frameworks of Freire, Szymanski, and Canedo, the research showed that the pedagogical coordinator plays an essential role in mediating school and family needs, especially in the face of tensions generated by a clientelist logic and neoliberal policies affecting education. The results point to the need to strengthen their training, expand collective support spaces, and consolidate institutional practices guided by dialogue and shared responsibility. We conclude that the pedagogical coordinator is a key player in building a democratic, educational, and humanizing school, capable of transforming educational relationships into practices of listening, reflection, and hope.

**Keywords:** school-family relationship; pedagogical coordinator.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Roteiro de entrevista x Objetivos da pesquisa.....	54
Quadro 2 – Categorias, tópicos e temas .....	63

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1 Parte I – Entre notas e palavras: a sinfonia da minha jornada .....	11
1.2 Parte II - <i>Interregno</i> .....	13
1.3 Voltemos ao <i>interregno</i> .....	14
<b>2 PESQUISAS CORRELATAS .....</b>	<b>19</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>28</b>
3.1 Evolução da relação família-escola: um panorama da educação brasileira de 1930 aos dias atuais .....	32
3.2 Finalidades educativas e a relação escola-família: desafios e contradições.....	35
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>40</b>
4.1 Abordagem de pesquisa.....	43
4.2 Procedimentos de produção de dados.....	43
4.3 Caracterização da instituição de ensino.....	45
4.4 Os participantes e suas trajetórias e saberes .....	47
4.5 Procedimento de coleta.....	51
4.5.1 Roteiro de entrevista.....	52
4.5.2 Relação entre objetivos e perguntas .....	53
4.5.3 Considerações éticas.....	56
4.6 Tratamento dos dados.....	57
4.6.1 A análise de prosa como escolha metodológica .....	57
4.6.2 Temas, tópicos e categorias: uma arquitetura interpretativa .....	59
4.6.3 A escuta interpretativa e o papel do pesquisador .....	61
4.6.4 Organização dos dados: .....	62
<b>5. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>66</b>
5.1 Categoria 1: Fatores externos e contexto social na relação família-escola .....	68
5.2 Categoria 2: Desafios e tensões enfrentados pelos coordenadores pedagógicos na aproximação com as famílias .....	88
5.3 Categoria 3: Condições institucionais para a ação articuladora do coordenador pedagógico.....	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>171</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Parte I – Entre notas e palavras: a sinfonia da minha jornada

Iniciei minha trajetória profissional aos 14 anos, quando, após assistir a uma apresentação da banda da escola durante um intervalo em uma tarde de 2001, decidi matricular-me no grupo musical — decisão essa que transformaria os rumos da minha vida. Reconheço, desde então, a importância de estabelecer conexões significativas e de me espelhar em exemplos concretos. Ao longo deste relato, descreverei não apenas os acontecimentos que marcaram minha caminhada, mas também as pessoas que caminharam comigo. Sem elas, certamente não estaria aqui dividindo este espaço com meus pares.

Concluí os anos finais do Ensino Fundamental em uma fundação educacional (Instituto Tecnológico de Osasco), onde permaneci por grande parte da minha vida. Ali, os alunos tinham a oportunidade de ingressar no Conservatório Villa-Lobos, um verdadeiro oásis para os que se dedicavam à música, ao teatro e à dança. O Villa, como o chamávamos, e particularmente o curso de trompete popular, no qual me matriculei, foram responsáveis por alicerçar a formação artística de inúmeros talentos da região — inclusive a minha.

Foi lá que conheci uma das figuras mais influentes da minha vida: o professor Ederlei Lirussi, que me acompanhou desde os 14 anos. Ele não apenas me ensinou os fundamentos técnicos da música, mas também contribuiu para minha formação humana, meus valores e meu senso de propósito. Um professor de música que comprehende que seu aluno trilhará caminhos profissionais em breve não é apenas um educador; torna-se mentor, amigo e referência. Muito do que sou — em fala, gestos, olhar — carrega traços de sua influência. Suas virtudes e limitações se entrelaçaram às minhas e ajudaram a constituir quem sou. Ali comecei minha formação musical, mas, acima de tudo, despertei para o mundo.

Poucos meses após minha entrada na banda, fui contemplado com uma bolsa de estudos no conservatório. A partir de então, vivi um emaranhado de experiências significativas: shows, viagens, gravações, ensaios infindáveis e horas de estudo. No entanto, mais do que as memórias, trago comigo a marca dos amigos que deram sentido à minha trajetória. Lembro das aulas de harmonia com o Marcílio e dos primeiros grupos de improvisação dos quais participei por sua iniciativa. Havia em mim uma admiração evidente por sua visão de carreira e compromisso com a arte. Nunca era pelo dinheiro. A música sempre vinha primeiro.

Com o tempo vieram outros mestres: Fred (improvisação), Marcelo Elias (piano), Renato (diretor do conservatório em seu melhor período), além dos amigos de infância, que

também foram seduzidos pelo poder da música e pela possibilidade de construir um projeto de vida com significado. A paixão pela arte se entrelaçava à admiração por essas pessoas, e esse elo impulsionava minha carreira. Estruturei minha vida na música — e a ela devo tudo. Todas as experiências marcantes, inclusive as mais traumáticas, foram vividas no palco. Meus filhos nasceram enquanto eu tocava; no caso do segundo, voltei a tocar logo após seu nascimento.

Em 2011, toquei no Festival de Montreux, na Suíça. A experiência foi marcante, mas a barreira da linguagem ficou registrada. Lembro de imaginar o quanto aquele momento teria sido mais potente se eu dominasse o inglês. Em 2014, superei as limitações financeiras e iniciei meus estudos no idioma. Foi um começo difícil — pela idade, pela rotina, pelo acúmulo de funções —, mas avancei. Nesse novo processo, novos nomes surgiram: professora Gisele, com seu famoso *post-it* de *feedback* e seu carinho com os alunos, e o professor Carlos, que virou amigo e que, com afeto, solidificou meu amor pelas linguagens.

O ano de 2016 representou uma virada. Assumir, publicamente, que um músico precisava de outros trabalhos — por razões financeiras ou por necessidade de reconfigurar sua identidade — não era comum. No meu caso, ambas as razões coexistiam. Escrevi um e-mail para uma escola de idiomas do bairro. Tenho esse texto até hoje. Apesar das dificuldades técnicas com o inglês, recebi uma resposta positiva que abriu o caminho para minha transformação. A partir dali, mergulhei no mundo da sala de aula e me apaixonei pela prática docente.

Fiquei ali por um ano e meio. Tempo suficiente para me profissionalizar, mesmo que de forma inicial, e para aceitar um novo desafio: o curso CELTA (*Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages*), oferecido pela Universidade de Cambridge. Realizado em 2017, foi um marco definitivo: consolidou minha transição de carreira e validou processos iniciados em 2015. Ali aprendi sobre prática docente, observação de aula, currículo, planejamento e estrutura pedagógica — e, acima de tudo, me apaixonei, de maneira definitiva, pela profissão que me escolheu. Novos profissionais me acompanharam nesse percurso, tornando-se fundantes em minhas decisões futuras.

O CELTA impulsionou minha carreira como professor. Conquistei melhores oportunidades e, em pouco tempo, cheguei ao Ensino Básico. Em 2019, atuei como professor e coordenador de idiomas em uma escola com um incipiente projeto bilíngue. Coube a mim gerenciar esse processo e promover mudanças que pudesse dialogar com os objetivos institucionais. No ano seguinte, assumi também a coordenação dos cursos extracurriculares e, na sequência, a coordenação geral — uma espécie de assistência à direção.

Durante todo esse período, mantive meu vínculo com a sala de aula. Essa presença foi fundamental: ao mesmo tempo em que acumulava responsabilidades administrativas, seguia vivenciando, cotidianamente, a realidade pedagógica, o que fundamentava minhas decisões na gestão. Dois nomes foram essenciais nessa caminhada: Fábio Pereira (diretor acadêmico) e Sílvia Ottolia (diretora pedagógica). Com respeito, simplicidade e generosidade, ambos pavimentaram o caminho para que eu estivesse aqui hoje. Aprendo com eles todos os dias.

A construção desse percurso jamais foi solitária. Eu me apaixonei não só pela docência, mas principalmente pelo modo como essas pessoas ensinavam. Minha conexão sempre foi com as pessoas — com o jeito como ensinavam, escutavam e me incentivavam.

No exercício da coordenação pedagógica, os desafios são inúmeros. Mas nada me causa mais inquietação do que perceber o sentido esvaziado que muitos alunos atribuem à escola — e, principalmente, a forma como parte das famílias e da comunidade se relaciona com a instituição, como se fosse um mal necessário, algo que se tolera, mas não se deseja. Há, por vezes, um desrespeito à atuação dos profissionais e a tudo o que compõe o cotidiano escolar. Essa percepção me fere. E frequentemente pergunto-me se esse fenômeno já existia quando eu era estudante ou se minhas vivências atuais distorcem minha leitura da realidade, afetando minhas decisões, muitas vezes tomadas pela emoção.

Hoje divido meu tempo entre a música e a sala de aula, tentando equilibrar todos os outros aspectos da vida. Poder escrever estas linhas e compartilhar este projeto com colegas e pesquisadores é, para mim, uma grande honra.

Valeu a pena.

## 1.2 Parte II - *Interregno*

Como mencionei anteriormente, ingressei no Ensino Básico Regular em 2019, em uma escola que abrange os segmentos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª séries). Com quase 60 anos de existência, a instituição se notabilizou nacionalmente pela diversidade de cursos técnicos ofertados ao longo de décadas, especialmente a partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases, n.o 5.692/71, que enfatizava a necessidade de expansão da mão de obra técnico-operária.

A partir de meados de 2010, no entanto, a instituição iniciou um movimento de transição pedagógica, orientando-se cada vez mais por uma abordagem humanista e sociointeracionista. Foi nesse momento de mudança que nossas trajetórias se cruzaram. No ponto de inflexão entre um tecnicismo histórico e um projeto político-pedagógico mais sensível às dimensões

socioemocionais, encontrei uma escola que se abria ao diálogo, ao questionamento e à crítica — valores que ressoaram profundamente em minha formação docente.

A instituição já trabalhava de forma consistente com avaliações formativas, buscando evitar a descontextualização comum a modelos baseados exclusivamente em provas somativas. O acolhimento à diversidade era evidente e os esforços para reconhecer as singularidades dos estudantes eram visíveis, ainda que limitados pelas condições concretas. Em suma, encontrei ali um projeto de escola que correspondia, com suas particularidades, às minhas expectativas de educador iniciante.

A gestão escolar também apresentava características singulares. Dois diretores — pedagógico e acadêmico — compartilhavam decisões de forma colaborativa, e o mesmo se aplicava à equipe de coordenação. Dividíamos um único espaço físico, uma mesma mesa, onde o diálogo e a horizontalidade não eram apenas retóricos, mas praticados no cotidiano. Durante quatro anos, participei ativamente desse espaço coletivo de escuta e decisão, o que moldou de forma definitiva minha visão sobre gestão escolar na Educação Básica.

Minha atuação começou como professor e coordenador de idiomas, assumindo turmas de todos os anos e também cursos extracurriculares. Isso me proporcionou um contato direto com a totalidade dos alunos e consolidou minha presença institucional. Ao longo dos três anos seguintes, assumi outras funções: coordenador de Linguagens, coordenador dos Cursos Extracurriculares e, por fim, coordenador geral. Paralelamente, cursei minha segunda graduação — Letras —, o que me permitiu vivenciar, na prática, o conteúdo da formação teórica. Foram tempos intensos, atravessados por trabalho, filhos, pandemia e formação. Mas não caminhei sozinho. Meus alunos e colegas de trabalho estiveram comigo — com suas inquietações, críticas, afetos e elogios. Passei mais tempo com eles do que com minha própria família. E, muitas vezes, eu me perguntei se esse era mesmo o caminho certo.

### 1.3 Voltemos ao *interregno*

Escrevo estas linhas nomeadas como "*interregno*" porque, recentemente, recebi o convite para atuar em uma instituição que considero de prestígio, para cobrir um quadro ausente e dar continuidade ao projeto dos segmentos do Fundamental II e do Ensino Médio — áreas com as quais me especializei ao longo dos anos no colégio anterior.

Optei pela mudança e, desde o momento em que compartilhei minha saída com os primeiros colegas, recebi manifestações sinceras de carinho, afeto e reconhecimento. Foram inúmeras mensagens, homenagens, abraços e palavras de incentivo. Sempre acreditei no afeto

como caminho pedagógico e social e percebo, nesse gesto coletivo, que minha forma de ser foi compreendida. Fiz a minha parte.

Nunca me senti tão validado e acolhido. Escrevo estas palavras emocionado, consciente de que o afeto é o caminho — e também de que ainda preciso aprender a aplicá-lo, com o mesmo vigor, à minha vida pessoal.

Hoje sigo por outra direção. Integro uma instituição bilíngue, nacionalmente reconhecida, respeitada no cenário educacional e que certamente trará novas contribuições à minha trajetória como coordenador. Contudo, diante de um novo contexto, com características socioeconômicas e culturais distintas, questiono: serei capaz de compreender os desafios e tensões que marcam a relação entre escola e família neste novo cenário? Os laços necessários à prática educativa se consolidam de forma profunda e significativa? A conexão que estabeleci na antiga escola foi fruto de uma afinidade institucional ou resultado de um encontro subjetivo com uma comunidade específica? Que formatos e práticas poderão ser observados, analisados e sistematizados de modo a oferecer subsídios para a atuação do coordenador pedagógico diante das complexidades que envolvem essa relação?

A partir dessa perspectiva, assumo minha posição de pesquisador implicado, que compreende a importância da relação escola-família como elemento fundante do cotidiano escolar. Comprometo-me, portanto, a buscar, analisar e ressignificar projetos e ações capazes de sustentar práticas que superem a dicotomia entre essas duas instituições, apontando caminhos para sua articulação e seu fortalecimento. Ao revisitar minha trajetória e reler os trechos aqui narrados, meus objetivos acadêmicos tornam-se mais claros — e, com orgulho, compartilho-os

Como mencionado anteriormente, o tema desta pesquisa perpassa tanto minha escrita quanto minha trajetória pessoal, servindo como norte não apenas para este projeto, mas para minha prática educacional como um todo. As relações aqui descritas não são apenas emocionais: são compreendidas como forças transformadoras da realidade, capazes de modificar o *status quo* e de constituir novos modos de pensar e viver a escola. Acredito que tais relações constituem a base das experiências humanas e sociais e, por isso, exercem uma força mobilizadora que pode reformular as dinâmicas entre escola e família, tornando o processo educativo mais humano, integrado e significativo.

A motivação para esta pesquisa nasce da observação cotidiana do distanciamento entre famílias e instituições escolares. Trata-se de uma constatação empírica que, no contexto da coordenação pedagógica, se apresenta com frequência e impacto crescentes. Este afastamento não é um fenômeno isolado, tampouco recente: ele reflete transformações sociais, culturais e

institucionais que têm redefinido os papéis e os vínculos entre os sujeitos da comunidade educativa.

Diante disso, proponho investigar de que maneira o coordenador pedagógico pode atuar como agente de articulação entre escola e família, promovendo estratégias que favoreçam a escuta, o diálogo e o reconhecimento mútuo. A ênfase recai sobre a possibilidade de construir — ou reconstruir — os laços que sustentam o projeto educativo de forma coletiva e corresponsável. Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico se coloca em posição estruturante capaz de estabelecer comunicação significativa com toda a comunidade escolar:

- **Formador:** É responsável pela formação contínua dos professores, promovendo o desenvolvimento profissional e a reflexão sobre as práticas pedagógicas.
- **Articulador:** Facilita a comunicação e a integração entre os diversos atores da comunidade escolar, como professores, alunos, pais e gestores, assegurando a coesão e a colaboração no ambiente educacional
- **Transformador:** Conduz processos de mudança e inovação pedagógica, visando à melhoria da qualidade do ensino e à adaptação às demandas contemporâneas da educação.

Assim, o coordenador pedagógico exerce/pode exercer, nessa escola, a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamado a realizar também uma função formadora dos professores (...) É chamado ainda para uma função transformadora, articuladora de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação (Placco; Almeida; Souza, 2015, p. 11).

A pesquisa propõe, assim, uma análise focada no ambiente das escolas privadas, onde o distanciamento entre família e escola é cada vez mais mediado por uma lógica clientelista e mercadológica. A mercantilização das relações educacionais torna urgente uma reestruturação profunda das dinâmicas escolares, começando por componentes fundamentais como o projeto político-pedagógico e se estendendo a medidas que promovam a participação ativa das famílias no processo educativo. Entende-se, portanto, a necessidade de fomentar uma compreensão mais profunda das consequências do modelo mercantil e propor alternativas que resgatem a escola como um espaço de formação integral, não meramente como um serviço a ser consumido.

Compreende-se aqui a busca do questionamento necessário sob a égide de uma educação compartilhada, em que as responsabilidades são divididas conforme previsto na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um dever conjunto do Estado, da família e

da sociedade (Art. 205), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)<sup>1</sup>, que reforça o papel colaborativo entre escola e família na formação integral do estudante. A pergunta fundamental que emerge é: é possível educar de forma isolada? Diante de uma sociedade plural e cada vez mais complexa, essa questão torna-se crucial, pois a fragmentação entre escola e família não apenas compromete a eficácia dos processos pedagógicos, mas também limita a construção de valores éticos, sociais e culturais indispensáveis ao desenvolvimento integral do educando. Neste sentido, a pesquisa busca evidenciar que a articulação entre essas duas instituições é uma condição imprescindível para que o processo educativo seja realmente significativo, permitindo a formação de cidadãos críticos e participativos, conforme preconizado pelo próprio Plano Nacional de Educação. Assim, o estudo também procura identificar as barreiras que dificultam essa interação e apontar estratégias que promovam um diálogo mais efetivo e transformador entre escola e família.

A literatura tem destacado a relevância da relação entre escola e família como um fator essencial para o sucesso dos processos educativos. Para investigar essa questão, propõe-se uma análise do papel da interação escola-família como estratégia para fortalecer a formação integral dos alunos, reconhecendo que essa parceria deve transcender a sala de aula e ser vista como um compromisso coletivo com a educação. O enfoque foi colocado, de forma particular, sobre a participação ativa das famílias, examinando como sua ausência ou participação limitada pode impactar negativamente o desenvolvimento educacional e social dos alunos. Além disso, o estudo investigou as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre essas interações, os desafios enfrentados em sua rotina bem como os subsídios fornecidos pelas instituições escolares para o desenvolvimento de projetos que possam melhor estruturar esta relação.

A escolha por uma instituição privada de ensino na cidade de São Paulo se deve ao contexto no qual atuo há vários anos, o que me permite um olhar mais aprofundado sobre as dinâmicas cotidianas dessa realidade. O foco está nas percepções, estratégias e nos desafios enfrentados por coordenadores pedagógicos no processo de aproximação com as famílias e no esforço contínuo de alinhamento entre expectativas, projetos e ações educativas.

A pesquisa ancora-se em dois referenciais fundamentais: Paulo Freire (1996), ao afirmar a educação como prática da liberdade, e Heloisa Szymanski (2009), ao destacar a centralidade

---

<sup>1</sup> **Artigo 205 da Constituição Federal de 1988-** O Artigo 205 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever compartilhado entre o Estado e a família, com a colaboração da sociedade. Seu objetivo é promover o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho.- **Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)** O Artigo 2º define que a educação, responsabilidade tanto da família quanto do Estado, deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Sua finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

da escuta, da corresponsabilidade e da confiança como pilares para a construção de relações educativas sólidas. Inspirado por esses aportes, o estudo propõe uma análise que valoriza o papel relacional do coordenador pedagógico — não como autoridade hierárquica, mas como presença mediadora e formadora, capaz de promover vínculos e estabelecer pontes entre os diversos atores da escola.

Por fim, este trabalho propõe uma reflexão crítica e acadêmica sobre as condições necessárias para reestruturar e fortalecer os vínculos entre escola e família, de forma que essa parceria contribua para a construção de um modelo educativo mais colaborativo, crítico e orientado para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

O objetivo principal deste trabalho é compreender como o coordenador pedagógico, em seu papel articulador, transformador e formador, utiliza estratégias voltadas à construção de possíveis alinhamentos entre escola e família atualmente. Baseando-se nos aportes teóricos de Freire (1996), que defende a educação como prática da liberdade; Szymanski (2009), que enfatiza a importância da cooperação entre os atores educacionais; e Canedo (2018), que discute os desafios e possibilidades na relação entre famílias e escolas, enfatizando a importância do diálogo e da cooperação para a construção de uma educação de qualidade. Este estudo propõe uma análise sobre como o processo educativo vem sendo tensionado por diferentes expectativas atribuídas à escola, sobretudo no que diz respeito à sua função formadora e ao papel que lhe é atribuído pelas famílias no contexto contemporâneo, no qual o coordenador pedagógico emerge como uma figura essencial na mediação dessas relações e na promoção de um ambiente educacional que favoreça o diálogo crítico entre família e escola.

Como objetivos específicos apresentamos as seguintes propostas:

- Investigar se e como os coordenadores pedagógicos percebem o impacto das ações e políticas que afetam a relação família-escola na atualidade.
- Identificar os desafios e tensões enfrentados pelos coordenadores pedagógicos no que se refere à aproximação das famílias com o projeto da escola.
- Compreender se e como o coordenador pedagógico busca apoio para enfrentar esses desafios e como a instituição escolar o subsidia nesse processo.

## 2 PESQUISAS CORRELATAS

*É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho.*

(Freire, 1996, p. 47)

A presente pesquisa tem como propósito compreender de que modo o coordenador pedagógico – em seu papel articulador, formador e transformador – utiliza estratégias para alinhar as expectativas entre família e escola, contribuindo para o fortalecimento de uma comunidade escolar mais integrada e comprometida com a formação dos alunos. Busca-se, com isso, fomentar uma educação crítica, democrática e humanizadora.

O texto que inaugura esta seção retoma os objetivos anteriormente delineados, situando-os em uma perspectiva mais ampla. O ambiente escolar, historicamente responsável pela formação de crianças e adolescentes oriundos de configurações familiares diversas (tema que será aprofundado em seções posteriores), vem se reorganizando diante de novos desafios sociais e institucionais. Essas transformações impactam diretamente o modo como os diferentes agentes escolares – entre eles professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) – compartilham responsabilidades no cotidiano da escola e constroem, em conjunto, os caminhos possíveis para o exercício de sua função educativa.

Esse movimento de coparticipação – muitas vezes desarticulado da dimensão formativa – tem contribuído para um afastamento progressivo entre os profissionais da educação e as famílias, comprometendo aspectos essenciais do processo psicológico e pedagógico dos

estudantes. No cotidiano escolar, observa-se que decisões e ações educativas frequentemente são tensionadas por expectativas externas que priorizam resultados imediatos e benefícios individuais, em detrimento de uma preocupação mais ampla com o desenvolvimento crítico, humano e integral dos alunos.

Esta seção apoia-se em pesquisas que já se debruçaram sobre essa temática ou que, de forma mais abrangente, contribuíram para evidenciar o distanciamento entre escola e família – um fenômeno cada vez mais presente em nossa realidade educacional.

Com o objetivo de aprofundar a fundamentação teórica sobre o tema proposto, foi realizada uma busca junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, com o intuito de identificar estudos acadêmicos que abordassem a relação entre escola e família sob a perspectiva do coordenador pedagógico. Embora a temática da relação escola-família esteja presente em diversas produções, observa-se uma lacuna específica no que se refere à atuação do coordenador pedagógico como agente articulador nesse processo – especialmente no que diz respeito às estratégias de aproximação, escuta e mediação com as famílias, bem como ao apoio institucional oferecido para esse fim. Tal ausência reforça a relevância do presente estudo.

A seleção das produções que compõem esta seção foi orientada por critérios rigorosos de inclusão, com o objetivo de garantir coerência teórica, pertinência metodológica e aderência ao objeto investigado. Foram incluídas dissertações e teses produzidas no Brasil, no campo da Educação Básica, que abordassem, de forma direta ou indireta, a relação entre escola e família, priorizando aquelas com foco no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio – segmentos que apresentam desafios específicos no estabelecimento de vínculos com as famílias.

Optou-se pela inclusão de estudos com abordagem qualitativa, especialmente aqueles que utilizaram entrevistas, observações, análises documentais ou estudos de caso, por apresentarem maior afinidade com o método adotado nesta pesquisa (análise de prosa a partir de entrevistas semiestruturadas). Também foram privilegiados trabalhos que, ainda que não tratassem exclusivamente do coordenador pedagógico, discutissem sua atuação como figura mediadora, formadora ou articuladora no contexto escolar.

Além disso, foram selecionadas pesquisas que considerassem a escola como espaço de formação ética, crítica e cidadã, sensível às múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano escolar, incluindo as interações com as famílias, as tensões institucionais e os efeitos de políticas públicas na organização do trabalho pedagógico.

O recorte temporal inicial, delimitado entre os anos de 2019 e 2024, foi posteriormente ampliado até o ano 2000, de modo a contemplar produções que contribuem para a compreensão

histórica e conceitual do objeto de estudo, considerando os avanços e permanências nas práticas escolares ao longo das últimas décadas.

Por outro lado, foram excluídas produções que tratam da relação família-escola em contextos não escolares, como a educação domiciliar ou pesquisas voltadas exclusivamente às práticas parentais, sem articulação com a dinâmica institucional. Também foram desconsiderados trabalhos que abordam a função do coordenador pedagógico a partir de uma perspectiva meramente administrativa ou gerencial, sem interface com os campos da formação, da mediação pedagógica ou das relações interpessoais. Da mesma forma, foram excluídas pesquisas baseadas exclusivamente em abordagens quantitativas ou com foco estatístico, sem elaboração interpretativa ou análise crítica das interações humanas na escola. Por fim, optou-se por não incluir estudos voltados exclusivamente à Educação Infantil quando estes não dialogavam com processos institucionais mais amplos, como a construção coletiva do projeto pedagógico ou a articulação interetapas.

Espera-se que, ao atuar como elo articulador entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, o coordenador pedagógico possa ampliar sua influência e contribuir para a consolidação de uma cultura educacional pautada no diálogo, no pertencimento e no compromisso com a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, esta investigação buscou identificar elementos mobilizadores que ofereçam novas perspectivas para o enfrentamento de desafios estruturais na relação entre escola e família. Para tanto, foram utilizados como descritores principais: relação família-escola-coordenador pedagógico.

As buscas foram iniciadas com os primeiros descritores, "relação família e escola", considerando como espaço de tempo pesquisas relativas aos anos 2019 a 2024, obtendo como resultado 1.548 teses e dissertações. Dando sequência, inseriu-se novo descritor, "coordenador pedagógico", obtendo 46 resultados. O afunilamento das pesquisas correlatas, nesse momento, não apresentou uma perspectiva de trabalhos considerados interessantes para a proposta, portanto, abarcou-se uma perspectiva temporal maior, abrangendo mais pesquisas até que se chegasse ao número satisfatório de 123 resultados advindos da análise de teses e dissertações entre os anos 2000 e 2024. Desses, foram selecionados seis trabalhos<sup>2</sup> que apresentaram temáticas com maior conexão com a proposta. São eles:

O estudo de Guilherme de Almeida Prazeres (2021) propõe uma análise histórico-bibliográfica sobre a relação entre famílias e escola com o objetivo de compreender como essas instituições interagem, se transformam e ressignificam suas funções diante das transformações

---

<sup>2</sup> Para uma visualização mais sistematizada dos trabalhos analisados, consultar o quadro disponível no Apêndice A desta dissertação.

sociais no Brasil contemporâneo. A investigação parte da desconstrução da família nuclear burguesa – tradicionalmente normatizada como referência – e busca valorizar a diversidade das novas formações familiares, refletindo sobre como a escola tem (ou não) reconhecido essa pluralidade em seus discursos e práticas.

Embora a pesquisa de Prazeres (2021) não se concentre exclusivamente na figura do coordenador pedagógico, ela oferece subsídios relevantes à presente investigação ao problematizar os sentidos atribuídos à família no ambiente escolar e ao discutir o papel das instituições educativas na mediação das tensões entre tradição e transformação. O autor analisa documentos, políticas curriculares e a atuação dos sujeitos escolares (gestores e coordenadores), revelando uma ausência recorrente de escuta efetiva das famílias e uma tendência à manutenção de práticas escolares que não contemplam a complexidade da vida familiar contemporânea.

Em consonância com o objetivo desta dissertação – que é compreender como o coordenador pedagógico pode articular expectativas e promover um espaço educativo mais dialógico –, Prazeres (2021) reforça a necessidade de um reposicionamento institucional que reconheça as famílias como parceiras do processo educativo, e não como figuras periféricas ou consumidoras de um serviço. Tal compreensão fortalece o papel do coordenador pedagógico como agente articulador de vínculos, capaz de promover a escuta sensível, o acolhimento das diferenças e o diálogo entre os atores escolares.

Cumpre notar, portanto, que cada uma das pesquisas correlatas escolhidas partirá de pressupostos diferentes, chegando a conclusões diversas. Aqui sabemos, no entanto, que temos um distanciamento intrínseco. Discutiremos os atores, suas funções e possíveis soluções nas páginas que se seguem.

Fernandes (2006) estabeleceu como proposta, em sua dissertação, uma pesquisa qualitativa que enfatiza a relação entre escola e família sob a perspectiva do coordenador pedagógico. Cumpre notar que a autora, além de estabelecer nova área de atuação, procurou alinhar expectativas e análises sobre alunos de 1<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e as dificuldades encontradas.

A pesquisadora utilizou entrevistas semi-estruturadas com coordenadores pedagógicos de cada escola. Como resultado, Fernandes (2006) encontrou uma maioria de pais que se mostraram parceiros e eram participativos dos processos educativos. Também caracterizou que a ausência dos pais era uma dificuldade relevante que colocava em perspectiva barreiras para o melhor desenvolvimento dessa relação no cotidiano escolar. Por fim, ela afirma que as escolas investem cada vez mais em projetos sociais que possam aproximar família e escola, entendendo,

portanto, que esse é um processo fundamental para o bom desenvolvimento psicológico, social e educativo da criança.

Cozer (2003) desenvolveu, em sua dissertação, uma pesquisa qualitativa que se prestou a compreender as relações entre a escola e as famílias da primeira série do Ensino Fundamental I. Cozer enfatizou contextos históricos em seu referencial teórico e procurou problematizar a formação dos professores. Sua pesquisa mostrou que os profissionais da escola ainda apresentam lacunas quando se discute o estabelecimento de vínculos com as famílias dos alunos. A pesquisadora sugere, ainda, possíveis ações para limitar os questionamentos supracitados favorecendo, portanto, o que ela estabelece como reflexão crítica e mudança de postura e de atitude por parte dos educadores. Tal abordagem permite compreender como a ausência de formação docente específica para o diálogo com as famílias repercute nas práticas pedagógicas atuais e levanta a questão: estaria o coordenador pedagógico assumindo esse papel formativo de maneira isolada? Quais seriam as estratégias para a formação docente nesse sentido? Quais subsídios seriam necessários para a intermediação mais eficaz entre professores e famílias? Cozer conclui apontando a necessária mudança das dinâmicas e práticas realizadas na escola, incluindo as que envolvem pais/famílias dos alunos, o que, segundo ela, favorece trabalhos de sala de aula voltados para o sucesso dos discentes.

A dissertação de Duarte (2009) investigou como o fenômeno da participação no ambiente escolar é compreendido por uma família de baixa renda e por educadoras de uma escola pública situada na periferia da cidade de São Paulo. A pesquisa foi realizada a partir da experiência concreta de um projeto chamado *Participação e Diálogo*, desenvolvido em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da zona norte da cidade. Com abordagem qualitativa e fundamentação em autores como Paulo Freire e Philippe Ariès, o estudo baseou-se em entrevistas reflexivas com uma família, uma professora e uma coordenadora pedagógica.

A autora parte da concepção de que a participação das famílias na escola ainda está distante de ser uma prática cotidiana. A pesquisa evidenciou que as dificuldades de aproximação não estão apenas nas famílias, mas também nas resistências institucionais, mitos e preconceitos historicamente construídos. As análises indicam a importância da escuta ativa, da formação dialógica e do reconhecimento das realidades socioculturais das famílias como pontos chave para a construção de uma relação mais efetiva entre escola e comunidade.

A pertinência da pesquisa de Duarte (2009) ao presente trabalho está, sobretudo, na valorização do papel da coordenadora pedagógica como elo mediador entre escola e família e na defesa de práticas educativas que respeitem as singularidades das comunidades escolares. A dissertação reforça a necessidade de práticas institucionais sensíveis, horizontais e

fundamentadas no diálogo, que ressoam com os princípios deste trabalho quanto à atuação articuladora do coordenador pedagógico.

A dissertação de Alves (2014) investiga os efeitos da política pública *Programa Ler e Escrever* na mediação das relações entre escola e família, tendo como foco o material “Conversa com os Pais”, proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A pesquisa foi conduzida em uma escola da rede estadual de Campinas e envolveu professores, gestores e famílias de alunos do segundo ano do Ensino Fundamental.

Com abordagem qualitativa, Alves analisou documentos institucionais, realizou observações em reuniões e em sala de aula, além de entrevistas com pais, professora, coordenadora pedagógica e direção da unidade escolar. O estudo organizou-se a partir de duas categorias principais: (i) a implantação do guia como instrumento informativo e prescritivo; e (ii) as práticas de letramento escolar e familiar, subdivididas em aspectos como a influência da Educação Infantil, a circulação de materiais entre casa e escola e a mediação pedagógica entre os sujeitos envolvidos.

Os resultados revelam que, embora o material tenha gerado repercuções positivas pontuais, ele foi implementado de forma verticalizada e ocupou um espaço marginal no processo formativo dos profissionais, sendo pouco discutido com as famílias. Essa ausência de diálogo comprometeu o potencial do material como recurso de aproximação entre escola e comunidade, evidenciando a necessidade de ações mais contextualizadas e formativas que respeitem as especificidades socioculturais das famílias atendidas.

A dissertação contribui para o presente trabalho ao demonstrar os limites das políticas públicas quando não acompanhadas por formações consistentes e estratégias de escuta qualificada. Ainda que o papel do coordenador pedagógico não seja o foco central da análise, sua presença na pesquisa reforça a importância desse profissional na articulação entre políticas, professores e famílias. Nesse sentido, o trabalho de Alves (2014) ecoa uma das questões centrais desta dissertação: a urgência de se compreender se, como e com que apoios o coordenador pedagógico atua para mediar expectativas e promover uma relação mais colaborativa e comprometida entre escola e família.

Alves (2011), em sua dissertação, objetivou investigar como o efeito-escola, a participação familiar e a tutoria educacional afetaram o processo de construção da competência escritora dos estudantes. A autora caracterizou seus objetivos específicos levando em consideração a observação do efeito que a escola exerceu sobre os alunos ao longo de um período letivo no que se refere à produção textual, ao estabelecimento de relações entre a

competência escritora dos educandos e à participação de sua família em seus estudos, e ao desenvolvimento de ações de acompanhamento intensivo com o grupo.

O estudo abarcou alunos dos 6ºs e 7ºs anos de Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada no município de Assis/SP, ao longo de 2009 e 2010. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que se utilizou de estudo de caso como categoria de pesquisa.

A autora analisou textos dos estudantes seguindo critérios do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp<sup>3</sup>); aplicação de questionários com alunos e pais; realização de entrevistas com estudantes e coordenadora pedagógica; observação de registros da escola; análise de tutoria educacional.

Os resultados obtidos por Alves (2011) caracterizam uma manutenção quando comparados dados de redações de 2009 e 2010; no entanto, a participação dos pais ficou clara uma vez colocadas em perspectiva a presença em reuniões escolares, o envolvimento com a equipe gestora e os professores, o que enfatiza o efeito benéfico do envolvimento familiar nos processos educativos. Segundo a pesquisadora, portanto, o aproveitamento dos educandos não é fruto somente do efeito da escola, mas de uma conjunção de fatores, entre os quais programas extracurriculares como as tutorias e a participação constante da família são estruturantes.

As pesquisas supracitadas analisam, sob óticas diferentes, a importância da contínua investigação da relação família-escola. Os autores apresentam, portanto, uma perspectiva em comum, a necessidade intrínseca da aproximação entre comunidade – aqui representada pelas famílias – e objetivos psicológicos, educativos e pedagógicos. Os trabalhos não apenas embasaram a continuidade desta investigação acadêmica, mas também nos redirecionaram para perspectivas outras que pudessem ser discutidas, analisadas e aprofundadas.

Nesse sentido, trago à tona Heloisa Szymanski (2009), autora de fundamental importância para a temática abordada e que é um dos alicerces básicos da nossa proposta:

Um olhar educativo para a família sugere que as práticas podem ser aprendidas e/ou modificadas segundo uma proposta educacional e que os pais, enquanto educadores, podem ser sujeitos de um programa de formação. Este seria um serviço importante a ser oferecido às famílias, já que se cobra tanto sua participação na educação das crianças e jovens e seu desenvolvimento em outras instituições educativas, principalmente a escola (Szymanski, 2009, p. 30).

---

<sup>3</sup> O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) constitui uma das mais robustas iniciativas de avaliação educacional em âmbito estadual no Brasil. Ultrapassando a mera função de mensurar o conhecimento dos estudantes, o Saresp configura-se como um instrumento complexo e multifacetado, com implicações diretas para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais.

Quando observamos, portanto, o escopo dos estudos aqui apresentados, observamos, sob óticas diferentes, a importância de um trabalho dialógico entre família, comunidade e escola que sirva de arcabouço para o desenvolvimento social e humano, constitutivos dessas duas instituições fundamentais.

Nesse sentido, as pesquisas corroboram nossa área de interesse, uma vez que descrevem, de forma estruturante, como a educação deve ser vista: não como um bem de consumo, mas como um processo dialógico em que todos os envolvidos, família-escola-comunidade, colaboram para o estreitamento de trabalhos mais colaborativos e inclusivos.

Após a análise das seis pesquisas selecionadas, algumas conclusões importantes podem ser destacadas sobre a relação entre escola e família, considerando diferentes contextos e perspectivas.

Prazeres (2021) traz uma abordagem crítica e histórica, destacando como a interação entre escola e família é marcada por desigualdades estruturais e clientelismo. Prazeres sugere que a educação só poderá cumprir seu papel transformador quando superar práticas autoritárias e mercantilistas, promovendo um espaço de diálogo e cooperação com base nos Direitos Humanos e na emancipação humana. Fernandes (2006) enfatiza a perspectiva do coordenador pedagógico e destaca que, embora haja uma tentativa de aproximação entre escola e família, a ausência de alguns pais continua sendo um desafio. Ela conclui que projetos sociais são essenciais para promover essa aproximação e favorecer o desenvolvimento social e educativo das crianças. Cozer (2003) foca nas lacunas de formação dos professores em relação ao vínculo com as famílias e defende que mudanças nas dinâmicas escolares, envolvendo ativamente os pais, podem melhorar o sucesso dos alunos, sugerindo que a reflexão crítica dos educadores é necessária para transformar essa relação. Duarte (2009) explora a participação das famílias de baixa renda no acompanhamento escolar, desmistificando a ideia de omissão por parte dessas famílias. Duarte sugere que a escola deve ajustar suas atividades para melhor atender às necessidades e realidades dessas famílias, promovendo maior participação e diálogo. O estudo relacionado ao Programa Ler e Escrever (Alves, 2014) aponta que, embora o material de orientação aos pais tenha potencial positivo, sua implementação foi limitada devido à falta de contextualização das realidades das famílias e à formação inadequada dos professores. Isso sugere que programas como esse devem ser mais sensíveis às necessidades locais para efetivamente promover o sucesso escolar. Telma Alves (2011) conclui que a competência escritora dos alunos não depende apenas da escola, mas também da participação ativa da família e de programas extracurriculares como tutoria educacional. Ela destaca que o envolvimento

familiar é fundamental para o desenvolvimento educativo, especialmente em práticas como a escrita.

Em resumo, todas as dissertações destacam a importância da relação entre escola e família para o sucesso educacional, mas também revelam desafios específicos, como a ausência de formação adequada dos educadores, a falta de envolvimento de alguns pais, e a necessidade de adaptar as práticas escolares às realidades familiares. A solução apontada pela maioria dos autores é promover maior integração e diálogo entre esses dois atores, com a mediação essencial do coordenador pedagógico e de iniciativas mais contextualizadas e inclusivas.

A escuta atenta das experiências narradas pelos coordenadores pedagógicos, tal como proposta nesta pesquisa, buscou reconhecer não apenas as tensões características doravante mencionadas, mas também os movimentos de resistência e criação que se constituem no cotidiano escolar. Como aponta Freire (1996, p. 47), “a rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. (...) A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho”. Tal perspectiva reafirma que compreender as relações entre escola e família é também abrir espaço para a construção de novos pactos educativos, que rompam com a lógica da escola como prestadora de serviços e reafirmem seu papel formativo, crítico e coletivo.

Reflito novamente sobre as propostas não somente quanto à descrição imprescindível de um pacto social necessário aos processos pedagógicos, como também indico, em meus primeiros pensamentos aqui colocados nesta dissertação, que ninguém educa sozinho. Somos um reflexo que transcende a simples transmissão de informações; nesse sentido, nós nos estruturamos por meio de um processo de construção social e emancipatória que envolve todos os atores da comunidade educativa.

Ao terminar, coloco em perspectiva a ênfase consistente que os autores apresentaram em suas dissertações sobre a responsabilidade da escola nesse processo. Compreendo, no entanto, que devemos trazer à baila fatores sócio-históricos e políticos outros para entrarmos então na seara das responsabilidades. "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 2019<sup>4</sup>, p. 95).

---

<sup>4</sup> Para Freire, a educação não é um ato individual ou imposto, mas uma construção conjunta, onde professores e alunos aprendem uns com os outros por meio de suas interações com o mundo ao redor. Essa perspectiva rejeita a concepção tradicional de educação como transmissão unidirecional de conhecimento do professor para o aluno (bancária), propondo uma abordagem em que o processo educativo é construído na troca mútua, mediada pela realidade social, cultural e histórica em que as pessoas vivem.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*O que devo pretender não é a neutralidade da educação mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. (...) Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? 'Lavar as mãos' em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele.*

(Freire, 1996, p. 69)

Os vínculos característicos da relação família-escola vêm se transformando ao longo do tempo. Canedo<sup>5</sup> (2018) lembra que a busca por novas perspectivas que abarquem as individualidades dos educandos, bem como as peculiaridades das famílias, é de fundamental importância para o bom funcionamento dos processos socioeducativos. Conforme afirma a autora,

A escola recebe hoje um novo público, não são apenas mais alunos, são “outros” alunos que chegam à escola e lá assumem um papel de agentes ativos no próprio processo de aprendizagem. Os antigos “bons alunos - dóceis e aplicados” que frequentavam a escola em décadas passadas assumem novos comportamentos e trazem diferentes demandas, formando um conjunto cada vez mais heterogêneo. (...) Além de lócus de produção de conhecimento, a escola é também palco de interações entre alunos e entre estes e os demais agentes da comunidade educativa. (...) é uma tendência atual da escola, “chamar para si certa parcela de responsabilidade pelo bem estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando”. As relações sociais se refletem no desempenho dos alunos indicando que a busca pela qualidade precisa passar também pela promoção de boas relações sociais dentro do ambiente de escolar (Canedo, 2018, p. 46).

Enquanto profissional da educação que atua diretamente na coordenação pedagógica de uma escola de Ensino Básico, comprehendo, a partir da experiência cotidiana, que o vínculo escola-família se revela, muitas vezes, frágil, tensionado ou desarticulado. Essa constatação

---

<sup>5</sup> Maria Luiza Canedo é professora e pesquisadora da PUC-Rio, com importante atuação nos estudos sobre a relação entre família e escola. Doutora em Educação, é autora do livro *Família e escola: interações densas e tensas* (2018), referência no debate sobre os desafios e potencialidades dessa parceria. Sua produção acadêmica destaca a necessidade de construção colaborativa entre os sujeitos escolares, com base em diálogo, corresponsabilidade e respeito mútuo, sendo uma voz relevante no cenário educacional contemporâneo.

empírica — amadurecida no exercício diário de mediação entre os sujeitos escolares — motivou a presente pesquisa e fundamenta a escolha dos caminhos teóricos percorridos.

Isto posto, trago aqui a problemática que representa a espinha dorsal de meu trabalho. Durante meu processo de desenvolvimento como Coordenador Pedagógico, o que mais chamou minha atenção foi a relação entre família e escola. A expectativa da parceria entre a instituição escolhida e a família e suas complexidades nem sempre resultava em denominadores comuns. Comecei a notar que situações como as citadas abaixo, eram corriqueiras:

- *Estou pagando a escola, vocês devem se virar (...).* (Mãe de aluna)
- *Vocês são incompetentes, meu filho não consegue aprender.* (Pai de aluna)
- *Meu filho não fez as tarefas porque saímos ontem, não é justo que ele tome uma anotação.* (Pais de alunos/as)
- *Esse seu professor é um Comunista. Vocês deveriam demiti-lo agora.* (Família de aluna)

Diniz (2008), em sua dissertação de Mestrado, propõe outras perspectivas que apresentam a realidade dos desafios enfrentados por coordenadores pedagógicos, gestores e professores no cotidiano escolar:

(...) um dia eu enviei uma atividade de artes para o pai de um aluno meu e ele rasgou, dizendo que o filho não vai à escola para rabiscar. (Professora Geralda) (Diniz, 2008, p. 65).

(...) O W. não fez o exercício. Ele disse que não entendeu a sua explicação e que ficou com vergonha de perguntar. Eu senti dificuldades de explicá-lo, gentileza anotar o número do seu telefone (Mãe de aluno) (Diniz, 2008, p. 67).

(...) Meu filho está se sentido um zero à esquerda na escola. (Mãe de aluno) (Diniz, 2008, p. 67).

(...) Meu filho não fez o dever porque somos evangélicos e o dever era sobre Maria. Amo Maria, por ser mãe de Deus, mas Jesus Cristo é o único senhor. (Pai de aluno) (Diniz, 2008, p. 67).

Gostaria de pedir, se não for incômodo, que explique à minha filha sobre o exercício da página 24, nº. 2, pois ela não conseguiu aprender, não soube fazer o para casa e eu não consegui ajudar. (Mãe de aluna) (Diniz, 2008, p. 67).

Considero relevante contextualizar minha prática cotidiana, pois, ao descrever e analisar minha rotina profissional, torno mais compreensível o lugar de onde falo e as inquietações que

emergiram ao longo da trajetória que percorro na educação. Apoiado em Villela e Archangelo (2017), na obra *A escola significativa e a família do aluno*, sustento como crença formadora a ideia de que:

(...) a escola significativa reconhece a relevância da família no processo amplo de formação do aluno. Por isso, esmera-se em compreender seus modos de ser e em promover o vínculo com ela, de modo a fortalecer todas as ações voltadas ao desenvolvimento e ao bem-estar da criança e do jovem. Porém, sabedora de que nem sempre é possível contar com a contribuição da família, a escola significativa chama para si a tarefa que lhe cabe, sem usar a dificuldade familiar, seja de que ordem for, como subterfúgio para justificar sua própria omissão ou seu eventual fracasso no processo educativo (Villela; Archangelo, 2017, p. 86).

As demandas do dia a dia trouxeram, no entanto, situações em que “chamar para si a responsabilidade” não era suficiente. Entendi que, como na epígrafe do presente texto, uma parceria família-escola que expusesse o interesse mútuo pelo processo psicológico-educativo dos educandos era fundamental para que pudéssemos desenvolver nosso trabalho, mas, mais do que isso, traria à tona uma conexão estruturante que era indispensável para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, ao deparar-me com os enfrentamentos cotidianos com os pais e, de forma geral, não apenas abrir espaço para o diálogo como perspectiva dialógica necessária, estava eu recuando e sendo usurpado das minhas funções sob a contestação acrítica contínua de famílias que, de forma geral, entendiam a escola como produto a ser consumido e modificado de acordo com seus interesses. Aos poucos, compreendia que a qualidade e o sentido de meu trabalho como articulador, transformador e formador sofriam com as tensões socioculturais ali representadas por ações de famílias não articuladas do Projeto Político-Pedagógico (PPP)<sup>6</sup> do colégio e, portanto, não direcionadas ao desenvolvimento sócioeducativo dos estudantes, mas a resolução favorável do problema apresentado. Não obstante, eu me sentia compelido a apresentar resultados que evitassem embates que pudessem proporcionar maiores consequências ao colégio. Nesse sentido, do ponto de vista deste escritor, podemos aqui caracterizar que as duas instituições basilares do processo educativo estavam dissociando-se das conexões a que se circunscrevem, direcionando-se para interesses particulares e não interessantes aos reais objetivos formativos dos estudantes.

Analisadas as circunstâncias do cotidiano escolar, o cenário aqui posto refletia uma série de reuniões que resultavam sim em acordos entre família e escola, mas julgo, como já colocado

---

<sup>6</sup> O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento que orienta a identidade, os objetivos e as práticas de uma escola. Construído coletivamente, ele define as diretrizes pedagógicas e administrativas, articulando os valores, metas e ações da comunidade escolar. Sua importância reside em garantir coerência entre teoria e prática, fortalecendo a autonomia, a gestão democrática e o compromisso com a formação integral dos estudantes.

em momento anterior, não apropriadas para o desenvolvimento integral do educando. Apoio minhas considerações quanto à definição de desenvolvimento integral utilizando o artigo de Placco, Barbosa e Callas:

(...) Consideramos a formação integral do indivíduo para além da perspectiva de tempo de permanência (integral ou não) dos alunos na escola, envolvendo dimensões (LENOIR et al, 2016) como os desenvolvimentos pessoal, emocional, criativo, cognitivo e físico, além da cultura digital. Nessas dimensões perpassam atributos, como: a autonomia, a autoestima, a responsabilidade, a identidade individual, o pensamento crítico- reflexivo, as relações epistemológicas com a realidade, com os saberes, com as experiências e com os outros, na socialização escolar (Placco; Callas; Barbosa, 2021, p. 10).

Aqui, portanto, estabeleço um importante questionamento para o desenvolvimento desta dissertação — questionamento este que estrutura minha práxis e orienta minha busca por compreender o que vi, senti e analisei, e de que maneira, a partir da observação empírica, posso atuar como agente de transformação. Qual é, afinal, a função da escola? Qual o meu papel como coordenador pedagógico em instituições que buscam sustentar seu projeto educativo ao mesmo tempo em que respondem às múltiplas demandas das famílias? É possível construir um espaço de equilíbrio e diálogo em um contexto marcado por tensões de expectativas, em que a escola é constantemente interpelada por visões nem sempre convergentes sobre sua função formadora? Teríamos nós, gestores, coordenadores, orientadores pedagógicos, que assumir o papel de “pais” em sua total relevância e maturidade da relação família-escola?

Os desencontros entre estas instituições não se reduzem à ausência de parceria, mas se revelam em disputas de significados, demandas fragmentadas e dificuldades de escuta mútua — aspectos que exigem do coordenador sensibilidade, mediação e compromisso com uma educação verdadeiramente partilhada. Nesse contexto, o profissional assume um papel fundamental no fortalecimento do vínculo entre a escola e a família, funcionando como um mediador entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Como articulador de práticas e discursos, o coordenador pode favorecer a construção de uma cultura escolar mais colaborativa, que reconhece a família como parte integrante do processo educativo.

Trago, na esteira destes questionamentos, autores que já discorreram sobre o tema e que poderão, portanto, fundamentar minhas ideias tornando-se a espinha dorsal de meus questionamentos. Divido-os aqui em diferentes sub tópicos que serão posteriormente aprofundados durante o curso da presente dissertação.

### **3.1 Evolução da relação família-escola: um panorama da educação brasileira de 1930 aos dias atuais**

Para compreendermos de forma mais ampla o momento que vivemos e a relação que estabelecemos com instituições fundamentais para o desenvolvimento psicológico e educativo das crianças, torna-se necessária uma contextualização sócio-histórica. Essa análise ilumina eventos cruciais que alteraram profundamente a forma como essas instituições – a escola e a família – se conectam e interagem ao longo do tempo.

Autores como Philippe Ariès, Heloísa Szymanski, Maria Luiza Canedo, Paulo Freire e José Carlos Libâneo estruturam a base teórica desta dissertação e oferecem contribuições indispensáveis para a compreensão das transformações ocorridas nessas instituições.

A concepção moderna da infância como uma fase distinta, que exige cuidado, afeto e um processo educativo próprio, é uma construção histórica relativamente recente. Como aponta Ariès (1981), durante a Idade Média, predominava o sentimento de uma infância curta, na qual as crianças, ao adquirirem algum domínio físico, eram rapidamente integradas à vida adulta. “Passados os cinco ou seis primeiros anos, a criança se fundia sem transição aos adultos: esse sentimento de uma infância curta é fundamental para se compreender o papel da escola e dos lares” (Ariès, 1981, p. 186).

Ainda segundo o autor, as instituições escolares foram fundamentais na imposição de um novo olhar sobre a infância. A partir do século XVII, a escola passou gradualmente a assumir o papel de prolongar essa fase da vida, consolidando a separação entre crianças e adultos e instituindo uma etapa intermediária, marcada por práticas disciplinares e formativas.

No entanto, essa função educativa não surgiu como uma necessidade evidente. “Durante muito tempo, a escola permaneceu indiferente à repartição e à distinção das idades, pois seu objetivo essencial não era a educação da infância” (Ariès, 1981, p. 187). A socialização, até então, ocorria predominantemente no espaço comunitário e familiar ampliado, e não em instituições formais de ensino.

A partir do século XIX, com a expansão da educação pública e obrigatória, especialmente em decorrência das transformações provocadas pela Revolução Industrial e pela consolidação dos Estados-nação, a percepção sobre a infância e o papel da escola começou a se modificar de forma significativa. A necessidade de disciplinar corpos, moldar condutas e preparar uma força de trabalho qualificada levou os governos a investir sistematicamente na criação de sistemas formais de ensino. Nesse processo, a escola deixou de ser apenas um espaço de transmissão de saberes e passou a desempenhar funções sociais mais amplas, assumindo o

papel de instituição reguladora, responsável por formar sujeitos obedientes às normas sociais e produtivos para o mercado.

Esse movimento histórico contribuiu para o estabelecimento da infância como uma fase distinta e prolongada, reconhecida como um momento próprio do desenvolvimento humano, marcado por características e necessidades específicas. A escola, ao organizar o tempo, os gestos e os saberes infantis, transformou-se no principal espaço de socialização da criança, muitas vezes substituindo práticas anteriormente desempenhadas pelas famílias e pela vida comunitária. A infância, então, passou a ser tratada não apenas como uma etapa biológica, mas como uma construção social orientada por objetivos políticos, econômicos e morais.

No século XX, com o avanço das teorias pedagógicas e o desenvolvimento de políticas educacionais em vários países, consolidou-se a ideia de que a educação deveria ser universal, gratuita e obrigatória. Não obstante, ideais progressistas que consideravam o aluno como peça central do ensino aprendizagem, levando em consideração suas individualidades e sua participação efetiva durante todo o processo educativo, ganhavam corpo.

Nesse cenário, o pensamento de John Dewey<sup>7</sup> foi decisivo ao propor uma nova forma de compreender o processo educativo, rompendo com os modelos tradicionais de ensino, centrados na autoridade do professor, na memorização de conteúdos e na passividade do aluno. Em *Experiência e educação*, Dewey (1976) critica a dicotomia simplista entre educação tradicional e progressista, defendendo que o progresso educacional não reside na negação de um modelo, mas na superação dessa oposição por meio de uma pedagogia fundamentada na experiência, na interação e na construção ativa do conhecimento. Suas ideias influenciaram fortemente o movimento da Escola Nova, que ganhou força também no Brasil a partir das décadas de 1920 e 1930, promovendo uma concepção de escola democrática, centrada no sujeito em formação, na liberdade com responsabilidade e na formação crítica. A escola, nesse novo paradigma, passa a ser vista como um espaço de vivência social, de investigação e de desenvolvimento integral, aproximando-se do ideal de formação para a vida em sociedade e não apenas para a adaptação a um sistema produtivo. Como explica Dewey (1976, p. 7),

---

<sup>7</sup> John Dewey (1859–1952) foi um filósofo, psicólogo e educador norte-americano, amplamente reconhecido como um dos principais representantes do pragmatismo e uma das figuras mais influentes na história da educação moderna. Ao longo de sua carreira, Dewey defendeu uma concepção de educação centrada na experiência, na investigação e na participação ativa do aluno. Crítico da educação tradicional, propôs uma pedagogia progressista, baseada no princípio de que o aprendizado ocorre por meio da interação entre o sujeito e seu ambiente. Para Dewey, a escola deveria ser um espaço democrático, formador de cidadãos conscientes, éticos e socialmente engajados. Sua vasta produção intelectual influenciou decisivamente o movimento da Escola Nova, tanto nos Estados Unidos quanto em países da América Latina, como o Brasil, onde suas ideias foram incorporadas por educadores como Anísio Teixeira. Entre suas principais obras destacam-se *Democracia e Educação* (1916), *A Escola e a Sociedade* (1899), *Como Pensamos* (1910) e *Educação e Experiência* (1938).

Se buscarmos formular a filosofia de educação implícita nas práticas da educação mais nova, podemos, creio, descobrir certos princípios comuns por entre a variedade de escolas progressivas ora existentes. À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e o cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança. Todos os princípios são, porém, em si mesmos, abstrações. Fazem-se concretos somente nas consequências que resultam de sua aplicação. Exatamente porque os princípios acima indicados são de tamanho alcance e tão fundamentais, é que tudo depende da interpretação que lhes for dada ao pô-los em prática na escola e no lar.

O processo de industrialização no Brasil, que ganhou força especialmente a partir do governo de Getúlio Vargas, marcou uma profunda transição na forma como a educação passou a ser concebida e organizada no país. A expansão da indústria provocou o êxodo rural, a intensificação da urbanização e a emergência de uma nova configuração social urbana, exigindo da escola a formação de indivíduos adaptados às demandas de um modelo econômico baseado na produtividade, na técnica e na disciplina. Nesse contexto, a educação passou a ser percebida tanto como instrumento de conformação social quanto como possibilidade de mobilidade e emancipação, sobretudo para as camadas populares que, até então, tinham acesso bastante limitado à escolarização.

A análise histórica da educação deve considerar sua mediação pela sociedade e pelas contradições materiais que a atravessam, apontando que a escola se torna campo de disputas entre projetos de dominação e de transformação. Políticas públicas educacionais começaram a incorporar, ainda que de forma desigual e excludente, a ideia de que a formação da força de trabalho deveria ser acompanhada de uma formação moral e cívica, o que redefiniu também o papel da família na educação dos filhos. A função socializadora, antes partilhada majoritariamente entre a comunidade e o núcleo familiar, passou a ser absorvida pela escola urbana e estatal, que se apresentava como mediadora entre os valores modernos e a reprodução das normas sociais.

Ao longo do século XX, a relação entre família e escola passou por significativas transformações, especialmente a partir do processo de expansão da educação básica e da introdução de políticas públicas com a Constituição Federal de 1988. A educação deixou de ser compreendida apenas como responsabilidade doméstica ou comunitária e passou a integrar os compromissos institucionais do Estado brasileiro. Nesse processo, a escola assumiu progressivamente um papel central na formação das novas gerações, incorporando funções antes atribuídas prioritariamente à família.

Com a crescente complexificação das estruturas sociais, a escola passou a responder a múltiplas demandas formativas, muitas vezes em tensão com as expectativas familiares. A aproximação entre essas duas instituições, contudo, nem sempre foi acompanhada por um diálogo efetivo ou por relações cooperativas. Em diversas situações, observam-se fragilidades no vínculo entre escola e família, o que evidencia a necessidade de compreender como se constituíram historicamente essas relações e de que forma os contextos institucionais interferem nas práticas cotidianas.

Dessa forma, este tópico busca discutir os movimentos sócio-históricos que influenciaram a organização das instituições educativas, partindo do processo de industrialização e das mudanças no papel da família, até os desdobramentos provocados pelas políticas públicas do final da década de 1980. A intenção é analisar como esses processos afetaram a configuração dos papéis atribuídos à escola e à família, bem como os desafios que se impõem à construção de vínculos formativos pautados pela cooperação e pelo compromisso com a formação integral dos sujeitos. Essa compreensão é aprofundada por Cury (*apud* Canedo, 2018, p. 47), que observa que:

A ênfase na importância da participação ganhou força no Brasil com o processo de redemocratização, que se desenvolveu a partir dos anos 1980. Analisando os resultados das eleições de 1982 [...] O reconhecimento da comunidade escolar como um sistema de pessoas e grupos heterogêneos com interesses, vontades e valores diversos, que precisam ser considerados, levou à criação de novos espaços nas escolas direcionados às famílias dos alunos. (...) Mesmo reconhecendo o valor da participação e a disposição para colocar em prática ações conjuntas, professores e gestores escolares enfrentam resistências e conflitos no processo de abrir mão de uma parcela de seu poder para escutar e considerar o desejo da comunidade, a partir do reconhecimento da competência dos pais como agentes educadores. Ainda que definidos por força de lei, mecanismos criados nas escolas públicas enfrentam dificuldades para sair do papel e chegar à realidade das escolas.

### **3.2 Finalidades educativas e a relação escola-família: desafios e contradições**

Peço licença ao leitor para apresentar novamente, com o sentido da ênfase necessária ao objetivo deste tópico, algumas das situações corriqueiras enfrentadas em minha prática que, de certa forma, são fundamentais para a sua compreensão. Aqui estabeleço meu incômodo com a maneira com que muitas famílias caracterizavam a escola e, nesse sentido, influenciavam diretamente a forma com que acreditava ser uma educação crítica, integral e humana, como aqui descrevo em parágrafos outros.

- *Estou pagando a escola, vocês devem se virar (...).* (Mãe de aluna)
- *Vocês são incompetentes, meu filho não consegue aprender.* (Pai de aluna)
- *Meu filho não fez as tarefas porque saímos ontem, não é justo que ele tome uma anotação.* (Pais de alunos/as)
- *Esse seu professor é um Comunista. Vocês deveriam demiti-lo agora.* (Família de aluna)

Ao confrontar situações como essa com certa regularidade, alguns questionamentos começaram a surgir:

- Se o pagamento da mensalidade do colégio serve de justificativa para toda e qualquer decisão (independentemente se ela favorece o desenvolvimento do educando(a) ou não), qual seria minha real função?
- Se há um esforço contínuo e relevante da escola para que um aluno se desenvolva, mas ainda há processos e tempo a serem levados em consideração para atingirmos um objetivo em comum, por que, ainda assim, somos taxados de incompetentes?
- Se estruturamos todos os nossos processos, desde a venda, informando as responsabilidades e obrigações de toda a comunidade escolar, até onde devemos aceitar questões particulares que vão frontalmente de encontro ao que acreditamos?
- Será que estamos fazendo isso de forma eficaz?
- Como desenvolver criticamente alunos oriundos de famílias absolutamente polarizadas?

Em suma, qual é a minha função como coordenador sob estas perspectivas? Qual a função da escola?

De acordo com Libâneo (2020a), no texto "Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa", a função da escola é muito mais ampla do que apenas transmitir conhecimentos ou preparar os alunos para o mercado de trabalho. Libâneo (2020a) argumenta que a escola deve ser um espaço que promove o desenvolvimento integral dos alunos, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto os socioemocionais. Ele defende que a escola tem um papel central na formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de participar de maneira ativa e consciente na sociedade.

O autor critica o currículo de resultados, que prioriza a obtenção de números e metas, em detrimento de uma formação que leve em conta a diversidade e a promoção do desenvolvimento humano. Para ele, a escola justa é aquela que valoriza a diversidade cultural e social dos alunos e promove um ensino que busca a igualdade de oportunidades. Isso significa que a escola deve reconhecer as diferenças entre os alunos e desenvolver práticas pedagógicas que respeitem essas diferenças, ao mesmo tempo em que trabalham para superar as desigualdades sociais e econômicas que impactam o processo educativo.

Nas palavras de Libâneo (2020a), a função da escola deve estar vinculada à formação integral dos sujeitos, articulando dimensões intelectuais, sociais e culturais como forma de inserção crítica na sociedade. A escola, portanto, precisa promover uma educação voltada não apenas para o sucesso individual, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Essa visão crítica contrasta com as que tendem a reduzir a função da escola à produção de resultados mensuráveis, muitas vezes desconsiderando o desenvolvimento integral dos alunos e as necessidades reais da diversidade presente no ambiente escolar. Libâneo (2012) aprofunda essa análise ao afirmar que:

A escola, como instituição social, tem a função de assegurar a transmissão de saberes e valores culturais elaborados, assegurando às novas gerações não só o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, mas também as condições de apropriação desse saber, tendo em vista a construção da autonomia intelectual e moral dos alunos. Entretanto, as políticas educacionais neoliberais vêm impondo uma visão de escola produtivista, onde o foco se desloca para a formação de indivíduos aptos para o mercado, reforçando uma lógica de eficiência e competitividade que não responde às demandas sociais mais amplas. Nesse modelo, a educação é vista como uma mercadoria, e os alunos e famílias são tratados como consumidores de um serviço. Esse clientelismo educacional desvirtua o papel da escola, que deixa de ser um espaço de formação crítica e cidadã para se transformar em uma instituição voltada para a produção de resultados imediatos e superficiais, restringindo-se à preparação para exames e inserção no mercado de trabalho. Desse modo, a educação perde seu caráter emancipatório e transformador (Libâneo, 2012, p. 47).

Nesse sentido, a pergunta sobre as finalidades da escola não é apenas conceitual, mas política, ética e pedagógica. Trata-se de compreender qual é, afinal, a função social da escola na atualidade e quais critérios devem orientar suas práticas. Como destaca Libâneo (2020b), as finalidades educativas escolares estão profundamente relacionadas às concepções de sociedade, de ser humano e de justiça que fundamentam os sistemas educativos. Elas não apenas definem direções e metas para a ação pedagógica, mas também expressam valores e juízos que moldam o próprio sentido da escolarização.

A escola, em sua função social, deve garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, possibilitando o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, sociais e morais dos estudantes. Sua principal finalidade é assegurar o direito à aprendizagem sistematizada e à formação intelectual e cultural, condição para o exercício pleno da cidadania. Isso implica reconhecer que o espaço escolar é, por excelência, lugar de ensino, de sistematização do saber e de formação de sujeitos autônomos e críticos. Canedo (2018) enfatiza:

Sabe-se que o papel contemporâneo da escola envolve não só a obrigação de oferecer a todas as crianças a oportunidade de acesso aos conhecimentos acumulados pelas gerações que as precederam. Cabe também à escola desenvolver a capacidade de continuar a aprender, tornando os jovens aptos a responder às demandas de um mundo em transformação. A capacidade de fazer escolhas frente ao leque de opções que cada vez mais são disponibilizadas e o desenvolvimentos da habilidades sociais que permitam negociar em situações de conflito, participando de forma autônoma da sociedade, são também aspectos que podem ser trabalhados no espaço escolar. Em suas reflexões sobre o papel da educação na modernidade líquida Bauman aponta ainda o papel da escola na reconstrução da espaço público, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade (Canedo, 2018, p. 103).

Entretanto, a escola não é, e nem deve ser, responsável por todas as dimensões da formação humana. À família cabe, por sua natureza, o papel de garantir os valores afetivos, éticos e sociais que orientam a construção da identidade de seus membros. Enquanto a escola se ocupa da *transmissão do conhecimento formal*, a família exerce papel fundamental na *formação subjetiva e relacional* dos indivíduos. Ao se complementarem, essas duas instituições compartilham responsabilidades na formação integral, mas sem se substituírem.

Nesse contexto, é essencial estabelecer critérios claros para o processo educativo. Esses critérios devem considerar a equidade no acesso ao conhecimento, o respeito à diversidade sociocultural dos estudantes, a valorização da experiência docente e a promoção de práticas pedagógicas intencionalmente voltadas ao desenvolvimento humano. Como afirma Libâneo (2020a), a escola justa é aquela que garante a cada aluno o que lhe é de direito: condições para aprender, crescer e desenvolver suas potencialidades, sem reduzir o ensino a um conjunto de técnicas ou conteúdos fragmentados.

Com base nessa perspectiva, este trabalho defende uma concepção de escola como lugar de *formação cultural, científica e ética*, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. A clareza sobre suas finalidades é indispensável para que não se percam os princípios fundamentais da educação escolar, nem se desfigure o papel do professor, do coordenador e da própria instituição na formação dos sujeitos.

Levados esses fatores em consideração e estruturando estes conceitos que alicerçam este trabalho, posso garantir que sempre trabalhei engajado por meus superiores a procurar entender o processo de cada aluno. Nunca julgávamos uma nota, uma lição, uma atitude isolada. Procurávamos sempre discutir quem era aquele(a) aluno(a); por quais processos pessoais ele vinha passando; como estava se desenvolvendo como ser humano. Lembro-me claramente dos questionamentos dos meus diretores: "*Me fale sobre esse(a) aluno(a)*".

Acreditava fielmente naquele processo e entendo, ainda, amparado aqui por Libâneo (2012), que devemos seguir nesse sentido. A despeito de visões reducionistas que podem desvirtuar os processos e as relações família-escola, devemos lutar para que possamos desenvolver cidadãos críticos, humanos e autônomos intelectualmente.

## 4 METODOLOGIA

*"Não serei o poeta de um mundo caduco.  
 Também não cantarei o mundo futuro.  
 Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
 Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.  
 Entre eles, considero a enorme realidade.  
 O presente é tão grande, não nos afastemos.  
 Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas."*  
 (Carlos Drummond de Andrade<sup>8</sup>)

Taciturnos, mas sem pertermos a esperança, seguimos na luta por uma educação de qualidade. Como pesquisador, busquei até aqui apresentar minhas angústias, mas, de maneira muito mais relevante, minha vontade e interesse em compreender a realidade em que vivemos e trilhar novos caminhos possíveis. Meu trabalho como coordenador pedagógico trouxe grandes ensinamentos, muitos deles não tão agradáveis, de fato, mas meus companheiros de luta diária e eu sempre sabíamos que, de certa forma, estávamos fazendo a diferença. Não nos afastemos, vamos de mãos dadas.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como o coordenador pedagógico, em seu papel articulador, transformador e formador, utiliza estratégias voltadas à construção de possíveis alinhamentos entre escola e família atualmente. Como objetivos específicos, definimos: 1. investigar se e como os coordenadores pedagógicos percebem o impacto das ações e políticas que afetam a relação família-escola na atualidade; 2. identificar os desafios e tensões enfrentados pelos coordenadores pedagógicos no que se refere à aproximação das famílias com o projeto da escola; e 3. compreender se e como o coordenador pedagógico busca apoio para enfrentar esses desafios e como a instituição escolar o subsidia nesse processo.

Este trabalho discute a relação família-escola **sob a perspectiva do coordenador pedagógico**. Ao adotá-lo como lente analítica, privilegia-se o cotidiano da escuta, da mediação e da formação como atos institucionais, bem como as dimensões de comunicação, governança e coesão do PPP. Não se trata de avaliar famílias ou docentes em si, tampouco de propor um diagnóstico geral de políticas públicas; trata-se de compreender como o coordenador pedagógico lê as expectativas familiares, traduz o PPP em práticas, enfrenta tensões clientelistas

---

<sup>8</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. Mão Dadas. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 2006.

e constrói pertencimento por meio de decisões colegiadas, protocolos de mediação e ações formativas. É, portanto, o lugar de atuação do coordenador pedagógico que organiza a interpretação dos dados, a formulação das categorias e as recomendações apresentadas.

A escolha metodológica deste trabalho baseia-se na necessidade de aprofundar a compreensão sobre as relações entre coordenador pedagógico, escola e família no contexto de uma sociedade marcada por tensões entre estes atores. Para tanto, optei por realizar uma pesquisa qualitativa, em que a produção de dados ocorreu por meio da entrevista semi-estruturada aliada à análise de prosa, para captar não apenas as respostas dos entrevistados, mas também o contexto, as nuances discursivas que permeiam suas falas e suas subjetividades.

Ao longo desta pesquisa, optamos por utilizar a expressão “coordenador pedagógico” como uma categoria representativa de sujeitos que, dentro das instituições escolares, ocupam funções de formação, mediação, articulação e liderança pedagógica. Reconhecemos que, conforme a configuração administrativa e cultural de cada instituição de ensino, essa função pode assumir diferentes nomenclaturas e abrangências, como orientador pedagógico, orientador educacional, coordenador de área, coordenador geral, diretor acadêmico ou diretor pedagógico. No entanto, o eixo comum entre esses cargos está no compromisso com o desenvolvimento de ações formativas junto aos docentes, bem como no papel de articulação entre as demandas da comunidade escolar e as expectativas das famílias frente aos desafios contemporâneos da educação. Assim, ao referirmo-nos ao coordenador pedagógico ao longo desta dissertação, estamos nos referindo a esse profissional que atua como elo entre a escola e seus diversos públicos, assumindo o papel de transformador, formador e articulador de práticas educativas mais democráticas e humanizadoras. Essa definição está alinhada aos objetivos centrais deste trabalho, que busca compreender de que modo esse sujeito, situado em um lugar estratégico dentro da organização escolar, pode contribuir para o fortalecimento das relações entre escola e família em um cenário marcado por tensões, demandas complexas e uma crescente fragmentação institucional.

Foram escolhidos três coordenadores/as pedagógicos/as de uma rede de ensino na cidade de São Paulo, que serão apresentados sob pseudônimos de cantores/as e/ou escritores/as escolhidos pelos próprios entrevistados logo no início de cada encontro.

Em consonância com os princípios éticos da pesquisa qualitativa e com os critérios de sigilo e proteção das identidades institucionais e pessoais envolvidos, optou-se por utilizar, ao longo desta dissertação, a expressão **instituição de ensino** para se referir ao colégio privado em que a investigação foi realizada. Essa escolha visa preservar a confidencialidade da escola,

evitando qualquer tipo de exposição direta que possa comprometer sua imagem ou interferir nos vínculos institucionais entre os participantes e a comunidade escolar.

Além disso, a adoção de uma nomenclatura genérica está alinhada ao enfoque desta pesquisa, que não se propõe a avaliar ou descrever uma instituição específica, mas a compreender as práticas e percepções de coordenadores pedagógicos no contexto de suas relações com as famílias. Nesse sentido, a escola aparece como um espaço representativo de uma realidade mais ampla e não como objeto singular de estudo.

Tal perspectiva é sustentada pela abordagem de André (1983), que destaca a importância de respeitar os contextos e sujeitos envolvidos na produção dos dados, e por Sigalla (2018), ao enfatizar que a análise qualitativa deve priorizar os significados construídos no interior das relações sociais, sem comprometer a integridade dos interlocutores ou das instituições que os acolhem.

Os sujeitos aqui destacados abarcam o segmento de Ensino Fundamental II, compreendendo a complexidade dos assuntos condicionados, bem como os desafios enfrentados com as famílias. Cumpre notar a falta de literatura disponível para este segmento e seus desafios. Maria Luiza Canedo (2018), inspiração e luz para a presente pesquisa, enfatiza as mudanças ocorridas na relação família-escola advindas das diferentes perspectivas que se apresentam:

O ensino fundamental subdivide-se em dois segmentos, com características bastante distintas. (...) o segundo segmento (6º ao 9º ano) traz para os alunos mudanças significativas na configuração escolar que incluem: novas disciplinas, vários professores e mais cobrança em relação aos resultados de aprendizagem. (...) Uma das coordenadoras pedagógicas que entrevistei observa mudanças na postura dos pais dos alunos que cursam as séries finais do ensino fundamental: Eles cobram mais do que acompanham, apresentando um distanciamento que, a meu ver, é esperado dentro do processo de construção da autonomia do aluno. Com os alunos pequenos, os pais são mais presentes e mais inseguros, porque ainda estão naquela fase de proteger e de se convencer da qualidade do trabalho desenvolvido pela escola. Conforme os filhos crescem há um distanciamento não só por iniciativa do pai, mas o próprio filho se afasta e o pai vai entregando (Canedo, 2018, p. 102).

As palavras de Canedo (2018) evidenciam que o distanciamento progressivo das famílias, observado nas séries finais do Ensino Fundamental, não é apenas uma questão de rotina escolar, mas um fenômeno relacional que desafia o sentido formativo da instituição. Nesse contexto, o coordenador pedagógico assume papel central na escuta e na reconstrução dos vínculos entre escola e família, tornando-se elo indispensável para que a transição dos alunos se converta em oportunidade de crescimento, e não em ruptura.

#### 4.1 Abordagem de pesquisa

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pela natureza interpretativa e complexa do fenômeno investigado. Segundo André (1983), a abordagem qualitativa permite compreender significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e relações, em contextos específicos e socialmente situados. Neste trabalho, mais do que levantar dados objetivos, busca-se acessar as percepções, inquietações e estratégias construídas por coordenadores/as pedagógicos/as frente aos desafios de articulação entre escola e família. Ao considerar as implicações das relações e tensões intrínsecas ao processo educativo, é fundamental lançar mão de uma abordagem que permita escutar os sujeitos em sua inteireza, respeitando contradições, silêncios, individualidades e deslocamentos presentes em suas falas.

A escolha por essa abordagem também se justifica pelo seu potencial de capturar a complexidade e a subjetividade das práticas educativas. André (1983) ressalta que a análise qualitativa permite desvendar os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências, o que é crucial para entender as dinâmicas entre coordenadores/as pedagógicos/as, escolas privadas, famílias e comunidade educativa. Nas palavras da própria autora,

As vantagens do uso de dados qualitativos na pesquisa educacional são muitas. Entre outras, pode-se apontar que eles permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural (TIKUNOFF; WARD, 1980). Eles se prestam também, de acordo com Eisner (1981), a capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar, de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações. Além disso, dados qualitativos podem contribuir para o estudo de construtos importantes, como ‘criatividade’ e ‘pensamento crítico’, que, por serem de difícil quantificação, deixam muitas vezes de ser mais intensamente investigados (SCRIVEN; HARRISON, 1973) (André, 1983, p. 66).

#### 4.2 Procedimentos de produção de dados

A escolha pela entrevista semi-estruturada se justifica por sua flexibilidade. De acordo com André (1983), a entrevista semi-estruturada permite que o pesquisador siga um roteiro de perguntas previamente estabelecido, mas com a liberdade de explorar novos caminhos conforme as respostas dos entrevistados. Esse formato é particularmente útil para captar informações mais detalhadas e subjetivas, pois possibilita que os coordenadores pedagógicos reflitam sobre suas experiências, desafios e práticas pedagógicas de maneira mais espontânea.

No presente estudo, foram realizadas entrevistas gravadas com três coordenadores/as pedagógicos/as de uma instituição de ensino no município de São Paulo, atuantes no segmento

de Ensino Fundamental II. Cada um dos participantes tem pelo menos cinco anos de experiência em suas funções, o que garante uma compreensão mais madura e profunda das questões educacionais e institucionais enfrentadas ao longo do tempo. Esse critério de inclusão se justificou pela necessidade de contar com entrevistados/as que tivessem vivenciado tanto as pressões sistêmicas do modelo apresentado quanto as expectativas desenvolvidas pelo público-alvo.

A gravação das entrevistas, conforme defendido por Patton (2002), é uma prática importante para assegurar a fidelidade das informações coletadas e que permite uma posterior análise detalhada do discurso. As entrevistas gravadas foram transcritas integralmente para que se pudesse proceder a análise de prosa, buscando identificar padrões, temas e contradições nas falas dos/as coordenadores/as. O autor destaca a centralidade desse procedimento ao afirmar que:

Independentemente do estilo de entrevista adotado ou do cuidado com a formulação das perguntas, tudo isso se perde se não forem registradas com precisão as palavras efetivamente ditas pelo entrevistado. Os dados brutos das entrevistas são as citações reais proferidas pelos participantes. Nada pode substituí-los: são as falas reais de pessoas reais. Este é o dado mais valioso buscado por quem investiga qualitativamente (Patton, 2002, p. 380, tradução nossa<sup>9</sup>).

A escolha metodológica por entrevistas semi-estruturadas com coordenadores/as pedagógicos/as de uma instituição de ensino no município de São Paulo, com pelo menos cinco anos de experiência, reflete a necessidade de captar as percepções de profissionais que vivenciam essas tensões diariamente. Esses profissionais estão em uma posição estratégica para promover uma articulação entre os interesses das famílias e a missão educativa da escola, algo fundamental para o desenvolvimento de um projeto pedagógico verdadeiramente inclusivo e crítico.

Como Paulo Freire (1996, p. 57) bem coloca: “É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida”.

Não há educação sem que haja diálogo, e não há diálogo sem que haja amor ao mundo e aos homens. O coordenador pedagógico, nesse contexto, tem o desafio de promover um ambiente de aprendizagem que vá além de interesses imediatistas. Ele deve articular a educação

---

<sup>9</sup> *No matter what style of interviewing you use and no matter how carefully you word questions, it all comes to naught if you fail to capture the actual words of the person being interviewed. The raw data of interviews are the actual quotations spoken by interviewees. Nothing can substitute for these data: the actual things said by real people. That's the prize sought by the qualitative inquirer.*

como um processo emancipador, em que o aluno, junto com sua família e a escola, possa compreender sua realidade, questioná-la e transformá-la. A escola não pode ser um mero espaço de repasse de informações, mas sim um lugar de construção de cidadania, em que os indivíduos e a comunidade que o apoia, em comunhão, aprendam a serem sujeitos da sua própria história.

Portanto, depreende-se que o coordenador pedagógico tem um papel essencial no enfrentamento dos desafios impostos pela problemática até aqui discutida. Ao promover uma educação que valorize o diálogo e a formação integral, é possível superar as tensões e fragmentações entre escola e família. Acredita-se que, ao articular esses dois pilares, pode-se caminhar em direção a uma escola verdadeiramente democrática e humanizadora, que não apenas responda às demandas apresentadas, mas que cumpra seu papel de transformar a sociedade.

#### **4.3 Caracterização da instituição de ensino**

A instituição de ensino, situada em uma das regiões mais valorizadas da cidade de São Paulo, apresenta um projeto educacional consolidado e de alta complexidade. Com mais de oito décadas de atuação na educação básica, a instituição passou por profundas reformulações ao longo de sua trajetória, acompanhando as transformações pedagógicas, sociais e tecnológicas exigidas por uma sociedade em constante movimento. Atualmente, oferece atendimento da Educação Infantil ao Ensino Médio, com um projeto pedagógico que busca articular formação acadêmica sólida e desenvolvimento ético, crítico e humano de forma integral.

A proposta educacional da instituição de ensino está orientada por preceitos que valorizam e estruturam esses princípios a fim de pavimentar os caminhos dos estudantes no processo de sua autonomia. A escola investe em práticas pedagógicas que vão além da transmissão de conteúdos, buscando promover um currículo vivo, atravessado por metodologias ativas, projetos interdisciplinares e uma forte valorização das competências socioemocionais. A formação integral, nesse contexto, é compreendida como um compromisso com o desenvolvimento das dimensões cognitiva, emocional, relacional e ética dos educandos.

A instituição de ensino conta com uma infraestrutura robusta e constantemente atualizada. Espaços culturais, esportivos e laboratoriais compõem o ambiente escolar, permitindo uma variedade de experiências formativas. O uso de tecnologias educacionais está integrado à rotina pedagógica por meio de plataformas digitais, sistemas de comunicação com as famílias e recursos de monitoramento e segurança. Esses elementos contribuem para a

manutenção de um ambiente controlado, mas, ao mesmo tempo, demandam da equipe pedagógica um esforço contínuo de adaptação e articulação entre tradição e inovação.

O corpo docente é composto por professores especialistas em suas áreas de conhecimento, especialmente a partir do Ensino Fundamental II. Essa especialização, característica das mudanças curriculares do segmento, embora amplie a profundidade dos conteúdos trabalhados, também evidencia um distanciamento das práticas mais voltadas à educação integral e à mediação das relações socioemocionais, observação essa que será parte de discussão futura nesta dissertação. Como consequência, é comum observar a transferência dessas demandas para os coordenadores pedagógicos e/ou orientadores educacionais, que acabam sendo cobrados, direta ou indiretamente, por um acompanhamento mais amplo do desenvolvimento dos estudantes – indo além dos aspectos curriculares pedagógicos e assumindo funções formativas, éticas e relacionais que deveriam ser partilhadas por toda a comunidade escolar.

A equipe gestora da instituição de ensino é composta por diferentes instâncias de coordenação pedagógica e orientação educacional, que dividem a responsabilidade sobre os segmentos escolares e atuam em colaboração com a direção. No entanto, o volume de demandas administrativas, somado ao aumento progressivo de conflitos mediados com famílias, impacta significativamente a rotina de escuta e acompanhamento pedagógico dos profissionais. A relação com as famílias, em especial após o período de ensino remoto emergencial, tornou-se mais intensa, direta e, muitas vezes, tensionada. A participação das famílias, embora desejável e necessária, é por vezes marcada por expectativas personalizadas, pouco alinhadas ao projeto coletivo da escola.

Compreender o contexto sociocultural e político no qual a escola está inserida é essencial para interpretar adequadamente as relações entre os sujeitos da comunidade escolar. A instituição de ensino, foco desta investigação, está localizada em uma região da zona sul da cidade de São Paulo – o bairro X – reconhecida por seu alto índice de desenvolvimento humano, urbanização consolidada e perfil populacional majoritariamente pertencente às classes média alta e alta.

Do ponto de vista eleitoral, o bairro X está distribuído entre três zonas eleitorais da capital paulista. Cada zona contempla diferentes seções e locais de votação, refletindo a diversidade interna da região e sua densidade populacional. Embora não haja dados públicos específicos que restrinjam a análise ao bairro como unidade isolada, as estatísticas gerais indicam um eleitorado altamente escolarizado, com amplo acesso a informação e posicionamentos políticos alinhados, em sua maioria, a plataformas de centro-direita e direita.

Tais tendências se manifestam especialmente em períodos eleitorais federais e municipais, sendo também influenciadas por conjunturas específicas e disputas simbólicas próprias de cada pleito.

Esse perfil eleitoral não apenas revela aspectos ideológicos do território, mas também contribui para o entendimento das expectativas e demandas que muitas famílias projetam sobre a escola. Compreender a composição sociopolítica do território torna-se elemento fundamental para o coordenador pedagógico, afinal, é nessa intersecção entre projeto formativo e demandas externas que se configuram os maiores desafios à mediação, à escuta e à articulação institucional.

O coordenador pedagógico atende predominantemente a um público de alto poder aquisitivo, o que influencia diretamente a forma como as famílias se posicionam frente à instituição escolar. A lógica do consumo, por vezes presente nas interações, impõe desafios à equipe pedagógica, que precisa equilibrar o compromisso com o projeto educativo da escola e as exigências de um público que tende a negociar decisões pedagógicas com base em critérios individuais.

Nesse cenário, o coordenador pedagógico emerge como figura-chave na mediação desses interesses, buscando preservar o sentido formativo da escola frente a uma cultura clientelista que, não raro, enfraquece a autoridade pedagógica e desfigura os objetivos coletivos da educação.

Torna-se evidente, portanto, a necessidade de rediscutir os papéis de cada ator dentro da instituição. Se o colégio se propõe a formar sujeitos críticos, éticos e autônomos, é preciso que também os docentes, sobretudo aqueles que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sejam convidados a assumir uma postura educativa que vá além da especialidade disciplinar. A mediação de conflitos, a condução ética das relações e o compromisso com o projeto pedagógico institucional não podem ser atribuídos exclusivamente ao coordenador pedagógico. Ao contrário, devem ser compreendidos como parte constitutiva da docência em uma escola comprometida com a formação integral.

#### **4.4 Os participantes e suas trajetórias e saberes**

Maísa (nome fictício) iniciou sua trajetória acadêmica no início dos anos 2000, motivada por seu gosto por leitura e pelas línguas estrangeiras. Ainda na adolescência, teve contato com o inglês e o italiano, o que despertou seu interesse por uma formação mais ampla em Letras. Optou pela graduação em uma universidade pública fora da capital paulista, desejando

vivenciar uma experiência de autonomia e vida universitária. Na universidade, cursou licenciatura em Língua Portuguesa e, posteriormente, em Francês, além de iniciar estudos em Italiano e aprofundar sua fluência em Inglês.

Durante a graduação, ainda que inicialmente não cogitasse a carreira docente, foi construindo um percurso que a levou ao mestrado em Estudos Literários, com foco nas teorias do cômico e na análise de uma autora contemporânea belga. Ao longo desse processo, passou a atuar informalmente como professora de inglês em cursos livres e aulas particulares. Com o término do mestrado, iniciou sua experiência em escola regular em São José dos Campos, onde assumiu turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma instituição bilíngue. A vivência prática no ensino fundamental despertou sua atenção para aspectos pedagógicos e para a complexidade do processo de aprendizagem, levando-a a cursar Pedagogia e buscar certificações em proficiência linguística, além de participar de formações oferecidas por programas internacionais como o *International Baccalaureate* (IB).

Sua chegada à instituição de ensino, na cidade de São Paulo, ocorreu em 2013. Desde então, construiu uma trajetória sólida dentro da escola, atuando como professora de inglês e língua portuguesa em diversos segmentos e envolvendo-se ativamente na escrita e aplicação de sequências didáticas institucionais. Ao longo dos anos, assumiu responsabilidades ligadas à formação docente e, gradualmente, passou a ocupar o cargo de orientadora pedagógica – primeiro na área de Inglês e, posteriormente, também em Língua Portuguesa. Essa transição foi marcada por um crescente envolvimento com a proposta curricular da escola e por um olhar sensível às práticas pedagógicas, dialogando com as demandas institucionais e com o desenvolvimento profissional dos professores.

Além de sua atuação pedagógica, Maísa passou a realizar atendimentos frequentes com as famílias, especialmente em casos relacionados à aprendizagem de línguas, desenvolvimento de habilidades e processos de avaliação. Sua escuta atenta e postura acolhedora passaram a ser reconhecidas pelas famílias como referência de diálogo e orientação. Em diversos momentos, também assumiu funções mais amplas dentro da escola, como a coordenação pedagógica, cargo que a levou ao enfrentamento de situações outras como reuniões com famílias, formação com professores e a mediação de conflitos sensíveis. Essas experiências fortaleceram sua compreensão sobre as tensões da relação escola-família e ampliaram sua capacidade de articulação entre os diferentes atores da comunidade educativa.

Atualmente, Maísa atua exclusivamente na orientação pedagógica, embora seu vínculo contratual permaneça como professora. Essa condição revela, de um lado, sua proximidade com a realidade da sala de aula e, de outro, os desafios enfrentados na delimitação de funções e carga

horária na instituição de ensino. Sua trajetória, marcada por inquietações, formação contínua e dedicação à prática pedagógica, aponta para uma profissional profundamente comprometida com a escuta, o desenvolvimento de competências e a formação de sujeitos críticos, autônomos e eticamente engajados.

Alejandro (nome fictício) iniciou sua carreira docente na área de Geografia, tendo formação tanto em licenciatura quanto em bacharelado. Desde o período da graduação, demonstrava inquietações que ultrapassavam o ensino disciplinar e buscava compreender melhor a estrutura administrativa das instituições escolares. Percebendo que a formação inicial oferecia uma abordagem limitada sobre gestão, decidiu complementar seus estudos por meio de cursos voltados à área, destacando-se, entre eles, o curso “O Discurso do Coordenador Pedagógico”, ofertado pela PUC-SP. A experiência foi decisiva para sua trajetória, pois revelou o quanto as dimensões organizacional e formativa da escola o mobilizavam intelectual e afetivamente.

Com facilidade para se comunicar com os estudantes e reconhecido por sua didática envolvente, Alejandro passou a se interessar pela possibilidade de contribuir para a formação docente e para a melhoria das práticas pedagógicas por meio da coordenação. Sempre atento à ausência de diálogo mais estruturado entre coordenadores e professores, sua motivação para assumir essa função nasceu justamente do desejo de estabelecer pontes mais efetivas entre os diversos atores da escola.

Sua primeira experiência como coordenador ocorreu em 2014, na área de Ciências Humanas de uma unidade de um Colégio Privado localizado na zona leste da cidade de São Paulo. No ano seguinte, foi convidado a coordenar a mesma área em nível de rede, ampliando seu campo de atuação. Em 2016, assumiu a coordenação do Ensino Médio da instituição, segmento com o qual mantinha estreita afinidade por já ter lecionado majoritariamente nessa etapa de ensino. A familiaridade com os exames de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e com as competências exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidaram sua identidade profissional como um educador articulado com os desafios contemporâneos da educação básica.

Desde então, Alejandro acumulou experiências diversas na gestão pedagógica, chegando ao seu décimo ano de atuação como coordenador. Ao longo desse percurso, investiu continuamente em formações voltadas à gestão escolar, incluindo um *Master of Business Administration* (MBA) na área. Mais recentemente, passou a demonstrar interesse em aprofundar seus conhecimentos na esfera executiva da educação, voltando seu olhar para os

bastidores institucionais e para a complexidade dos processos de tomada de decisão em contextos escolares.

Sua trajetória é marcada por um compromisso consistente com a formação continuada, pela escuta atenta às práticas pedagógicas e por um olhar sensível ao papel da coordenação como elo entre a proposta formativa da escola e o cotidiano docente.

Hannah (nome fictício) é pedagoga de formação, com graduações complementares em Psicopedagogia e Psicologia Escolar e da Educação. Iniciou sua carreira em uma instituição filantrópica de ensino, onde foi intensamente formada para atuar em contextos de alta exigência disciplinar, trabalhando com um código de conduta escolar rigoroso e com foco na formação ética dos estudantes. Essa experiência fundante contribuiu para o desenvolvimento de um perfil profissional voltado à organização, ao acompanhamento de processos e à mediação de conflitos no ambiente escolar.

Após um período de pausa na carreira para cuidar de sua filha, Hannah retomou sua atuação profissional em 2022, ingressando inicialmente como auxiliar de coordenação na instituição escolar caracterizada nesta dissertação. Ainda nessa função, demonstrou grande engajamento no acompanhamento dos estudantes, especialmente nas questões relacionadas à disciplina e à rotina pedagógica. Com o tempo, passou a atuar diretamente junto à coordenação educacional do Ensino Fundamental Anos Finais, sendo reconhecida por sua escuta ativa, firmeza ética e sensibilidade no trato com adolescentes.

Sua trajetória profissional, embora enraizada na Pedagogia, foi marcada por uma reconfiguração de expectativas: ao contrário do imaginário tradicional que associa a formação pedagógica à atuação com a Educação Infantil, Hannah foi direcionada, desde o início, para o trabalho com adolescentes. Essa experiência acabou se consolidando como seu campo principal de atuação, e permitiu o desenvolvimento de estratégias específicas para lidar com os desafios comportamentais, emocionais e pedagógicos próprios dessa faixa etária.

Atualmente, Hannah exerce suas funções como profissional que atua junto à coordenação educacional do segmento de Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo responsável por atendimentos individuais, mediações com famílias e articulação entre os professores e a equipe de gestão. Sua atuação tem se tornado cada vez mais significativa diante das transformações no modelo familiar contemporâneo. Ela observa uma mudança no padrão de acompanhamento parental, com famílias que, por motivos diversos – especialmente com a inserção cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho –, passaram a terceirizar parcialmente a supervisão da vida escolar dos filhos. Esse fenômeno, segundo a própria entrevistada, gera uma demanda compensatória de presença e apoio, exigindo da escola uma

escuta mais qualificada, disponibilidade constante e abertura para negociações e diálogos frequentes.

Nesse cenário, Hannah tem atuado como figura-chave na mediação entre escola e família, buscando construir uma relação de confiança e corresponsabilidade, que vá além da simples fiscalização da conduta dos estudantes. Sua formação ampliada nas áreas da psicopedagogia e da psicologia escolar potencializa seu olhar para as questões emocionais e para o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo significativamente para a humanização das relações no cotidiano escolar.

#### **4.5 Procedimento de coleta**

Na construção de uma dissertação de mestrado, a escolha da metodologia é um elemento central, pois define como os dados serão coletados, analisados e interpretados para responder às questões de pesquisa. Ao optar por entrevistas semi-estruturadas com análise de prosa, coloca-se em perspectiva uma abordagem qualitativa que proporciona flexibilidade e profundidade na compreensão das percepções e experiências dos participantes, permitindo explorar de forma mais ampla as complexidades e nuances do tema estudado.

As entrevistas semi-estruturadas com análise reflexiva são amplamente utilizadas em pesquisas qualitativas por permitirem uma interação mais aberta e dinâmica entre o pesquisador e o entrevistado. Ao contrário de entrevistas totalmente estruturadas, que seguem um roteiro rígido de perguntas, as entrevistas semi-estruturadas permitem que o pesquisador siga um roteiro básico, mas também explore temas emergentes conforme a conversa avança. Isso é particularmente útil quando se deseja entender as subjetividades e os significados que os entrevistados atribuem a suas experiências e práticas, como no caso dos coordenadores pedagógicos nesta pesquisa.

Como apontam André (1983) e Patton (2002), a flexibilidade dessa abordagem permite que o entrevistado expresse suas percepções de maneira mais livre, o que pode levar a *insights* que o pesquisador não havia previsto inicialmente. Isso é crucial quando o objetivo é captar as interações complexas entre as pressões de políticas neoliberais, o clientelismo e o papel dos coordenadores pedagógicos.

Todo o processo de desenvolvimento das perguntas foi previamente elaborado com questionamentos que pudessem caminhar em paralelo com os objetivos geral e específicos, de modo a manter o foco das perspectivas que foram expostas até aqui. As entrevistas foram realizadas de maneira remota e presencial, utilizando dispositivos de gravação e transcrição

automáticos que foram de fundamental importância para melhor encaminhamento da revisão posterior do pesquisador. O cronograma desses encontros seguiu a agenda e as possibilidades dos entrevistados não seguindo, portanto, uma ordem pré-definida.

Para efeito de análise e escrutínio, descrevo aqui alguns exemplos para reflexão:

#### 4.5.1 Roteiro de entrevista

O roteiro de entrevista proposto apresentou coerência com os objetivos geral e específicos da pesquisa, bem como com os pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa e da técnica de análise de prosa. Sua estrutura privilegiou a escuta sensível e a abertura à complexidade das narrativas, permitindo que o sujeito entrevistado se posicionasse como protagonista de sua própria trajetória profissional e institucional.

A escolha por perguntas abertas, contextualizadas e reflexivas visou preocupação ética e epistêmica em acolher as subjetividades dos coordenadores pedagógicos e valorizar os sentidos atribuídos às suas práticas no contexto da relação escola-família. O roteiro não se limitou à coleta de opiniões pontuais, mas propôs um espaço de diálogo em que emergiam tensões, desafios, contradições e possibilidades presentes no cotidiano escolar.

As perguntas estavam organizadas de forma gradual e intencional: partiram de uma dimensão mais ampla e pessoal – permitindo ao sujeito sua localização histórica e institucional – e avançaram para questões mais específicas, relacionadas à mediação entre escola e família, aos desafios institucionais, à percepção sobre o envolvimento das famílias e ao papel do coordenador como articulador de relações. Essa progressão procurou favorecer o engajamento do participante e a construção de uma conversa fluida e significativa.

Outro aspecto relevante é o fato de que o roteiro contemplou não apenas as práticas atuais, mas também as representações, expectativas e estratégias de enfrentamento mobilizadas pelos entrevistados, o que oferece à pesquisa um campo fértil para interpretações ricas e contextualizadas. Além disso, ao solicitar exemplos concretos e convidar à reflexão sobre soluções possíveis, o roteiro contribuiu para a produção de dados densos, capazes de iluminar as condições reais de trabalho e as possibilidades de transformação nas práticas de coordenação pedagógica.

Em síntese, o roteiro apresentou-se em sintonia com os fundamentos teóricos da pesquisa (a identidade e atuação do coordenador pedagógico; a relação com as famílias e a função social da escola), com os princípios éticos da escuta investigativa e com a proposta de dar visibilidade ao coordenador pedagógico como sujeito de mediação, escuta e formação,

configurando-se como instrumento potente para a construção de sentidos, abrindo caminho para análises profundas e comprometidas com a transformação das relações entre escola e família.

Apresento a seguir os momentos da entrevista:

– **1º momento:**

- 
- Permissão para gravação.
  - Garantia do direito ao anonimato.
  - Escolha do nome fictício.
  - Apresentação da perspectiva de pesquisa: Objetivos gerais e específicos.

– **2º momento**

- 
- Apresentação pessoal e estabelecimento de um clima mais informal.
  - Pedido ao entrevistado que contasse brevemente sobre sua trajetória profissional e sobre os caminhos que o/a levaram até aquele ponto da carreira.

– **3º momento:**

- 
- Abertura com a pergunta desencadeadora: O que tem sido ser coordenador pedagógico nas escolas de hoje?
  - Pergunta de abertura ampla e subjetiva, permitiu que o entrevistado se posicionasse enquanto sujeito histórico e contextual. Ajudou a mapear representações e sentidos atribuídos ao papel do coordenador pedagógico, fundamentais para a análise de prosa.

#### 4.5.2 Relação entre objetivos e perguntas

Com o intuito de assegurar a coerência entre os objetivos da pesquisa e os instrumentos de produção de dados, foi elaborado um quadro que relacionasse diretamente os objetivos geral e específicos da investigação com as perguntas propostas no roteiro de entrevistas. Essa estratégia metodológica visou garantir que o percurso empírico da pesquisa estivesse em plena sintonia com o referencial teórico e com as intenções investigativas delineadas desde a etapa de planejamento.

Estabelecer essa correspondência explícita entre o que se busca investigar e o que se pergunta aos sujeitos da pesquisa não apenas fortalece a validade do estudo, mas também

orienta o pesquisador a manter o foco nos elementos centrais da problemática. No caso deste trabalho, que se propôs a compreender a atuação do coordenador pedagógico como agente de escuta, mediação e formação na relação entre escola e família, cada pergunta foi construída para captar dimensões específicas dessa atuação – como as percepções sobre o papel institucional da escola, os desafios da interlocução com as famílias, as tensões entre expectativas e realidades, e as possibilidades de articulação no cotidiano escolar.

Além disso, o quadro cumpre importante papel de transparência metodológica, pois explicita ao leitor – e ao avaliador da pesquisa – as intencionalidades por trás de cada pergunta. Essa organização favorece tanto a análise posterior dos dados quanto a possibilidade de replicação ou inspiração para outras pesquisas da área.

Por fim, essa prática também dialoga com os princípios da escuta qualificada que orientam esta investigação: ao formular perguntas que derivam diretamente dos objetivos da pesquisa, o pesquisador evita desvios temáticos e respeita o tempo e a experiência dos participantes, mantendo-se fiel à ética da investigação e à integridade do processo formativo que ela propõe.

**Quadro 1 – Roteiro de entrevista x Objetivos da pesquisa**

Questões propostas	Relação aos objetivos da pesquisa
1. O que tem sido ser coordenador pedagógico nas escolas de hoje?	Pergunta de abertura ampla e subjetiva, permite que o entrevistado se posicione enquanto sujeito histórico e contextual. Ajuda a mapear representações e sentidos atribuídos ao papel do coordenador pedagógico, fundamentais para a análise de prosa.
2. Quais as dificuldades recorrentes que você percebe no contato com as famílias?	Aprofunda o foco da pesquisa no campo das relações escola-família, permitindo identificar padrões, resistências, ruídos de comunicação e desafios interacionais.
3. Como isso afeta seu o ambiente escolar?	Convida o sujeito a refletir sobre as consequências institucionais da relação com as famílias, incluindo impactos na cultura escolar, na equipe docente e nos próprios estudantes.
4. Na sua opinião quais aspectos a escola consegue atender bem e onde ela falha em atender na sua relação com as famílias?	Estimula a autocritica institucional, abrindo espaço para reconhecer avanços e lacunas. Útil para refletir sobre a coerência entre discurso e prática na relação com as famílias.
5. 7. Quais fatores externos você acha que mais afetam a escola na sua percepção?	Abre o campo para compreender pressões estruturais (políticas públicas, lógica de mercado, exigências sociais) — aspecto que você analisa como central no contexto neoliberal da educação.

6. Como é o envolvimento das famílias na educação dos seus filhos?	Permite captar percepções subjetivas do coordenador pedagógico sobre o papel da família no processo educativo, e como essa presença (ou ausência) influencia o trabalho pedagógico.
7. Há momentos de conflito entre a função social da escola e as expectativas das famílias? Como você lida com essas situações?	Essencial para identificar tensões entre projetos pedagógicos e demandas individualizadas. Toca diretamente na lógica clientelista, uma das problematizações centrais do seu trabalho.
8. Há apoio institucional ou de política pública para lidar com essas demandas?	Busca mapear os recursos disponíveis (ou a falta deles) e a percepção do coordenador pedagógico sobre seu suporte para mediar a relação escola-família.
9. O que você considera que pode ser feito, do ponto de vista da gestão escolar, para minimizar os impactos negativos na relação família escola?	Fecha a entrevista convidando o entrevistado a propor soluções, ações ou princípios de boa prática — dados preciosos para a discussão final e possíveis recomendações do seu trabalho.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Ao longo deste trabalho, ao optar pela metodologia de entrevistas semiestruturadas com análise de prosa, percebo que essa escolha foi fundamental para captar a complexidade das interações entre coordenadores pedagógicos, escolas e famílias. A flexibilidade das entrevistas semiestruturadas me permitiu explorar em profundidade as percepções e experiências dos coordenadores, dando voz aos desafios e tensões que enfrentam em suas práticas diárias.

Com base nas leituras de André (1983), Patton (2002), Sigalla e Placco (2022) e outros autores, comprehendo que, embora essa metodologia ofereça vantagens como a profundidade e a adaptabilidade, ela também demanda atenção especial ao planejamento do roteiro e ao controle das interações durante as entrevistas. Reconheço a importância de realização de uma entrevista piloto, pois ela me ajudou a refinar o instrumento de coleta de dados, ajustando as perguntas e o formato para que fossem adequados ao contexto e às necessidades da pesquisa.

Essa abordagem permitiu que eu obtivesse análises valiosas sobre o papel do coordenador pedagógico e sobre as articulações possíveis entre escola e família, considerando as dinâmicas e os desafios que emergem do cotidiano escolar. A análise de prosa possibilitou uma interpretação rica e detalhada dos discursos, oferecendo uma compreensão mais profunda do papel desses coordenadores na mediação de relações educacionais complexas.

Essa metodologia, portanto, se alinhou perfeitamente com os objetivos deste estudo, possibilitando que eu fosse além dos dados quantitativos e compreendesse, em profundidade, os desafios enfrentados nas escolas e as oportunidades para construir uma educação mais democrática e humanizadora.

Ouvir é um ato de acolhimento, uma prática que exige abertura ao outro, não apenas para suas palavras, mas para suas angústias, desejos e sonhos. Quando professores, coordenadores e gestores se dedicam a escutar verdadeiramente, vão além das práticas meramente técnicas e burocráticas; abrem-se para a complexidade e beleza das subjetividades que compõem o ato de educar. A escuta atenta nos permite acessar o que não é dito diretamente, mas que se revela nas pausas, nas entrelinhas, no que a voz hesita em contar. Nesse espaço de escuta, floresce a educação como prática de liberdade, onde a transformação é possível porque cada sujeito se reconhece não apenas como receptor de conhecimento, mas como ser capaz de criar e recriar sua própria história.

A verdadeira educação nasce desse encontro – do diálogo sincero e sensível entre todos os atores da escola, onde cada voz tem seu lugar e todas as escutas têm a capacidade de transformar. Nesse sentido, escutar é mais do que ouvir palavras; é captar a totalidade do que o outro comunica, seus silêncios, suas inquietações, suas emoções. Quando a escola se coloca na posição de escuta, abre-se para um processo dialógico onde todas as vozes – do professor, do aluno, dos coordenadores – podem ser ouvidas e respeitadas, permitindo que a educação se transforme em um processo de troca contínua e de aprendizado coletivo.

#### 4.5.3 Considerações éticas

Todas as entrevistas foram conduzidas em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica envolvendo seres humanos, conforme as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Foi assegurado o anonimato dos participantes, bem como a confidencialidade das informações fornecidas. Antes da realização das entrevistas, os coordenadores pedagógicos convidados a participar receberam todas as orientações necessárias sobre os objetivos da pesquisa, a natureza dos procedimentos e seus direitos como participantes, incluindo a liberdade para recusar ou interromper sua colaboração a qualquer momento, sem prejuízos. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi condição indispensável para o início da coleta de dados, garantindo transparência, respeito e responsabilidade ao longo de todo o processo investigativo.

Com base nas discussões desenvolvidas é possível afirmar que a relação entre escola e família constitui-se como um campo complexo, atravessado por múltiplas expectativas, desafios históricos e práticas institucionais nem sempre dialogadas. Em muitos contextos, a escola tende a se afastar de sua função social formadora, priorizando exigências burocráticas ou técnicas em detrimento de processos formativos mais amplos. Nesse cenário, o papel do

coordenador pedagógico emerge como estratégico: mais do que executor de funções administrativas, ele pode se constituir como sujeito articulador e formador, capaz de mediar relações, promover escuta qualificada e construir pontes entre os diferentes atores do cotidiano escolar. Ao investigar suas práticas e compreensões sobre a relação com as famílias, esta pesquisa busca contribuir para a valorização de sua atuação e para a construção de caminhos que fortaleçam uma educação mais humanizadora, dialógica e comprometida com a transformação social.

#### **4.6 Tratamento dos dados**

Com base nos dados obtidos com as entrevistas, o próximo passo foi fazer o tratamento desse material, estruturando uma perspectiva analítica alinhada com o referencial teórico adotado no presente trabalho.

##### **4.6.1 A análise de prosa como escolha metodológica**

A análise de prosa, conforme proposta por Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (1983), apresentou-se como uma alternativa potente dentro do campo qualitativo, especialmente em estudos que envolvem sujeitos em contextos educativos. Diferentemente de técnicas que buscam a quantificação ou a categorização rígida dos dados, a análise de prosa partiu da premissa de que a fala dos sujeitos é expressão de sentidos complexos, carregados de contexto, subjetividade e história. De acordo com André (1983):

Análise de prosa é aqui um considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (André, 1983, p.67).

A análise de prosa será o método adotado para interpretar as entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos. Segundo André (1983), essa abordagem visa a interpretação dos dados qualitativos por meio da identificação de significados presentes nos discursos dos sujeitos, indo além da simples codificação textual. Trata-se de uma forma de investigação que considera o conteúdo explícito e também as entrelinhas, as relações de poder, os silêncios e as tensões que atravessam as falas.

Complementando essa perspectiva, Sigalla (2022) argumenta que a análise de prosa não se limita à categorização de dados, mas busca compreender os sentidos mais profundos dos discursos, atentando-se ao modo como se articulam ao contexto sociocultural em que estão inseridos. Tal abordagem favorece uma escuta sensível às estratégias de articulação, resistência e negociação que os coordenadores constroem em suas práticas cotidianas. Como destaca a autora, trata-se de uma forma de análise de modo a permitir reflexões e entrelaçamento com os conteúdos teóricos e responder aos objetivos de pesquisa. Dado o foco desta pesquisa — a atuação do coordenador pedagógico na mediação das relações entre escola e família — a análise de prosa mostra-se especialmente adequada. Ela permitirá identificar como os entrevistados percebem seu papel na promoção de uma formação crítica e integral, mesmo diante de pressões externas que tendem a reduzir a função da escola a um serviço prestacional. À partir dessa escuta, será possível captar não apenas os desafios enfrentados, mas também as estratégias mobilizadas na tentativa de ressignificar as relações escolares e fortalecer o diálogo com as famílias.

A escolha por coordenadores(as) pedagógicos(as) como sujeitos centrais da pesquisa se baseia no papel fundamental que desempenham como mediadores entre as pressões sistêmicas internas, externas e a prática pedagógica cotidiana. Segundo Libâneo (2012), o coordenador pedagógico tem um papel estratégico na articulação das ações pedagógicas, bem como na criação de um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes.

A escolha do coordenador pedagógico como elemento central da presente pesquisa justifica-se por sua posição estratégica no interior da escola, que o coloca como agente privilegiado de mediação entre professores, estudantes, gestores e famílias. Sua atuação transita entre a formação docente e a construção de vínculos institucionais, o que lhe confere um papel articulador essencial no processo educativo. Ao assumir práticas de escuta, mediação e formação, o coordenador pedagógico atua diretamente na qualidade das relações estabelecidas entre escola e família, influenciando os modos como os sujeitos se reconhecem e colaboram no cotidiano escolar. A centralidade desse profissional também se alinha ao objetivo de investigar práticas que favoreçam uma educação mais democrática, humanizadora e sensível à diversidade dos contextos escolares. Além disso, ao colocar em foco um sujeito ainda pouco explorado na literatura acadêmica quando se trata das relações com as famílias, esta pesquisa contribui para o fortalecimento do debate sobre a gestão pedagógica e para o aprimoramento das políticas de formação continuada que valorizem sua função formadora e integradora.

Inspirada por princípios da hermenêutica e da fenomenologia, essa abordagem compreendeu o discurso como campo simbólico e interpretativo. A análise de prosa não se

ocupou apenas do que foi dito, mas de como foi dito, em que contexto e com que marcas subjetivas e sociais. Conforme afirmou André (1983), a riqueza da análise residiu justamente na multiplicidade de vozes, de olhares e de compreensões possíveis, tornando o papel do pesquisador fundamental como intérprete, mediador e organizador dos significados emergentes.

‘Sua pertinência nesta pesquisa residiu no compromisso com a escuta profunda dos coordenadores pedagógicos, cujas narrativas não se esgotaram em respostas objetivas, mas se manifestaram em experiências atravessadas por valores, tensões, sentimentos e crenças.

#### 4.6.2 Temas, tópicos e categorias: uma arquitetura interpretativa

A construção das categorias, tópicos e temas seguiu-se de forma indutiva, interpretativa e processual, desenvolvendo-se a partir da escuta atenta e da leitura reiterada das entrevistas com os coordenadores pedagógicos.

##### **Etapa inicial – Leitura compreensiva e identificação dos núcleos de sentido**

Após a transcrição integral das entrevistas, o primeiro movimento foi o de uma leitura global e sensível das falas, buscando compreender o tom, as emoções e as recorrências discursivas. Nesse momento, não se buscava classificar, mas escutar o texto em sua inteireza, conforme orienta André (1983).

Desse processo, emergiram os núcleos de sentido - expressões, ideias ou imagens recorrentes - que revelavam tensões e significados partilhados entre os participantes. Palavras como *escuta, pressão, clientelismo, formação, pertencimento e mediação* começaram a se destacar, funcionando como pistas semânticas.

##### **Etapa intermediária – Agrupamento e organização dos núcleos em tópicos temáticos**

Os núcleos de sentido foram, então, agrupados conforme sua proximidade semântica e contextual, dando origem aos tópicos temáticos. Essa etapa envolveu múltiplas releituras e comparações entre as falas, com atenção à coerência interna de cada grupo.

Por exemplo: falas que tratavam de pressões de mercado, demandas familiares e lógica de consumo foram reunidas sob um mesmo eixo, enquanto aquelas que mencionavam emoções, sobrecarga e mediação de conflitos compuseram outro.

A partir daí, consolidaram-se eixos preliminares de análise, que depois se desdobraram nas categorias finais.

### **Etapa interpretativa – Construção das categorias analíticas**

Com base na recorrência dos tópicos e na densidade interpretativa das falas, foram definidas as três categorias principais de análise, cada uma delas sustentada por subtemas (ou tópicos) que organizam as falas de forma coerente com os objetivos específicos da pesquisa:

- Categoria 1 – *A lógica clientelista e suas implicações na relação escola-família:*  
Explora como a lógica de mercado influencia as relações escolares, alterando a percepção de pais, alunos e coordenadores sobre o papel da escola.
  - Tópicos derivados:
    - Escolarização como prestação de serviço
    - Tensão entre projeto pedagógico e expectativas familiares
    - Redefinição da função do coordenador como gestor de satisfação
- Categoria 2 – *Desafios emocionais e institucionais do coordenador pedagógico:*  
Aborda as repercussões subjetivas e estruturais do papel do CP em contextos de tensão.
  - Tópicos derivados:
    - Sobrecarga e gestão de crises
    - Falta de formação específica e apoio institucional
    - Comunicação interna e desalinhamento entre setores
- Categoria 3 – *Formação, pertencimento e corresponsabilidade como caminhos de superação:* Discute as estratégias possíveis de fortalecimento da função do coordenador e da parceria com as famílias.
  - Tópicos derivados:
    - Construção de espaços coletivos de escuta
    - Formação continuada e mediação de conflitos
    - Pertencimento institucional e diálogo formativo com as famílias

Cada categoria, portanto, expressa uma dimensão analítica, e não apenas temática: elas traduzem modos de compreender as falas, articulando teoria e empiria.

## **Etapa de validação e refinamento teórico**

Após a definição preliminar das categorias, foi realizada uma validação interpretativa, ou seja, uma releitura das falas à luz do referencial teórico (Placco, Canedo, Libâneo, Orsolon, Freire, Laval, entre outros).

Essa etapa foi decisiva para transformar os agrupamentos descritivos em interpretações analíticas, permitindo compreender como os discursos dos coordenadores revelavam tensões entre neoliberalismo, clientelismo e identidade formativa.

Foi, também, nesse momento que as categorias foram articuladas aos objetivos específicos da pesquisa, assegurando coerência entre a análise e a estrutura geral do trabalho.

## **Etapa final – Articulação entre teoria, dados e implicações**

Por fim, o processo analítico buscou integrar as três dimensões: o dito, o não dito e o implicado nas falas. Assim, os resultados não se limitaram à descrição das percepções dos coordenadores, mas evidenciaram as condições históricas, políticas e institucionais que moldam essas percepções.

Essa articulação final reafirma a escolha da análise de prosa como método, pois ela permite compreender os discursos em sua totalidade, respeitando o sujeito, o contexto e o sentido simbólico de suas falas.

## **Síntese para inserção na metodologia**

Em síntese, a construção das categorias de análise resultou de um processo de leitura interpretativa e progressiva das entrevistas, em que os temas emergiram das falas, e não de categorias pré-estabelecidas. A análise de prosa, ao priorizar a densidade narrativa e os significados sociais, possibilitou compreender as múltiplas dimensões do papel do coordenador pedagógico – técnica, ética, afetiva e política – na mediação entre escola e família.

### **4.6.3 A escuta interpretativa e o papel do pesquisador**

Outro aspecto fundamental da análise de prosa foi o reconhecimento de que não há neutralidade no processo de análise. A subjetividade e a intuição do pesquisador foram compreendidas como parte constituinte do percurso analítico. Ouvir, reler, reescrever e

reinterpretar revelaram-se movimentos contínuos, que exigiram abertura à surpresa, disponibilidade para o não previsto e disposição ética para confrontar os próprios pressupostos diante da fala do outro.

Essa abordagem, embora ainda relativamente recente no cenário da pesquisa educacional, demandou rigor interpretativo e compromisso com a complexidade dos dados. Padrões identificados ao longo da análise não foram tomados como verdades absolutas, mas foram constantemente confrontados, revistos e interpretados à luz do conjunto das falas, do contexto institucional e do marco teórico da pesquisa.

A escolha dessa metodologia não foi aleatória: respondeu à natureza do objeto de estudo, que buscou compreender, em profundidade, como coordenadores pedagógicos constroem relações com as famílias no ambiente escolar contemporâneo. A escuta atenta, o cuidado com a linguagem e a abertura à ambiguidade fizeram parte do processo de construção do conhecimento que esta pesquisa se propôs a realizar.

#### 4.6.4 Organização dos dados:

Como descrito anteriormente, os processos relacionados à análise de dados seguiram as seguintes propostas:

1. Transcrição de todo o material obtido utilizando software próprio para gravações de videochamadas e gravador de aparelho telefônico.
2. Em seguida, os dados foram inseridos em um programa de inteligência artificial que auxiliou nos ajustes finos de fluidez e retirada de vícios e linguagem, evitando, no entanto, o comprometimento da autenticidade das falas.
3. As transcrições foram, então, lidas e analisadas com atenção criteriosa no sentido de identificar os padrões e elementos mais significativos nas falas dos(as) coordenadores(as).

**Quadro 2 – Categorias, tópicos e temas**

Categorias	Tópicos	Temas
<b>1.</b> <b>Fatores externos e contexto social na relação família-escola</b>	1.1 Escolarização como serviço e os impactos sobre o papel do coordenador pedagógico	1.1.1 A lógica do clientelismo escolar e a reconfiguração da escola como prestadora de múltiplos serviços 1.1.2 Sobrecarga e deslocamento do papel do coordenador pedagógico frente às expectativas familiares
	1.2 Barreiras socioculturais e institucionais à corresponsabilização entre escola e família	1.2.1 Ausência e deslocamento da função parental no cotidiano familiar 1.2.2 Dissonâncias de valores entre família e escola como obstáculo à parceria educativa 1.2.3 Pressões institucionais e normativas como fator de tensão na mediação escola-família
	1.3 Disputas ideológicas e morais na construção da proposta pedagógica	1.3.1 Interferência familiar nas propostas pedagógicas por motivação ideológica 1.3.2 Invisibilização e deslegitimização da autoridade pedagógica por fatores sociais e simbólicos
<b>2.</b> <b>Desafios e tensões enfrentados pelos coordenadores pedagógicos na aproximação com as famílias</b>	2.1. Excesso de questionamentos e desconfiança das famílias na atuação da escola	2.1.1 Deslegitimização do saber pedagógico e pressão por justificativas permanentes 2.1.2 Minorias barulhentas como vetor de instabilidade institucional 2.1.3 A aproximação com as famílias marcada pelo receio e pela imprevisibilidade
	2.2. Sobrecarga emocional e desvio da função pedagógica pela gestão de conflitos com famílias	2.2.1 A função pedagógica esvaziada pela gestão constante de crises familiares 2.2.2 Sofrimento emocional e implicações subjetivas da exposição aos conflitos com famílias 2.2.3 Insegurança e autoquestionamento diante das demandas familiares

<b>2.</b> <b>Desafios e tensões enfrentados pelos coordenadores pedagógicos na aproximação com as famílias</b>	<b>2.3. Estratégias relacionais e afetivas para construir aproximações possíveis</b>	2.3.1 Escuta ativa e empatia como base da mediação com as famílias
		2.3.2 Definição de limites como estratégia de preservação institucional e relacional
<b>3.</b> <b>Condições institucionais para a ação articuladora do coordenador pedagógico</b>	<b>2.4. Multiplicidade de expectativas familiares e fragilidade institucional da escola</b>	2.3.3 Relações pessoais e pertencimento como ferramentas de aproximação
		2.4.1 Contradições nas expectativas familiares e perda de coesão no projeto pedagógico
<b>3.</b> <b>Condições institucionais para a ação articuladora do coordenador pedagógico</b>	<b>3.1 Abertura institucional e estratégias de aproximação com as famílias</b>	2.4.2 Expectativas infladas e delegação ampliada das funções formativas à escola
		2.4.3 Fragilidade da comunicação e desalinhamento institucional como barreiras à parceria com as famílias
	<b>3.2 Falhas institucionais na comunicação e na sustentação das decisões pedagógicas</b>	3.1.1 A transparência institucional como estratégia para prevenir conflitos
<b>3.</b> <b>Condições institucionais para a ação articuladora do coordenador pedagógico</b>	<b>3.3 Burocratização, acúmulo de funções e limites operacionais da coordenação pedagógica</b>	3.1.2 A parceria com as famílias como construção ativa baseada em pertencimento e clareza de valores
		3.2.1 Ausência de coesão institucional como entrave à ação articuladora do coordenador pedagógico
		3.2.2 Comunicação institucional ineficaz e invisibilização do trabalho pedagógico
<b>3.</b> <b>Condições institucionais para a ação articuladora do coordenador pedagógico</b>	<b>3.3 Burocratização, acúmulo de funções e limites operacionais da coordenação pedagógica</b>	3.3.1 Burocratização da função e descaracterização do papel formativo do coordenador pedagógico
		3.3.2 Acúmulo de funções e falta de tempo para o acompanhamento individualizado
		3.3.3 O regimento como amparo normativo diante da insegurança institucional

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

A construção deste percurso metodológico é, em si, uma declaração de compromisso: compromisso com a escuta atenta, com a valorização das experiências dos sujeitos da escola e com a compreensão profunda dos desafios que atravessam as relações entre famílias e instituições educativas. A escolha pela abordagem qualitativa, pela entrevista semiestruturada e pela análise de prosa não se deu apenas por adequação técnica, mas por coerência ética e política com o propósito deste trabalho: investigar as formas pelas quais o coordenador pedagógico pode atuar como elo entre diferentes vozes, expectativas e tensões que compõem o cotidiano escolar.

A escuta que orientou esta pesquisa foi sustentada por uma postura de humildade investigativa, pela abertura ao outro e pelo reconhecimento da complexidade que envolve as práticas pedagógicas, sobretudo em tempos de transformações sociais, culturais e políticas tão profundas. Nesse sentido, a escuta aqui não foi um procedimento metodológico neutro, mas uma opção epistemológica fundamentada na crença de que os sujeitos – e não apenas os dados – produzem conhecimento, narram realidades e revelam possibilidades.

A análise de prosa, ao priorizar a totalidade das falas, os silêncios, as contradições e os deslocamentos, permitiu reconhecer, nos discursos dos coordenadores pedagógicos, muito mais do que descrições de práticas: revelou modos de ser, de resistir, de articular e de transformar. E é nesse ponto que esta metodologia se alia aos propósitos mais profundos da educação humanizadora: oferecer caminhos para que a prática educativa não se reduza à reprodução de normas, mas se converta em campo de criação, escuta e reinvenção coletiva.

A trajetória delineada neste capítulo aponta, portanto, para a defesa de um olhar investigativo comprometido com o cotidiano das escolas, com as vozes dos educadores e com a construção de práticas pedagógicas mais justas e coerentes com a função social da educação. Reconhecendo que os desafios que envolvem a relação escola-família não se resolvem por fórmulas ou consensos prontos, reafirmamos aqui a centralidade da escuta crítica, do diálogo e da mediação qualificada como ferramentas imprescindíveis à atuação do coordenador pedagógico.

Assim, finaliza-se este capítulo com a certeza de que o caminho metodológico adotado – por mais árduo, exigente e delicado que tenha sido – mostrou-se coerente com o compromisso maior desta pesquisa: contribuir para uma educação que escuta, que acolhe e que transforma. Afinal, como nos ensina Freire (1996, p. 58), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. É nesse entrelaçamento de vozes, experiências e resistências que esta dissertação encontra seu sentido formativo mais profundo.

## 5. ANÁLISE DE DADOS

*Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, (o coordenador) precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto-pedagógico transformador. É fundamental o direcionamento de toda a equipe escolar, com a finalidade de explicar seus compromissos com tal prática político-pedagógica verdadeiramente transformadora. Essa é uma maneira de garantir que os atores, de seus diferentes lugares - professor, coordenador, diretor, pais, comunidade e alunos -, apresentem suas necessidades, expectativas e estratégias em relação à mudança e construam um efetivo trabalho coletivo em torno do projeto político-pedagógico da escola. Assim, mudanças são significativas para toda comunidade escolar, de maneira que as concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas se constituam num efetivo exercício de confrontos que possam transformar as pessoas e a escola.*

(Orsolon, 2001, p. 19)

A epígrafe de Orsolon (2001) nos convida a compreender a coordenação pedagógica como prática coletiva, articuladora e transformadora. Inspirados por essa perspectiva, chegamos à etapa da pesquisa em que damos voz àqueles que, no cotidiano escolar, enfrentam os desafios e tensionamentos do trabalho de mediação entre a escola e as famílias. Esta seção tem por finalidade apresentar e discutir os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com coordenadores pedagógicos atuantes na instituição de ensino investigada, destacando as principais categorias analíticas que emergiram das falas dos participantes à luz do referencial teórico que sustenta esta dissertação.

Desde a delimitação do problema até a construção do instrumento de produção de dados, este estudo procurou manter a coerência entre os objetivos propostos, os referenciais teóricos selecionados e a metodologia adotada. A pesquisa partiu do objetivo geral compreender como o coordenador pedagógico, em seu papel articulador, transformador e formador, utiliza estratégias voltadas à construção de possíveis alinhamentos entre escola e família atualmente. Para isso, três objetivos específicos nortearam a investigação: (1) investigar se e como os

coordenadores pedagógicos percebem o impacto das ações e políticas que afetam a relação família-escola na atualidade; (2) identificar os desafios e tensões enfrentados pelos coordenadores pedagógicos no que se refere à aproximação das famílias com o projeto da escola e (3) compreender se e como o coordenador pedagógico busca apoio para enfrentar esses desafios e como a instituição escolar o subsidia nesse processo.

Para garantir a confidencialidade dos participantes e da escola, optou-se pela utilização da expressão "instituição de ensino" em todas as referências à escola onde a pesquisa foi realizada. Os coordenadores foram identificados por nomes de cantores/as e/ou escritoras/res em consonância com a formação plural deste escritor (Entrevistada Maísa; Entrevistado Alejandro; Entrevistada Hannah), e todas as informações que pudessem comprometer o anonimato foram cuidadosamente omitidas. As transcrições das entrevistas passaram por revisões linguísticas que respeitaram integralmente o sentido das falas, corrigindo apenas repetições, hesitações e desvios gramaticais naturais de oralidade que poderiam dificultar a compreensão textual.

Para sistematizar a discussão dos dados, foram definidas três categorias analíticas principais, que se constituíram como eixos interpretativos do material empírico:

- **Categoria 1: Fatores externos e contexto social na relação família-escola** – Esta categoria reúne narrativas que evidenciam como aspectos externos – como condições socioeconômicas, influências culturais, pressões sociais e visões sobre educação – afetam a relação entre escola e família. Tais fatores influenciam a forma como as famílias se envolvem no cotidiano escolar e como percebem o papel da escola.
- **Categoria 2: Desafios e tensões enfrentados pelos coordenadores pedagógicos na aproximação com as famílias** – Esta categoria agrupa os relatos sobre as dificuldades vividas pelos coordenadores pedagógicos ao tentar estabelecer uma relação dialógica com as famílias. Conflitos de expectativas, posturas clientelistas, falta de espaços de escuta e limitações institucionais são alguns dos aspectos recorrentes.
- **Categoria 3: Condições institucionais para a ação articuladora do coordenador pedagógico** – Esta última categoria aponta os limites e as potências que as condições institucionais oferecem à atuação do coordenador pedagógico como articulador entre escola e família. Espaços de formação, diretrizes institucionais, apoio da gestão e cultura organizacional são elementos que atravessam as falas dos participantes e

indicam a importância da instituição como promotora (ou limitadora) da escuta, do diálogo e da transformação pedagógica.

As análises a seguir buscam interpretar os dados de forma sensível e responsável, valorizando a densidade dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua prática e refletindo sobre os desafios e possibilidades que emergem das relações entre escola e família no contexto contemporâneo. Como propõe Orsolon (2001), trata-se de reconhecer que a transformação educativa é construída no coletivo, no confronto entre diferenças e na escuta mútua entre todos os que compõem a comunidade escolar. Nesse sentido, aqui serão apresentados, à luz do referencial teórico, da experiência dos entrevistados e da observação empírica do autor destas linhas, a análise dos dados colhidos.

### **5.1 Categoria 1: Fatores externos e contexto social na relação família-escola**

As transformações originárias do processo de democratização do país na década de 1980, bem como a consolidação de leis que pavimentaram os caminhos para mudanças significativas nas práticas educacionais no país trouxeram, em seu bojo, uma reestruturação do que chamaremos aqui como comunidades educativas. Espaços antes demarcados por uma hierarquia educacional fortemente enviesada no sentido de dar contorno à uma sociedade em processo de industrialização vão, aos poucos, oportunizando diferentes perspectivas. Orsolon (2001) observa que o processo de democratização da educação impulsionou uma ressignificação do espaço escolar, exigindo que ele passasse a acolher diferentes sujeitos, histórias e valores, especialmente no que diz respeito à relação com as famílias. Nesse sentido, a escola se abriu para que as famílias pudessem ocupar novos espaços e assumir também e igualmente as funções educacionais com o estado, dada a perspectiva elaborada na Constituição de 1988.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases e o Compromisso Todos pela Educação reforçam a importância da ação integrada entre família e escola no sentido de oferecer condições básicas para o desenvolvimento integral dos estudantes, mas, como bem coloca Canedo (2018), não analisa de forma abrangente a heterogeneidade dos participantes desse processo e da sociedade em que estamos inseridos. Segundo a autora,

De todo modo, a ênfase na participação vem sendo cada vez mais apontada como requisito fundamental para que as escolas e colégios alcancem sucesso na tarefa de educar os alunos. Abrem-se novas oportunidades, porém não fica claramente definido

como estas serão apropriadas e colocadas em prática por cada comunidade escolar. Estabelecimentos de ensino são sistemas formados por pessoas e grupos heterogêneos com interesses, e valores e vontades que precisam ser levados em conta, desafio que se torna presente quando todos são chamados a participar dos processos decisórios (Canedo, 2018, p. 219).

Orsolon (2011) enfatiza que as instituições compreendem esta heterogeneidade, mas não se encontram preparadas para recebê-la. A autora caracteriza como as famílias acompanharam as mudanças sócio-históricas delegando cada vez mais funções educativas antes exercidas por elas próprias, como os valores morais, a criação, fortalecimento de vínculos e colocação de limites. Sobre esse processo, Orsolon (2001) observa que:

A família não ficou imune às mudanças sociais mais amplas e tem delegado para a escola, cada vez mais, funções educativas que historicamente vinha exercendo, tais como a formação de valores morais, a criação e o fortalecimento de vínculos, a colocação de limites, entre outras (Orsolon, 2001, p. 178).

A análise desta primeira categoria procura observar como o coordenador pedagógico deverá trabalhar em conjunto com professores/as, orientadores/as e equipe de gestão para administrar esses novos paradigmas sócio-históricos e políticos, em um processo de contínua observância aos modelos que nos representam, de modo a articular novas formas de combate e transformação. Orsolon (2011) chama atenção para esse aspecto, ao afirmar que:

É necessário que haja clareza, nessa interlocução, sobre o papel político-pedagógico da escola, sobre as possibilidades e os limites do papel da coordenação, disponibilidade para refletir sobre o seu fazer, para que sua a sua prática seja cada vez mais consciente. Essas condições sinalizam aos coordenadores que o processo educacional democrático, do qual a parceria é uma estratégia de participação, está inserido num processo social mais amplo, reforçando a dimensão política de suas ações.

Portanto, as práticas de coordenação pedagógico-educacional participativas e emancipadoras, que se dão no interior da escola, não estão à margem das relações sociais mais amplas (Orsolon, 2011, p. 180).

## **1.1 Escolarização como serviço e os impactos sobre o papel do coordenador pedagógico**

Ao longo do século XX, a relação entre família e escola passou por transformações significativas, influenciadas por políticas educacionais, movimentos sociais e mudanças na estrutura familiar. A partir da Constituição Federal de 1988, a educação foi reafirmada como um direito social, o que ampliou o papel do Estado na garantia do acesso e da permanência dos estudantes na escola. No entanto, o final da década de 1980 e a década de 1990 foram marcados

pela ascensão de políticas neoliberais, que redefiniram os papéis das instituições públicas sob a lógica da eficiência, da descentralização e da responsabilização individual.

Nesse novo cenário, a escola passou a ser progressivamente concebida como uma prestadora de serviços, e as famílias como suas "usuárias" ou "clientes". Essa perspectiva, fortemente influenciada por pactos econômicos internacionais contribuiu para o esvaziamento do caráter formativo e emancipador da escola, reforçando uma lógica de mercado nas relações escolares, como mencionado por Orsolon (2011) nos parágrafos anteriores. O impacto dessa lógica não se limitou à organização institucional da escola, mas também provocou deslocamentos importantes no papel dos profissionais da educação, particularmente – por sua missão articuladora dentro de comunidades tão heterogêneas – o do coordenador pedagógico. Nesse contexto, emerge a necessidade de compreender os seguintes temas, foco de nossa análise:

*1.1.1 A lógica do clientelismo escolar e a reconfiguração da escola como prestadora de múltiplos serviços, refletindo sobre como essa dinâmica compromete a função educacional em favor de demandas imediatistas e instrumentais*

*Primeiro, eu entendo que hoje as famílias veem a escola como uma grande prestação de serviço e olham para a escola com muitos pontos de uma característica de um clientelismo. Estou falando das escolas particulares e principalmente a gente pensando em escolas que tenham um poder aquisitivo grande, que as mensalidades sejam caras e assim sucessivamente.*

(Alejandro)

A partir das falas dos entrevistados, observa-se com clareza o impacto da reconfiguração da escola como uma instituição que, para além de seu papel formativo, vem sendo cada vez mais cobrada a oferecer uma ampla gama de serviços, atendendo demandas que extrapolam sua função pedagógica. Essa lógica clientelista – termo que aqui define o deslocamento da escola como espaço de formação para o modelo de prestação de serviços individualizados – aparece de modo incisivo nas palavras de Alejandro:

*Há um discurso forte que nos coloca como uma escola prestadora de serviço. Então, se não tá bom, troca. Se o atendimento não foi bom, troca. É uma lógica de mercado. Não é uma lógica educacional. (Alejandro)*

Nessa fala, percebe-se como a dinâmica entre famílias e escola vem sendo tensionada por um modelo de relacionamento baseado em expectativas consumistas, em que a função da escola é avaliada a partir da eficiência de suas respostas imediatas, e não pela profundidade de seus processos educativos. Canedo (2018) aponta que essa lógica transforma o vínculo entre família e escola em uma relação de cobrança verticalizada, na qual o saber pedagógico é frequentemente desconsiderado, e os profissionais da educação são interpelados como prestadores, não como mediadores do conhecimento.

Maísa complementa essa percepção ao afirmar:

*A escola virou uma prestadora de serviços. Eu já ouvi: ‘eu pago, quero resultado’. E o resultado, muitas vezes, é a nota alta, a prova refeita, o problema resolvido rapidamente. (Maísa)*

Essa fala ilustra o quanto a pressão por resolutividade imediata desconfigura o tempo pedagógico e impõe ao coordenador pedagógico um lugar de gestor de crise permanente. As exigências familiares, muitas vezes pautadas por critérios subjetivos e interesses particulares, obscurecem o projeto coletivo de educação e comprometem o caráter emancipatório do ensino. Nesse sentido, em sociedades altamente diferenciadas, a escola se torna alvo de expectativas externas heterogêneas e, muitas vezes, contraditórias, que extrapolam sua função pedagógica e a transformam em um espaço de compensação de desigualdades sociais, afetivas e morais. Essa sobrecarga de atribuições – nem sempre articuladas com sua missão formativa – fragiliza a identidade institucional da escola, gerando conflitos entre o que se espera dela e aquilo que efetivamente pode oferecer como instituição educativa. Nesse cenário, a coerência do projeto pedagógico é ameaçada por pressões que exigem resultados imediatos, atendimento personalizado e resoluções administrativas, diluindo o papel da escola como espaço de formação crítica e democrática.

Além disso, como reforça Hannah:

*A gente acaba virando um balcão de atendimento de pais. Tem pai que reclama de tudo: lanche, uniforme, horário, tarefa. E a discussão sobre o processo de aprendizagem vai ficando de lado. (Hannah)*

A fala da coordenadora traz à tona um aspecto ainda mais preocupante dessa reconfiguração: a fragmentação da função educativa em meio a um volume crescente de

atribuições operacionais. Libâneo (2020b) alerta que, quando a escola se afasta de seu núcleo pedagógico e passa a responder prioritariamente a demandas administrativas, disciplinares ou de “satisfação do cliente”, corre o risco de se desfigurar como instituição formadora e transformadora. Nesse cenário, o coordenador pedagógico se vê dividido entre seu papel de articulador do projeto político-pedagógico e a função de mediador de expectativas particulares – muitas vezes contraditórias – oriundas de uma comunidade que já não compartilha os mesmos valores sobre o que é educar. Como destaca Libâneo (2020b):

Ao defender a ampliação da funcionalidade da escola, ela é responsabilizada por uma multiplicidade de funções, incluindo a de prover serviços sociais – “escola transbordante” no dizer de Antônio Nóvoa (2009) – visando à proteção e integração sociais. Com isso, a escola é desfigurada enquanto lugar de escolarização e de promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, prejudicando o percurso escolar dos alunos. Nesse caso, confirma-se observação feita por Dubet (2004, p. 540): “a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social”. De modo semelhante, restringir as finalidades educativas escolares ao atendimento à diversidade sociocultural em contraposição ao objetivo maior de apropriação dos conhecimentos científicos e culturais pode levar a reduzir a escola ao mundo do cotidiano e a validar experiências correntes sem ascender aos conhecimentos científicos. Ou seja, a escola está focada mais no cuidado e proteção ao aluno, cingido em suas experiências cotidianas, pondo em segundo plano o conhecimento e a aprendizagem. Ocorre a desfiguração do espaço escolar como lugar de formação de capacidades cognitivas e de desenvolvimento da personalidade. Esvazia-se o sentido de escola e, assim, perde sua identidade, afetando também a identidade profissional dos professores. Da mesma forma aqui faz sentido o pedido de cautela de Dubet (2004): “uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça” (Libâneo, 2020b, p. 43).

A sobreposição entre escola e serviço prestado, frequentemente motivada por pressões de mercado, relações desiguais de poder e modelos de gestão centrados em resultados, desestrutura o diálogo e impede o estabelecimento de vínculos mais duradouros e colaborativos com as famílias. A mediação do coordenador só é possível quando há escuta e corresponsabilização. A ausência dessa corresponsabilidade é um dos efeitos mais visíveis da lógica clientelista: o que antes era partilhado, agora é cobrado; o que antes era construído em conjunto, agora é solicitado como serviço individualizado.

Nesse contexto, é importante que a própria instituição realize um movimento contínuo de autoanálise sobre as formas como comunica, apresenta e consubstancia seus processos junto às famílias, de modo a evitar, ainda que involuntariamente, a adesão a práticas que reforcem a lógica clientelista. Tal reflexão institucional é condição para que o discurso pedagógico mantenha coerência com seus princípios formativos e éticos.

Diante disso, evidencia-se a urgência de resgatar o lugar da escola como espaço de formação integral, ética e cidadã, e não como empresa que entrega produtos mensuráveis. Esse

processo de resgate não é possível sem o protagonismo do coordenador pedagógico como articulador entre os diversos sujeitos e como guardião da intencionalidade educativa. As falas de Alejandro, Maísa e Hannah não apenas denunciam a lógica clientelista, mas também revelam a necessidade de um pacto ético e pedagógico que restitua à escola sua função transformadora.

### *1.1.2 A sobrecarga e o deslocamento do papel do coordenador pedagógico frente às expectativas familiares*

As falas dos participantes revelam um deslocamento significativo no papel do coordenador pedagógico, que passa, muitas vezes, a ser visto como uma instância de resolução imediata de conflitos escolares, familiares, emocionais e até administrativos. Esse deslocamento desvirtua a função original desse profissional, comprometendo sua ação formadora, articuladora e transformadora dentro da escola. Alejandro evidencia isso ao relatar:

*Muitas vezes, os pais trazem para o coordenador questões que dizem respeito à vida familiar, conflitos domésticos, problemas de criação. E esperam que a gente resolva dentro da escola algo que está além da nossa atuação. Isso é muito delicado. (Alejandro)*

Essa fala destaca como o coordenador pedagógico tem sido convocado a ocupar um espaço de mediação ampliada, lidando com aspectos que ultrapassam a esfera escolar. Tal expansão do escopo de atuação revela uma expectativa desproporcional sobre o coordenador, que é visto como responsável por equilibrar todas as demandas emocionais, pedagógicas e institucionais – mesmo quando não dialogam com o projeto educativo da escola.

Hannah reforça essa sobrecarga ao afirmar:

*A gente vira quase um plantão psicológico. Tem dia que é só acolher, escutar, resolver brigas, explicar a postura do professor... e, no fim do dia, não consegui fazer nada do que tinha planejado. (Hannah)*

Essa fala explicita o conflito entre o papel esperado pelas famílias e o papel institucional do coordenador. A dimensão do cuidado e da escuta, embora central para a prática pedagógica, torna-se um peso quando não está sustentada por uma cultura de corresponsabilidade. O coordenador pedagógico é, por excelência, um mediador da formação, mas não um gestor de

crises isolado. Quando sua atuação é marcada pela urgência e pela resolução imediata de conflitos, o tempo da escuta reflexiva e da mediação pedagógica se perde, sendo substituído por ações paliativas que não promovem transformação.

Maísa também aponta para essa tensão:

*Eu me sinto puxada para todos os lados. Os professores querem apoio, os pais querem respostas rápidas, a direção quer que tudo funcione. E, no meio disso, a formação do professor e o trabalho com o projeto pedagógico ficam sufocados. (Maísa)*

A sobrecarga institucional descrita por Maísa mostra a inviabilidade prática de uma atuação transformadora quando não há clareza de funções e limites na organização escolar. A ausência de uma estrutura que favoreça o trabalho coletivo e o respeito ao papel pedagógico do coordenador resulta em desgaste, isolamento e frustração profissional. A escola contemporânea sofre, dessa forma, com a multiplicação de funções que recaem sobre poucos atores, sem a devida reorganização do trabalho pedagógico e da gestão democrática.

Esse cenário, descrito pelos participantes, também remete ao conceito de deslocamento funcional, no qual o coordenador é retirado de seu eixo pedagógico para atuar como gestor de expectativas – muitas vezes não negociadas – impostas pelas famílias. Canedo (2018) afirma que esse deslocamento impede a construção de práticas de escuta horizontal, pois a relação se baseia mais na cobrança do que na colaboração.

O cotidiano descrito pelos entrevistados, no entanto, revela uma realidade de interrupções, urgências e conflitos que impossibilitam o exercício formativo profundo, substituindo-o por respostas reativas e pragmáticas. Assim, o coordenador deixa de ser um articulador de sentidos e passa a ser um solucionador de problemas pontuais, o que enfraquece sua atuação como liderança pedagógica. Placco (2005) explica que:

tanto a Didática quanto os processos de formação do professor envolvem as mesmas e múltiplas dimensões - dimensões da formação técnica, humano interacional, ético-política, dos saberes para ensinar, da formação continuada, crítico-reflexiva, estética e cultural, dentre outras. No entanto, essas dimensões não são compartimentadas, isoladas ou apenas complementares. Dado que a Didática e a formação do professor evocam processos unos e complexos, essas dimensões precisam ser consideradas em suas inter-relações e co-ocorrências, em sua dialeticidade.

Na formação, é provocado o desenvolvimento do sujeito em dimensões múltiplas, que eu denominei sincronicidade (...)

Nesse sentido, Orsolon (2001) complementa:

O coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais. Exerce, portanto, a consciência de sua sincronicidade (Orsolon, 2001, p. 20).

À luz da citação de Orsolon (2001), torna-se evidente que a transformação educativa só é possível quando o trabalho do coordenador se inscreve em uma prática coletiva, articulada e reconhecida pelos demais atores escolares – especialmente pelas famílias. Quando esse reconhecimento é substituído por expectativas instrumentais e individualizadas, o campo de ação do coordenador pedagógico se fragiliza, e sua potência transformadora é reduzida à tentativa contínua de apagar incêndios.

Portanto, é preciso resgatar o sentido político-pedagógico da coordenação, reposicionando esse profissional como sujeito de formação e não apenas de contenção de demandas. Isso exige que a escola e a comunidade educativa reconheçam os limites e as possibilidades dessa atuação, construindo parcerias baseadas na escuta mútua, na clareza institucional e no compromisso compartilhado com a formação integral dos estudantes. A autora ressalta que:

Portanto, para que o trabalho de parceria se efetive, é necessário que a escola e família se deem a conhecer mediante o exercício do diálogo, a fim de estabelecerem estratégias educativas comuns. Um dos responsáveis por essa interlocução e pela mediação dos possíveis conflitos entre a escola e as famílias é o coordenador pedagógico-educacional. Suas ações alcançarão as metas de maneira satisfatória, sem preconceitos, com boa qualidade, quanto maior for o conhecimento que tiver de seu interlocutor, quanto mais puder perceber e conhecer o seu contexto, sua história constitutiva e compreender o que deseja, para além daquilo que procura expressar. É necessário também que haja clareza, nessa interlocução, sobre o projeto político pedagógico da escola, sobre as possibilidades e os limites do papel da coordenação, disponibilidade para refletir sobre o seu fazer, para que sua prática seja mais consciente (Orsolon, 2001, p. 179).

## 1.2 Barreiras socioculturais e institucionais à corresponsabilização entre escola e família

As falas dos coordenadores entrevistados revelam um panorama multifacetado das transformações na relação entre famílias e escola no cenário contemporâneo. Os relatos apontam, por um lado, para uma presença cada vez mais intermitente e mediada das famílias, afetada por novos arranjos familiares, pelas exigências da vida profissional e pela terceirização

do cuidado. Por outro lado, revelam também expectativas contraditórias, tensões morais e disputas de valores que marcam a convivência entre os sujeitos escolares.

Há uma percepção recorrente entre os participantes de que os vínculos familiares com a escola são frequentemente orientados por valores distorcidos, visões fragmentadas sobre educação e por uma lógica de comparação e consumo escolar. A ausência física e afetiva de muitos pais no cotidiano de seus filhos – muitas vezes por razões legítimas, como o trabalho – vem sendo acompanhada por um movimento compensatório que, paradoxalmente, aumenta a pressão sobre a escola e sobre os coordenadores pedagógicos, os quais passam a ser convocados a mediar, acolher e até substituir funções parentais.

Nesse contexto, as famílias esperam da escola não apenas o ensino, mas também a formação ética, o acompanhamento emocional, a mediação de conflitos sociais e até a vigilância moral. Isso, porém, nem sempre acontece em sintonia com os valores e princípios do projeto político-pedagógico da instituição, como apontam episódios de resistência à intervenção escolar ou de negação da responsabilidade dos filhos em situações de violência simbólica, preconceito ou indisciplina.

Ao mesmo tempo, surgem elementos externos, como políticas públicas mal compreendidas, o impacto das redes sociais e a pressão de avaliações externas, que agravam a tensão entre as famílias e a escola, tornando essa relação ainda mais frágil, desigual e marcada por expectativas muitas vezes inalcançáveis.

Este tópico busca, portanto, analisar como essas dinâmicas afetam a possibilidade de construção de uma relação dialógica, formativa e corresponsável entre escola e família. À luz das falas dos participantes e do referencial teórico mobilizado nesta dissertação, exploramos como essas ausências, disputas de sentido e transformações culturais tensionam o trabalho do coordenador pedagógico e desafiam a escola em sua função educativa e cidadã.

### *1.2.1 Ausência e deslocamento da função parental no cotidiano familiar*

Os relatos dos coordenadores revelam com clareza um fenômeno que marca a contemporaneidade das relações familiares: a ausência física e simbólica dos pais no cotidiano de seus filhos, especialmente nos anos escolares. A fala de Alejandro ilustra esse cenário ao afirmar:

*Eu entendo que, por uma logística de vida mesmo, eu acho que cada vez mais pais e mães trabalham e estão o tempo inteiro ausentes da criação dos filhos*

*em termos do dia a dia. Muitas vezes acabam encontrando os filhos mais aos finais de semana ou então à noite. (Alejandro)*

Esse afastamento cotidiano, embora não intencional, é resultado direto das exigências do mundo do trabalho e das novas dinâmicas sociais, o que impõe desafios concretos ao acompanhamento parental. Essa percepção é aprofundada por Hannah, que traz um olhar intergeracional ao afirmar:

*Tem sido desafiador diante da nova realidade e do novo modelo de família. Eu acredito que a gente tem um comparativo diante da nossa trajetória enquanto crianças e adolescentes e que nós estamos vivendo uma nova era, e esse desafio se faz presente também na comunicação com a família, porque há uma necessidade, pelo menos que eu observo, compensatória em relação ao acompanhamento que é feito com essa criança, adolescente. Porque, pelo menos na minha experiência pessoal, eu tive uma mãe que estava presente o tempo todo, e hoje a nossa realidade é muito diferente disso. Então, temos mães que conquistaram o espaço diante do mercado de trabalho, mulheres que não acompanham exclusivamente os seus filhos e precisam terceirizar esse acompanhamento. Então, eu percebo que há uma necessidade de compensar essa ausência. (Hannah)*

A ausência parental, como apontam os entrevistados, não é apenas uma ausência física, mas representa uma reconfiguração da função educativa tradicionalmente atribuída à família, o que impacta diretamente as expectativas sobre a escola e, especialmente, sobre a figura do coordenador pedagógico.

Esse deslocamento pode ser compreendido à luz do conceito de docentilização dos pais, discutido por Canedo (2018), que descreve o processo pelo qual a escola – e, por consequência, seus agentes – passa a ser convocada a ocupar funções educativas que antes pertenciam ao núcleo familiar. Canedo também apresenta dados relevantes sobre uma mudança significativa de atitude dos pais no Ensino Fundamental II, período em que ocorre um distanciamento progressivo entre pais e filhos. Tal distanciamento, como ela mesma observa, não é unidirecional: os pais oferecem mais liberdade e autonomia, ao mesmo tempo em que os próprios filhos passam a demandar esse espaço de independência, tornando o acompanhamento familiar mais complexo e, por vezes, desigual.

A fala de Hannah também contribui para o entendimento dessa dinâmica ao destacar as diferenças entre os segmentos da educação básica:

*(...) os professores pedagogos que acompanham seus alunos até a quinta série, oferecem, de maneira geral, uma preocupação mais ampliada com relação à formação integral do aluno. (...) No segmento Ensino Fundamental Anos Finais a perspectiva de diferentes professores, um para cada matéria, traz novos desafios. (...) os professores tendem a dividir de maneira mais acentuada os conflitos de sala de aula com a coordenação ou com a orientação pedagógica, objetivando de maneira a conclusão de seus conteúdos em detrimento do tempo para resolução de conflitos, desenvolvimento ético e humano. (Hanna)*

Essa observação revela como a estrutura pedagógica dos Anos Iniciais, centrada em um único professor regente, tende a favorecer a formação integral do estudante. Em contraste, nos Anos Finais, a especialização disciplinar fragmenta as relações e dificulta a mediação de conflitos no âmbito da própria sala de aula, transferindo para o coordenador pedagógico funções que deveriam ser partilhadas por toda a equipe docente.

Em uma análise sócio-histórica, Canedo (2018) reflete como se deu o processo de participação nas escolas desde a década de 1980:

A ênfase na importância da participação ganhou força no Brasil com o processo de redemocratização, que se desenvolveu a partir dos anos 1980. Analisando os resultados das eleições de 1982, Cury já afirmava que se fosse possível escolher uma palavra como vencedora do pleito, essa seria Participação. Reconhecida como um dos pilares da cidadania, a participação ganhou destaque em todas as esferas sociais e chegou também à escola. O reconhecimento da comunidade escolar como um sistema de pessoas e grupos heterogêneos com interesses, vontades e valores diversos, que precisam ser considerados, levou à criação de novos espaços nas escolas direcionados às famílias dos alunos. Conselhos, associações, colegiados, e representações de pais, escolhidos por eleição direta, proliferaram no ambiente escolar público e privado o que inegavelmente deve ser considerado como um avanço, porém pesquisas têm mostrado que a apropriação de tais espaços tem sido limitada e marcada por frequentes tensões. Mesmo reconhecendo o valor da participação e a disposição para colocar em prática ações conjuntas, professores e gestores escolares enfrentaram resistências e conflitos no processo de abrir mão de uma parcela de ser poder para escutar e considerar o desejo da comunidade, a partir do reconhecimento da competência dos pais como agentes educadores. Ainda que definidos por força de lei, mecanismos criados nas escolas públicas enfrentam dificuldades para sair do papel e chegar à realidade das escolas. (...) Como assina Sposito, o desejo de participação é hoje voz corrente em todos os segmentos da população, porém alcançara a participação efetiva envolve aspectos mais complexos do que aparenta, apontando para a necessidade de uma reflexão mais abrangente sobre a questão (Canedo, 2018, p. 47-48).

A escola contemporânea sofre com a multiplicação de funções que recaem sobre poucos atores, sem a devida reorganização do trabalho pedagógico e da gestão democrática. Quando a ausência ou retração da função parental não é acompanhada por um movimento de corresponsabilização, a construção de vínculos formativos entre escola e família é fragilizada, e o tempo pedagógico se transforma em tempo de administração de crises.

Nesse cenário, a atuação do coordenador pedagógico precisa ser ressignificada: não como substituto da função parental, mas como mediador do diálogo entre os diferentes sujeitos escolares. É por meio da escuta qualificada, do reconhecimento dos contextos familiares e da valorização dos processos formativos que se constrói uma prática verdadeiramente transformadora.

### *1.2.2 Dissonâncias de valores entre família e escola como obstáculo à parceria educativa*

As entrevistas revelaram que, além das ausências e deslocamentos já discutidos, um dos maiores desafios enfrentados na construção de uma relação colaborativa entre escola e família é a dissonância de valores. Essa compreensão é explicitada nas palavras de Orsolon (2001), que afirma que:

Acredito que a relação família-escola deva ser uma relação de parceria. A parceria constitui o encontro de diferentes para realizar um projeto comum. A parceria em questão é a educação da criança ou do adolescente, filho e aluno, o que significa assumirem juntos essa educação. A relação de parceria supõe confiança mútua e cumplicidade. Isto é, conversas, trocas, discussões dos problemas e assunção conjunta das decisões tomadas.

Essa tarefa não está isenta de dificuldades e conflitos, pois as estratégias educativas adotadas pelas famílias podem se apresentar complementares às da escola, mas podem também ser distintas, uma vez que toda tomada de posição é permeada e reveladora de concepções, valores, contextos socioeconômicos e modelos educativos diversos. Assim sendo, teremos alunos e pais atuando de acordo com padrões de comportamento que poderão, ou não, ser os da escola, bem como trazer expectativas e demandas diferenciadas e, muitas vezes, difíceis de ser conciliadas. Portanto, para que o trabalho de parceria se efetive, é necessário que escola e família se deem a conhecer mediante o exercício do diálogo, a fim de estabelecerem estratégias educativas comuns (Orsolon, 2001, p. 179).

Em contextos escolares marcados por forte diversidade sociocultural, como é o caso da instituição estudada, a convivência entre diferentes visões de mundo, expectativas e concepções de educação frequentemente dá origem a conflitos, incompreensões e resistências que tensionam o trabalho pedagógico.

Maísa observa com lucidez esse cenário ao afirmar:

*(...) a gente está em um contexto muito específico, pensando em escola particular e fatores externos. Essa comunidade é complexa. Eles são estudantes que vivem numa bolha. E o que dificulta é que a gente quer romper essa bolha. Porque o foco é desenvolver estudantes com empatia, com alteridade, com consciência. E, olhando para o perfil socioeconômico, sociocultural do nosso estudante, eu considero isso problemático. Porque onde tem dinheiro, não necessariamente tem essa preocupação com o outro. Eu acho que isso influencia bastante. (Maísa)*

Sua fala aponta para uma tensão entre o projeto educativo da escola – que busca formar sujeitos críticos, éticos e conscientes – e o repertório social de parte das famílias, que nem sempre valoriza ou comprehende essa proposta. A imagem da “bolha” ajuda a expressar a dificuldade de romper com visões individualistas e meritocráticas, que se contrapõem à formação humanística e cidadã proposta pelo projeto político-pedagógico.

Essa tensão se intensifica em situações que envolvem valores morais e éticos sensíveis, como as temáticas do preconceito, do *bullying* e da convivência respeitosa. Hannah ilustra bem esse ponto:

*(...) nós estamos com algumas situações desafiadoras, e eu estou me surpreendendo com o engajamento das famílias diante dessas situações. Então, questão de racismo, que está muito presente, bullying... Então, quando traz essas temáticas, eu percebo que as famílias conseguem se engajar no problema, porém, não conseguem enxergar que o próprio filho pode ser o agressor nessas situações, sabe? (...) o problema é sempre do outro. (Hannah)*

A fala de Hannah evidencia um tipo de envolvimento parcial e seletivo por parte das famílias, que muitas vezes reconhecem a gravidade de determinadas situações, mas se recusam a admitir a possibilidade de que seus próprios filhos estejam envolvidos. Esse tipo de reação impede o diálogo autêntico, dificulta a construção de soluções formativas e revela a fragilidade de uma aliança ética entre escola e família.

Em outra situação emblemática, a mesma coordenadora relata:

*(...) nós tivemos um atendimento na semana passada em que um estudante mandou diversas figurinhas pelo WhatsApp. E, quando a gente fez o atendimento com a família e fez os apontamentos, o pai virou pro menino e*

*falou assim: 'Ê, você é burro? Você colocou isso em um grupo que você nem tem tanta intimidade?' Mas ele estava naturalizando figurinhas misóginas, racistas, preconceituosas, bullying. (...) Então, o pai ficou extremamente incomodado e pediu pra escola relatar quem foram os estudantes que levaram para conhecimento da coordenação, porque ele não queria mais que o filho se relacionasse com colegas que são dedo-duro. Então, olha só a inversão de valores diante da situação. (Hannah)*

Esse exemplo revela de forma contundente uma inversão de prioridades educativas, em que a defesa da imagem social do filho se sobrepõe ao compromisso com valores éticos fundamentais. Em vez de acolher a intervenção da escola como oportunidade formativa, a família inverte a lógica da escuta e penaliza a atitude de denúncia, perpetuando uma cultura de silenciamento e conivência.

Diante desse cenário, torna-se urgente reafirmar o compromisso ético das instituições escolares com valores inegociáveis como respeito, justiça, empatia e responsabilidade coletiva. Assim, faz parte do trabalho da coordenação pedagógica garantir a clareza desses princípios, tanto nas práticas cotidianas quanto no discurso institucional. A escuta democrática e a mediação de conflitos, que são parte fundamental da atuação do coordenador pedagógico, não podem estar dissociadas de uma postura firme em relação a temas que envolvem os direitos humanos e a convivência plural.

Esse compromisso deve estar evidente desde a apresentação institucional da escola às famílias, com a exposição transparente de seus fundamentos éticos e pedagógicos. Como discutido por Orsolon (2011), o coordenador é responsável por articular os sujeitos escolares em torno de um projeto comum – e essa articulação exige clareza, posicionamento e coerência. A adesão das famílias ao projeto da escola não pode ser entendida como simples alinhamento mercadológico, mas como uma aliança educativa firmada a partir de princípios éticos compartilhados.

Portanto, diante das dissonâncias de valores, cabe à escola não recuar, mas reafirmar sua função pública, mesmo como instituição privada, na formação crítica, humanizadora e socialmente comprometida dos sujeitos. Como propõe Libâneo (2020a), a escola deve se comprometer com a superação das desigualdades sociais, assumindo uma postura crítica diante das contradições da sociedade e contribuindo ativamente para a promoção da justiça social.

As falas dos participantes evidenciam como fatores institucionais e normativos – muitas vezes externos à escola – influenciam de maneira significativa a relação com as famílias,

criando tensões na mediação realizada pelo coordenador pedagógico. Esse cenário se manifesta, por exemplo, na forma como as comparações entre instituições educacionais geram um ambiente de competição e cobrança, distorcendo o papel da escola como espaço de formação integral.

Alejandro observa:

*Eu acho que um dos pontos que pode ter de se afetar a relação família-escola é a própria relação dessas famílias com outras famílias. Então, na escola do meu filho é assim, assim, assim, na escola do meu filho não é assim, assim, assado. Então, como que eu faço para a escola do meu filho ser tão boa ou ser tão inovadora, tecnológica, internacional, seja o que for, quanto a escola do vizinho? (Alejandro)*

Essa fala revela o impacto da lógica comparativa – estimulada, muitas vezes, por estratégias de marketing educacional e pela busca por prestígio social – na percepção das famílias. Ao comparar constantemente instituições e projetar expectativas individualizadas, as famílias tendem a adotar um olhar consumidor sobre a escola, tratando-a como prestadora de serviços customizados. Como discutido por Canedo (2018), essa visão reforça a lógica clientelista e enfraquece os vínculos formativos baseados na confiança, no diálogo e na coletividade.

A família, por seu lado se esforça para garantir a educação dos filhos, não aceita e reage às limitações que enxerga na escola, apontando as falhas e cobrando mudanças. A postura questionadora adotada pelo responsável cria às vezes, certo distanciamento em relação aos agentes escolares. Apesar de reconhecer que os filhos estão em uma escola conceituada, que proporciona bom ensino, o responsável mantém uma relação tensa com a escola, assumindo a posição de cliente que espera receber todos os serviços aos quais acredita ter direito (Canedo, 2018, p. 87).

A questão se agrava quando essas expectativas são alimentadas por interpretações fragmentadas de políticas públicas educacionais, como aponta novamente Alejandro:

*As políticas públicas também, porque se a gente pensar na escola particular, é um pouco menos. Mas dentro das políticas públicas, a gente tem uma interação, muitas vezes, daquilo que a família entende que é direito dela, e a escola entende essa mesma relação de uma forma diferente. (...) essas políticas públicas, óbvio, elas têm um peso grande nessa relação, elas trazem também, de alguma forma, o entendimento, a compreensão do que são direitos*

*e deveres de uma maneira muito intensa e cada vez mais, óbvio, pelas redes sociais, pelo uso de outras tecnologias, esses textos do que são direitos, deveres e tudo mais, eles se deturpam. (Alejandro)*

Essa deturpação do discurso de direitos e deveres, muitas vezes acelerada pelas redes sociais e pela disseminação de desinformação, gera pressões sobre a escola que não se sustentam em diálogo com o projeto político-pedagógico. O coordenador pedagógico, nesse contexto, é frequentemente chamado a mediar conflitos gerados por interpretações equivocadas ou instrumentalizadas da legislação educacional, situação que demanda habilidades de escuta, negociação e firmeza institucional.

Outro ponto de destaque é o impacto das avaliações externas, como ressalta Alejandro:

*(...) ainda pensando em elementos externos, as próprias avaliações externas, que são elementos que a gente tem de uma maneira muito presente dentro da escola, que pode ser um resultado de Enem. (...) E isso interfere muito na relação da família com a escola, porque as famílias começam a cobrar determinadas posturas do colégio, determinadas ações do colégio, que às vezes não vão nem ao encontro do que o colégio se consolidou pensando como o PPP [Projeto Político Pedagógico]. Mas, de novo, essas avaliações externas trazem um peso grande para a relação da família com a escola. E da escolha também, de qual escola se quer. (Alejandro)*

As avaliações externas se tornam, nesse cenário, instrumentos de regulação simbólica, influenciando não apenas práticas pedagógicas, mas também a própria reputação das escolas e os critérios de escolha das famílias. Quando esses instrumentos passam a orientar as demandas familiares, muitas vezes de forma descolada dos valores e metas da instituição, a tensão se intensifica, e o trabalho do coordenador pedagógico se torna ainda mais complexo.

Libâneo (2020a) chama a atenção para a pressão por resultados mensuráveis que, ao orientar o trabalho escolar por metas externas, compromete a função emancipadora da escola e impõe demandas que fragilizam sua autonomia pedagógica.

Diante disso, é essencial que o coordenador pedagógico atue como defensor da coerência entre o projeto político-pedagógico e as práticas institucionais, promovendo o diálogo com as famílias, mas sem abrir mão da identidade da escola. A mediação eficaz exige clareza de princípios e firmeza ética. Mais do que atender a todas as demandas, o papel do coordenador

é explicitar os limites e as intenções da escola, construindo, com as famílias, uma parceria possível – e não uma relação pautada por expectativas irreais ou contraditórias.

### *1.2.3 Pressões institucionais e normativas como fator de tensão na mediação escola-família*

Para além das tensões morais e das dissonâncias de valores já discutidas, os coordenadores pedagógicos apontam um conjunto de desafios que decorrem de pressões institucionais e normativas, oriundas tanto da gestão educacional quanto de legislações, políticas públicas e processos burocráticos, que atravessam a rotina escolar e impactam diretamente a relação com as famílias. Esses elementos se tornam ainda mais críticos quando articulados ao contexto de escolas privadas, nas quais a expectativa por respostas rápidas e personalizadas se soma a uma estrutura cada vez mais marcada por lógicas gerenciais e performativas.

Alejandro identifica essa complexidade ao mencionar os diferentes olhares dos órgãos supervisores da rede pública sobre as demandas familiares:

*Dentro da diretoria de ensino, existem alguns pontos que são ventilados, e aí, se é o supervisor X, ele vai te olhar de uma maneira, se é o supervisor Y, ele vai te olhar de outra. (...) Ele vai acatar o que a família está pedindo também de formas diferenciadas. (Alejandro)*

Sua fala revela o impacto da inconsistência normativa e da subjetividade na aplicação das diretrizes educacionais, que muitas vezes desestabilizam o trabalho do coordenador pedagógico, obrigando-o a navegar em um território de interpretações múltiplas e, por vezes, conflitantes. O resultado é um ambiente de insegurança institucional, no qual decisões pedagógicas passam a ser constantemente reavaliadas sob o peso de normativas pouco claras ou de exigências familiares legitimadas externamente.

Essa tensão se intensifica com a presença cada vez mais marcante das avaliações externas e dos rankings escolares, que reconfiguram a identidade institucional da escola e alteram a lógica do diálogo com as famílias. Como aponta novamente Alejandro:

*(...) as famílias começam a cobrar determinadas posturas do colégio, determinadas ações do colégio, que às vezes não vão nem ao encontro do que o colégio se consolidou pensando como o PPP [Projeto Político-Pedagógico]. (Alejandro)*

A pressão por resultados e visibilidade institucional muitas vezes retira da escola sua autonomia para implementar projetos pedagógicos voltados à formação crítica e humanizadora. Em vez disso, a escola se vê impelida a adaptar-se a demandas de desempenho, linguagem de mercado e indicadores externos de excelência. Segundo Libâneo

*(...) que parte da explicação do descenso da qualidade social e pedagógica da escola pode ser encontrada na orientação hegemônica, no âmbito da política educacional oficial, do discurso globalizado em torno da educação de resultados, de caráter economicista, fortemente protagonizado pelos organismos internacionais desde, pelo menos, os anos 1980, e hoje consolidada pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Libâneo, 2020a, p. 41)*

A isso, somam-se as exigências de cumprimento de legislações, regimentos e protocolos institucionais, que, embora necessários, acabam gerando um trabalho excessivamente formalizado, dificultando a escuta qualificada e a mediação pedagógica efetiva. O coordenador pedagógico se vê, assim, sobrecarregado entre papéis burocráticos, exigências de documentação, protocolos de atendimento e a manutenção de um vínculo ético com a comunidade escolar.

A prática do coordenador deve ser cada vez mais consciente, fundada em diálogo e clareza sobre os limites e as possibilidades do seu papel e do papel da instituição na mediação entre escola e família.

A leitura dos relatos evidencia que não se trata de recusar os marcos legais, mas de reconhecer que a sua aplicação deve ser mediada pela pedagogia e não pela lógica da defesa institucional. O coordenador pedagógico, nesse processo, cumpre um papel crucial de intérprete e articulador entre os diferentes níveis das exigências normativas, o projeto político-pedagógico da escola e as expectativas da comunidade.

Em um contexto educacional cada vez mais normatizado e gerencializado, o desafio é sustentar a função social e formadora da escola sem sucumbir à padronização e à lógica da eficiência, que muitas vezes enfraquece o caráter ético-político da educação. Como sintetiza Canedo (2018), o risco é transformar o coordenador pedagógico em um mero operador institucional, perdendo-se a potência transformadora da sua escuta e da sua mediação.

Portanto, para que a mediação entre escola e família seja de fato significativa, é preciso que haja coesão institucional, clareza de valores e resiliência pedagógica frente às pressões externas. O papel do coordenador pedagógico, nesse cenário, é reafirmar o compromisso da escola com uma educação integral, crítica e democrática, resistindo à tendência de responder a cada exigência normativa com submissão e escolhendo, sempre que possível, a escuta, a negociação e a formação.

### **1.3 Disputas ideológicas e morais na construção da proposta pedagógica**

Nos últimos anos, as instituições educativas vêm sendo atravessadas por disputas ideológicas e morais que comprometem sua autonomia e colocam em risco a função formativa da escola como espaço de pensamento crítico e pluralidade. Esse fenômeno, embora enraizado em processos históricos mais amplos, ganha centralidade no Brasil a partir de 2013, com manifestações de rua que revelaram insatisfações difusas e, ao mesmo tempo, abriram caminho para uma escalada de polarização política e moral no debate público.

O processo se intensificou com o impeachment da então-presidente Dilma Rousseff, em 2016, definido por diversos analistas e acadêmicos como um golpe parlamentar, na medida em que não foi embasado por crime de responsabilidade comprovado, mas por interesses políticos que reconfiguraram o cenário institucional do país. Com a ascensão do governo Michel Temer, inauguram-se medidas de austeridade e um alinhamento mais explícito com uma agenda liberal na educação, incluindo cortes orçamentários significativos, a aprovação da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) e o redirecionamento das políticas públicas para modelos mais tecnicistas e voltados à lógica de mercado.

Essas mudanças estruturais provocam efeitos diretos nas dinâmicas escolares, especialmente no que diz respeito à construção das propostas pedagógicas. As escolas passaram a conviver com o avanço de uma retórica que contesta os princípios da educação crítica e emancipadora, acusando-as de doutrinação ideológica e promovendo iniciativas de controle do conteúdo curricular – como o movimento “Escola sem Partido” e a militarização das escolas, amplamente difundido no período e explicitado por Libâneo (2020a, p. 41-42):

Em paralelo a essa orientação afiliada ao neoliberalismo, a posse, em janeiro de 2019, do presidente eleito trouxe junto pautas conservadoras em torno da preservação de tradições, costumes e valores conservadores, numa perspectiva de regeneração moral do indivíduo e da sociedade num sentido individualista e visando ao controle moral, postulando a defesa do autoritarismo, reforçando na escola o currículo

homogeneizador, incentivando hostilidade às políticas de respeito às diferenças culturais e às minorias sociais.

O conservadorismo social e pedagógico é representado, presentemente, por dois movimentos: a Escola Sem Partido e a militarização das escolas.

No contexto da escola particular investigada, coordenadores pedagógicos relatam episódios que ilustram como essa polarização chega ao cotidiano escolar, gerando interferências familiares motivadas por visões ideológicas que ignoram os princípios pedagógicos da proposta curricular.

### *1.3.1 Interferência familiar nas propostas pedagógicas por motivação ideológica*

A coordenadora Hannah descreve com precisão o cenário atual:

*Essa divisão entre direita e esquerda, posicionamento político... então, eu acho que isso interfere inclusive em propostas pedagógicas que os professores trazem e que, às vezes, por não concordar com o encaminhamento, a família vai até a escola e consegue interferir na proposta elaborada pelo professor, mesmo sem ter conhecimento dos objetivos de aprendizagem, das estratégias que o professor vai elaborar diante daquela proposta. Então, eles fazem essa intervenção apenas com o cenário superficial que trazem a partir dessa perspectiva política. (Hannah)*

A fala de Hannah evidencia a tensão entre a liberdade de cátedra do professor – assegurada pela Constituição Federal de 1988 – e a crescente tentativa de controle por parte de determinados grupos familiares, que se sentem no direito de intervir nas práticas pedagógicas com base em percepções ideológicas superficiais. Essa postura ignora os fundamentos metodológicos e os objetivos formativos das propostas elaboradas pelos docentes, enfraquecendo o diálogo escola-família e deslegitimando o trabalho pedagógico.

Um exemplo concreto é compartilhado pela mesma coordenadora:

*Nós tivemos inclusive uma situação como essa, de uma proposta de Geografia. E, olha, não foi com meu grupo, mas eu sei que eles estavam trabalhando, fazendo uma pesquisa sobre dados e, quando eles inseriam o tema que a professora colocava como proposta na pesquisa no Google, aparecia dados LGBT [Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais]. E aí as famílias foram até a escola, e a proposta foi retirada. (Hannah)*

O episódio ilustra como temas relacionados à diversidade – especialmente sexual e de gênero – continuam sendo alvos de censura e resistências, mesmo quando abordados de forma objetiva, técnica e vinculada a competências cognitivas legítimas, como o trabalho com leitura e interpretação de dados. A retirada da proposta, pressionada por uma demanda externa e descolada dos objetivos pedagógicos, representa um retrocesso educativo e um enfraquecimento da autonomia docente, que afeta diretamente a função crítica da escola.

Nesse sentido, Maísa traz uma reflexão contundente sobre a dificuldade de posicionar propostas pedagógicas que não se orientam por espectros ideológicos tradicionais, mas por princípios humanistas e formativos:

*(...) existe uma dificuldade enorme em apresentar propostas que não são de direita ou de esquerda, mas baseadas em valores humanos, em ética, em respeito. Parece que tudo é politizado. E isso atrapalha muito a construção de uma escola que realmente forme para o coletivo, para a empatia. (Maísa)*

Esse tipo de conflito não se dá apenas no plano da comunicação com as famílias, mas fragiliza o próprio projeto político-pedagógico da escola, uma vez que coloca em xeque sua coerência interna e sua legitimidade social. O coordenador pedagógico precisa atuar como guardião e articulador do projeto educativo, defendendo sua integridade frente a interferências externas que contrariem seus princípios e objetivos.

A tensão entre pluralidade democrática e pressão ideológica exige, portanto, uma atuação firme e dialogada da escola. Não se trata de desconsiderar as famílias ou de negar seus direitos de participação, mas de afirmar com clareza os limites do campo pedagógico, o compromisso com os direitos humanos, a justiça social e a formação ética. Como discute Libâneo (2020a), é responsabilidade da escola preservar sua função pública e seu compromisso com a formação crítica, enfrentando as imposições de um currículo homogeneizador e as influências ideológicas que reduzem sua autonomia pedagógica.

## **5.2 Categoria 2: Desafios e tensões enfrentados pelos coordenadores pedagógicos na aproximação com as famílias**

A aproximação entre escola e família, embora reiteradamente valorizada nos discursos educacionais e nos documentos oficiais, revela-se um processo repleto de contradições, tensões e desafios. No cotidiano escolar, essa aproximação não se dá de forma fluida ou consensual,

mas em um campo marcado por disputas simbólicas, assimetrias de poder e expectativas muitas vezes díspares entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar.

Para os coordenadores pedagógicos, essa relação adquire contornos ainda mais complexos, uma vez que ocupam uma posição estratégica entre os projetos institucionais da escola e as demandas individualizadas das famílias. Sua função, ao mesmo tempo formadora, articuladora e mediadora, frequentemente é tensionada por exigências externas que ultrapassam os limites pedagógicos e invadem o campo das negociações administrativas, emocionais e até mesmo morais.

As entrevistas realizadas revelam que, na prática, a escuta das famílias, embora essencial, nem sempre se configura como um processo dialógico. Pelo contrário, é comum que o coordenador pedagógico se veja diante de questionamentos constantes, desconfiança recorrente e solicitações por resoluções imediatas, o que compromete não apenas o tempo pedagógico, mas a própria identidade formativa da escola. O trabalho de mediação exige não apenas abertura ao outro, mas também clareza institucional e coerência ética – condições que, quando fragilizadas, tornam o trabalho do coordenador uma tarefa solitária e desgastante.

Ao investigar essa categoria, emergem quatro tópicos centrais que permitem compreender a complexidade das tensões enfrentadas pelos coordenadores: 1. a desconfiança e a pressão das famílias sobre as decisões escolares; 2. o desgaste emocional provocado pela gestão constante de conflitos; 3. as estratégias relacionais utilizadas como forma de aproximação; e, por fim, 4. a multiplicidade de expectativas que fragilizam a coesão do projeto pedagógico.

Cada um desses aspectos será abordado nos subitens seguintes, com base nas narrativas dos coordenadores entrevistados e no diálogo com a bibliografia já apresentada.

## **2.1 Excesso de questionamentos e desconfiança das famílias na atuação da escola**

A escuta ativa das famílias é, sem dúvida, um elemento constitutivo das relações democráticas no espaço escolar. No entanto, como apontam os coordenadores entrevistados, essa escuta vem sendo frequentemente atravessada por uma lógica de suspeita constante, fiscalização permanente e pressão por justificativas, o que compromete a confiança mútua e desestabiliza a autoridade pedagógica da escola.

Nas entrevistas, os coordenadores relatam que o volume de questionamentos diários, muitas vezes relacionados a decisões didáticas, questões disciplinares ou procedimentos internos, tem crescido de maneira significativa. Essa intensificação das cobranças revela um

deslocamento do lugar da família: de parceira formativa para instância avaliadora, que exige da escola respostas imediatas e personalizadas, frequentemente desconsiderando o projeto coletivo que sustenta a ação pedagógica.

*É muito comum receber mensagem questionando a postura de um professor, o critério de uma avaliação, o conteúdo de uma aula. E não é porque o filho reclamou de algo, é quase como uma vigilância constante. E isso cansa. A gente começa a se perguntar o tempo todo se está fazendo certo. (Hannah)*

*O que me incomoda é quando a família cobra um posicionamento da escola como se estivéssemos sempre devendo algo. Como se a escola tivesse que se justificar por tudo. É como se faltasse um voto de confiança, sabe? Isso desgasta muito. (Maísa)*

Essas falas revelam o impacto subjetivo da desconfiança sobre os profissionais da escola, que acabam tendo suas ações constantemente colocadas sob escrutínio. A deslegitimização da autoridade pedagógica não se dá apenas pela dúvida aberta, mas pela erosão simbólica da confiança, um pilar essencial de qualquer relação educativa duradoura. Szymanski (2009, p. 112) enfatiza que:

Uma condição importante nas relações entre família e escola é a criação de um clima de respeito mútuo - favorecendo sentimentos de confiança e competência -, tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma. Acreditamos que equipes multidisciplinares possam colaborar para a construção de um conhecimento. A intermediação da comunidade, com a participação de seus representantes, também abre perspectivas de uma parceria, na qual a troca de saberes substitua a imposição e o respeito mútuo possa fazer emergir novos modelos educativos, abertos à contínua mudança.

As escolas contemporâneas têm sido pressionadas por demandas externas diversas e, muitas vezes, contraditórias, tornando-se espaços de compensação simbólica para as frustrações e expectativas sociais. Nesse contexto, a figura do coordenador pedagógico se torna um alvo privilegiado dessas tensões, por ser o interlocutor direto entre a instituição e as famílias. A sobrecarga de funções – que já inclui a mediação de conflitos, a formação docente e a gestão pedagógica – é amplificada por uma atuação permanente como “porta-voz” da escola diante de cada solicitação individualizada.

Além disso, como destaca Orsolon (2011), as famílias têm atribuído à escola responsabilidades cada vez mais amplas e personalizadas, sem, contudo, abrirem mão de um

olhar consumidor sobre a instituição. Essa postura clientelista, marcada por critérios individualizados de satisfação, fragiliza os espaços de construção coletiva e dificulta a sustentação de valores formativos mais amplos.

*Hoje em dia, se um pai ou mãe não gosta de uma proposta, ele entra em contato direto com a direção, ou com a coordenação, questiona, exige mudança. Às vezes, nem espera a proposta acontecer. Existe uma antecipação do julgamento. (Alejandro)*

Essas intervenções constantes geram um ambiente de imprevisibilidade institucional, em que decisões previamente alinhadas com o projeto político-pedagógico são tensionadas ou revistas diante de pressões individuais. A coerência do projeto pedagógico depende do compromisso coletivo da comunidade escolar com uma formação crítica e socialmente orientada. Como argumenta Libâneo (2020a), quando a escola se submete a interesses externos e metas padronizadas, sua função formativa é enfraquecida, e o trabalho docente perde autonomia e profundidade.

Diante desse cenário, o papel do coordenador pedagógico não pode se reduzir à gestão de crises, mas deve ser reconhecido como espaço estratégico de reafirmação dos princípios institucionais. A escuta ativa precisa estar articulada a uma postura ética que delimita fronteiras e proteja o projeto coletivo da escola. A mediação eficaz se realiza quando há clareza institucional e compromisso com a formação integral, e isso implica resistir às pressões que fragmentam ou desconstroem os sentidos da educação escolar.

Almeida (2011) esclarece que formar, articular e transformar implicam intencionalidade visando ao cumprimento de certas intencionalidades. Para a autora, o coordenador pedagógico:

- ele é membro de uma equipe profissional que atua em situação escolar na qual se realiza um processo educativo intencional;
- as tarefas da escola são complexas e pesadas, porém particularmente decisivas para os alunos e também para os professores que a frequentam;
- o processo educativo dentro da escola sofre uma série de interferências, controláveis ou não, que podem facilitar ou dificultar seu desenvolvimento normal;
- o processo educativo se define pela natureza das metas que se propõe, e na escola, essas metas devem representar valores éticos do ser humano: responsabilidade, cooperação e solidariedade, respeito por si mesmo e pelo outro (Almeida, 2011, p.43-44).

### 2.1.1 Deslegitimação do saber pedagógico e pressão por justificativas permanentes

Um dos desafios mais recorrentes apontados pelos coordenadores pedagógicos entrevistados diz respeito à frequente deslegitimação do saber pedagógico, especialmente por parte de famílias que, ao invés de se aproximarem da escola em busca de diálogo e compreensão, adotam uma postura de constante cobrança e desconfiança. Trata-se de uma lógica que, segundo Maísa, promove uma inversão preocupante na relação entre os atores da comunidade escolar:

*(...) hoje em dia, a gente precisa justificar absolutamente tudo, e não só justificar, a gente precisa embasar, referenciar, como se o conhecimento construído pela escola, pelo professor, pelo coordenador, não tivesse validade por si só. (Maísa)*

Essa pressão por justificativas permanentes – muitas vezes sustentada por informações superficiais extraídas de redes sociais ou de experiências anedóticas – tende a enfraquecer o valor atribuído à formação profissional dos educadores. A exigência de que cada decisão pedagógica seja defendida com argumentos técnico-científicos, ainda que já esteja ancorada em fundamentos institucionais sólidos, revela uma crise de confiança nas mediações educativas.

O deslocamento da autoridade pedagógica também se materializa na lógica da prestação de contas permanente, característica de uma cultura clientelista. Em vez de confiar no trabalho dos especialistas da educação, muitas famílias passam a demandar comprovações, pareceres e respostas personalizadas para questões que, muitas vezes, já estão contempladas no projeto pedagógico. Nesse sentido, a fala de Hannah sintetiza bem essa sobrecarga simbólica:

*(...) o tempo inteiro somos cobrados como se não estivéssemos fazendo o suficiente. E, mesmo quando explicamos, justificamos, ainda há uma tentativa de descredibilizar. Parece que a palavra da família tem mais peso do que a nossa. (Hannah)*

Esse tipo de relação tensiona os limites entre escuta democrática e subordinação institucional, esvaziando o espaço do diálogo e da construção compartilhada. Como argumenta Libâneo (2020a), ao subordinar-se à lógica economicista e aos interesses do mercado, a escola

compromete sua função formativa, fragilizando seu papel como espaço de desenvolvimento humano e justiça social.

Além disso, é importante reconhecer, como sugere Canedo (2018), que parte dessas pressões também decorre de um processo mais amplo de deslocamento da função educativa da família para a escola. Ao transferir para o espaço escolar responsabilidades antes atribuídas ao ambiente doméstico, intensifica-se a cobrança sobre os profissionais da educação e, particularmente, sobre os coordenadores pedagógicos, que passam a ser vistos como responsáveis por “resolver” tudo aquilo que os demais atores não conseguem (ou não querem) enfrentar. A autora chama atenção para esse cenário, ao afirmar que:

A família, que por seu lado se esforça para garantir a educação dos filhos, não aceita e reage às limitações que enxerga na escola, apontando as falhas e cobrando mudanças. A postura questionadora adotada pelo responsável cria, por vezes, certo distanciamento em relação aos agentes escolares. Apesar de reconhecer que os filhos estão em uma escola conceituada, que proporciona bom ensino, o responsável mantém uma relação tensa com a escola, assumindo a posição de cliente que espera receber todos os serviços aos quais acredita ter direito (Canedo, 2018, p. 87).

Diante desse cenário, torna-se ainda mais urgente reforçar o valor da escuta qualificada e do saber pedagógico como pilares da construção de vínculos mais colaborativos entre escola e família. O coordenador pedagógico, nesse contexto, deve exercer seu papel formador também com os responsáveis, promovendo momentos de reflexão coletiva que resgatem a confiança no trabalho docente e devolvam à escola seu lugar legítimo de formadora crítica e ética de sujeitos.

#### *2.1.2 Minorias barulhentas como vetor de instabilidade institucional*

Em contextos escolares marcados por pluralidade de vozes e crescente pressão externa, a presença de grupos familiares altamente demandantes – embora numericamente minoritários – tem provocado efeitos significativos na rotina institucional. Os coordenadores pedagógicos entrevistados apontam que essas chamadas “minorias barulhentas” tendem a pautar o funcionamento da escola, não necessariamente em função do bem coletivo, mas por demandas personalizadas, muitas vezes marcadas por visões utilitaristas e clientelistas da educação.

Como descreve Alejandro:

*Tem situações em que duas, três famílias conseguem desestabilizar toda uma proposta. E, às vezes, não porque tenham razão, mas porque insistem, fazem barulho, pressionam a direção. E aí o que era coletivo se perde para dar conta do individual. (Alejandro)*

Esse tipo de interferência evidencia uma inversão de prioridades: o projeto pedagógico, fruto de construção colegiada, é deslocado em função de pressões pontuais, que nem sempre representam o interesse da comunidade escolar como um todo. A instabilidade gerada por essas interferências gera insegurança nas equipes pedagógicas e fragiliza a autoridade dos educadores.

A mediação feita pelo coordenador pedagógico exige não apenas escuta atenta, mas também clareza de princípios e firmeza ética diante de pressões que possam desfigurar os propósitos formativos da escola. Nesse sentido, a atuação diante das minorias barulhentas exige capacidade de sustentar o projeto educativo frente a demandas desproporcionais, evitando que ruídos individuais comprometam a coesão institucional.

A função mediadora do coordenador pedagógico exige a construção de significados compartilhados e o enfrentamento das tensões e conflitos de forma ética e articulada ao projeto pedagógico.

As falas dos entrevistados também revelam o impacto emocional dessa instabilidade. Hannah compartilha:

*É exaustivo. A gente passa dias inteiros tentando lidar com situações que envolvem uma ou duas famílias, enquanto outras duzentas estão em sintonia com a escola. Mas parece que o foco vira sempre o problema, não o projeto. (Hannah)*

Essa sensação de desproporcionalidade é potencializada quando a escola, por receio de rupturas institucionais ou por estratégias de fidelização, cede às pressões dessas famílias. O avanço da lógica neoliberal na educação transforma as relações escolares em contratos de prestação de serviço, em que prevalece o interesse individualizado do “cliente” em detrimento da coletividade.

Nesse modelo, a escola deixa de ser um espaço formativo e passa a operar como um ambiente de consumo educacional, abrindo margem para que pequenas pressões adquiram força desproporcional diante de uma cultura de hesitação institucional. Esse quadro reforça a

importância da coesão entre os profissionais da educação, em especial da equipe gestora, no sentido de garantir que as decisões estejam alinhadas ao projeto político-pedagógico e que não se estabeleçam precedentes que enfraqueçam a autoridade pedagógica.

Como afirma Alejandro:

*O problema não é escutar, é ceder sem critério. Quando uma exceção vira regra, a escola perde o controle sobre sua proposta. E quem paga o preço é a equipe pedagógica. (Alejandro)*

Diante disso, o desafio do coordenador pedagógico é articular uma escuta sensível, mas também política, capaz de acolher as demandas legítimas sem permitir que ruídos minoritários desestabilizem os compromissos coletivos da escola. Fortalecer espaços de diálogo coletivo, ampliar a comunicação institucional e valorizar as vozes que, embora silenciosas, sustentam o projeto pedagógico são caminhos possíveis para reequilibrar as relações entre famílias e escola. Essa compreensão é aprofundada nas palavras de Orsolon (2011), que afirma que:

O trabalho de parceria com a família constrói-se com e no coletivo da escola, mediante a mediação e articulação dos diferentes atores da organização, na complexidade e na dinamicidade das relações, nos espaços previstos pela organização e nos espaços reivindicados. É um trabalho intencional da coordenação que precisa ser planejado, discutido com a equipe docente e não docente e compartilhado com as famílias. Insere-se no projeto político-pedagógico da escola e, nesse sentido, é vivenciado e (re)construído a todo momento, juntamente com o processo educacional.

Portanto, as ações coordenadoras de parceria nas relações família-escola, quando se pretendem transformadoras da situação vigente, precisam considerar a especificidade e a complexidade dos universos escolar e familiar, a sociedade na qual estão inseridos e a capacidade e a disponibilidade do coordenador para ouvir, escutar, saber fazer, tolerar, instigar, dialogar, buscar parcerias (...) (Orsolon, 2011, p. 182).

### *2.1.3 A aproximação com as famílias marcada pelo receio e pela imprevisibilidade*

A relação entre escola e família, embora desejavelmente pautada pela confiança mútua, é muitas vezes atravessada por receios institucionais. O coordenador pedagógico, nesse cenário, torna-se sujeito de uma aproximação cautelosa, marcada por imprevisibilidade, exigindo alta vigilância emocional e constante avaliação de riscos diante de cada encontro com os responsáveis.

Hannah ilustra essa tensão ao relatar:

*Muitas vezes, eu fico tentando prever o que pode dar errado num atendimento. A gente prepara tudo, organiza os dados, mas nunca sabe como a família vai reagir. Tem horas que parece que estamos lidando com algo muito volátil.*  
 (Hannah)

A imprevisibilidade mencionada revela a fragilidade da parceria. Não se trata apenas da divergência pontual, mas de uma desconfiança estrutural que paira sobre os vínculos escola-família. Tal cenário alimenta uma cultura de antecipação defensiva, em que cada diálogo pode se tornar um potencial conflito, desviando o foco da construção conjunta para uma postura de contenção.

Nesse sentido, é importante que pensemos em construir um ambiente institucional pautado pela confiança educativa, em que a escuta e o diálogo não sejam sinônimos de submissão ou fragilidade, mas de compromisso ético com o projeto coletivo da escola.

Esse ambiente de imprevisibilidade descrito por Hannah tem origem, em parte, na própria lógica relacional que atravessa o espaço escolar contemporâneo. A configuração da escola como espaço tensionado por demandas externas afetivas, sociais e ideológicas cria um campo de insegurança para os coordenadores, que passam a atuar em constante estado de alerta institucional. A aproximação com as famílias, desejada como espaço de diálogo e cooperação, transforma-se, muitas vezes, em campo de confronto, exigindo do coordenador habilidades diplomáticas, argumentativas e afetivas para contornar possíveis rupturas. Alejandro sintetiza essa condição ao afirmar:

*O mais difícil não é ter reunião com a família. O mais difícil é nunca saber se a reunião vai ser um espaço de parceria ou de ataque.* (Alejandro)

Nesse contexto, as tentativas de aproximação podem ser atravessadas por inseguranças institucionais, fragilidades na comunicação e falta de alinhamento entre expectativas pedagógicas e interesses familiares. A imprevisibilidade passa a ser não apenas uma condição relacional, mas uma marca da cultura escolar contemporânea, sobretudo em instituições privadas, onde a lógica de consumo contamina as relações educativas.

Diante disso, o coordenador pedagógico é convocado a mediar uma relação que deveria ser de parceria, mas que frequentemente se converte em um espaço tenso de vigilância mútua. Seu papel, nesse cenário, é duplamente desafiador: promover aproximações reais com as famílias sem ceder à lógica da instabilidade emocional e da imprevisibilidade como norma.

Orsolon (2011) enfatiza a importância da parceria pautada no diálogo no sentido da construção de estratégias educativas comuns.

O fortalecimento do vínculo escola-família, portanto, não depende apenas da escuta e da empatia – embora ambas sejam essenciais. Requer, ainda, a construção de rituais de confiança, a valorização das escutas silenciosas e a sustentação ética de um projeto que não se desfaz diante da primeira tensão. Como pontua Freire (1996), o diálogo verdadeiro só ocorre quando há compromisso com a transformação.

Orsolon (2011) também estabelece algumas importantes estratégias que podem amenizar a realidade de imprevisibilidade descrita nos parágrafos anteriores:

Suas ações alcançarão as metas de maneira satisfatória, sem preconceitos, com boa qualidade, quanto maior for o reconhecimento que tiver de seu interlocutor, quanto mais puder perceber e conhecer o seu contexto, sua história constitutiva e compreender o que deseja, para além daquilo que procura expressar. É necessário também que haja clareza, nessa interlocução, sobre o projeto político-pedagógico da escola, sobre as possibilidades e os limites do papel da coordenação, disponibilidade para refletir sobre o seu fazer, para que sua prática seja cada vez mais consciente. Essas condições sinalizam aos coordenadores que o processo educacional democrático, do qual a parceria é uma estratégia de participação, está inserido num processo social mais amplo, reforçando a dimensão política de suas ações (Orsolon, 2011, p. 179-180).

## **2.2 Sobrecarga emocional e desvio da função pedagógica pela gestão de conflitos com famílias**

A atuação cotidiana dos coordenadores pedagógicos tem sido progressivamente atravessada por demandas emocionais e relacionais que ultrapassam suas atribuições originais como formadores e articuladores do trabalho docente. Em vez de dedicar-se prioritariamente ao acompanhamento pedagógico, à reflexão sobre a prática e à mediação de processos formativos, muitos coordenadores são convocados a operar como gestores de crises e conciliadores de conflitos entre famílias e escola.

Essa sobreposição de funções não apenas compromete a qualidade do trabalho pedagógico, como também acarreta um desgaste emocional crescente, gerando um ambiente institucional marcado pela tensão, vigilância e imprevisibilidade. A escuta, que deveria ser qualificada e formativa, frequentemente é convertida em atendimento emergencial, fragilizando o espaço da formação continuada e da mediação crítica dos projetos pedagógicos. Como observa Almeida:

Os coordenadores têm clareza de que contam com obstáculos para atender ao pedagógico, sendo o principal deles as emergências que surgem, tanto decorrentes da necessidades do cotidiano escolar como da indefinição de suas funções de coordenação.

Por outro lado, os coordenadores demonstram sua frustração ao perceber que não atendem às expectativas que os professores depositam sobre eles (Almeida, 2011, p.30-31).

A coordenação perde seu potencial formador quando é capturada por tarefas emergenciais e administrativas, muitas vezes pressionadas por lógicas clientelistas e pela demanda constante de personalização das respostas escolares.

Ao longo das entrevistas, os coordenadores revelaram o quanto sua atuação tem sido absorvida por questões que envolvem o comportamento dos estudantes, o gerenciamento de expectativas familiares e a resolução de disputas pontuais, dificultando o exercício pleno de sua função educadora. A escuta transformadora, nesse cenário, cede espaço à escuta corretiva – muitas vezes orientada por critérios disciplinares e pela lógica do apaziguamento imediato.

### *2.2.1 A função pedagógica esvaziada pela gestão constante de crises familiares*

Os relatos dos entrevistados evidenciam um desvio significativo da função originária do coordenador pedagógico, cuja missão deveria estar centrada na promoção de uma cultura formativa, reflexiva e de fortalecimento das práticas docentes. Ocorre, porém, um deslocamento paulatino desse foco em direção à administração quase exclusiva de conflitos familiares, tornando o cotidiano do coordenador pedagógico permeado por urgências, imprevisibilidades e demandas emocionais. Maísa observa que:

*Eu acho que essa é a equação que é muito difícil de manejá-la numa escola. Porque você não tem... você tem o seu tempo ali, que é um tempo precioso — que você quer pensar em planejamentos, você quer marcar reuniões às vezes com os professores, fazer uma devolutiva, observar uma aula (...) (Maísa).*

O que se observa é uma inversão da lógica institucional: ao invés de construir pontes entre projeto pedagógico e comunidade escolar, o coordenador passa a agir, muitas vezes, como linha de frente de contenção, assumindo um papel mais próximo ao de mediador informal de crises do que de articulador pedagógico. Isso gera um esvaziamento de sua função crítica e dificulta o exercício da formação continuada junto aos docentes.

*Os maiores desafios hoje... acho que a questão do tempo é pra todo mundo, né? E esses atendimentos que acontecem fora de hora...*

*(...)*

*De maneira geral, eu — quanto pessoa — até por causa da análise e tudo mais, consigo separar bem e não me influenciar tanto. Mas isso afeta o tempo de qualidade que eu tenho para fazer outras coisas, entende? Eu poderia observar uma aula, fazer uma pauta de observação, conversar com o professor... Mas vou ter que usar esse tempo para gerenciar essas microcrises.*

*(...)*

*A gente observa um cansaço coletivo, né? Existe um peso, uma sensação de que as coisas não fluem. E já é um trabalho fisicamente cansativo — a gente usa muito a cabeça, pensa em muitas coisas ao mesmo tempo. E isso tudo traz uma carga maior de situações. (Maísa)*

Essa realidade é agravada pela lógica de responsabilização individual que recai sobre o coordenador pedagógico, que passa a ser cobrado por soluções rápidas, respostas emocionalmente ajustadas e mediações perfeitas — mesmo em contextos nos quais a corresponsabilidade da família é negligenciada. A escola contemporânea tende a absorver funções sociais diversas e contraditórias, tornando-se espaço de compensação simbólica de múltiplas frustrações familiares e sociais. O coordenador, nesse contexto, torna-se o “interlocutor ideal” para canalizar essas tensões, mesmo que isso signifique a renúncia de sua atuação como formador e líder pedagógico. Aqui Maísa ilustra:

*Mas esse tempo de qualidade se perde, porque eu preciso ligar pra uma mãe que tá surtada porque a criança entendeu que ela vai ser presa. Olha só — essa foi ótima*

*(...)*

*A professora disse: 'Você não pode xerocar o livro, porque vai ferir a Lei de Direitos Autorais.'*

*(...)*

*Ela não disse nada além disso. Ela só disse isso. A criança entendeu: 'Lei... minha mãe xerocou o livro... o que vai acontecer? A minha mãe vai ser presa porque ela está contra a lei.'*

*(...)*

*E aí a criança fez um inferno na vida da mãe, e a mãe queria que a gente dissesse que estava tudo bem xerocar o livro. (Maísa)*

Além disso, como indicado por Canedo (2018), nos anos finais do Ensino Fundamental observamos um progressivo distanciamento das famílias, que, ao mesmo tempo em que delegam à escola o acompanhamento ético e emocional dos filhos, também cobram resultados individualizados e resoluções imediatas para problemas complexos. Tal paradoxo intensifica a sobrecarga emocional do coordenador pedagógico, que se vê sem apoio institucional suficiente para sustentar uma atuação equilibrada entre as dimensões pedagógicas, relacionais e administrativas. Maísa complementa:

*"[...] só que, assim... a gente tem que fazer um manejo, porque: não, não está tudo bem xerocar o livro. De fato, você está ferindo a Lei de Direitos Autorais. E a gente não disse pra sua filha que você vai ser presa. Ela inferiu isso a partir da informação que a gente deu — de que as leis de direitos autorais estavam sendo infringidas. Entende?" (Maísa)*

A repetição constante de atendimentos emergenciais, a pressão por neutralidade afetiva e a gestão de conflitos familiares dificultam a construção de um vínculo mais estratégico e formativo com os professores e os estudantes. O tempo destinado à formação docente é encurtado ou adiado, e as ações coletivas perdem lugar para demandas pontuais que pouco contribuem com o fortalecimento de um projeto pedagógico democrático e coerente. No entanto caberá ao coordenador pedagógico tomar decisões que possam assegurar a superação desses desafios no sentido de um encaminhamento mais alinhado aos seus valores. Almeida (2011) nos apresenta algumas possibilidades:

O coordenador pedagógico, para elaborar sua proposta de trabalho, e não ficar somente à mercê das emergências que aparecem, terá de selecionar alternativas ligadas ao que deseja atingir, ao como pretende atingir e ao quanto atingiu. Portanto, três tipos de decisão lhe são exigidos:

- quais modificações sua proposta vai ocasionar, ou seja:
  - a) seleção de objetivos: valiosos, porque éticos, ao considerar que todas as pessoas devem ser reconhecidas e respeitadas, e exequíveis, porque dentro das possibilidades do momento;
  - b) estabelecimento de prioridades;
- o que pretende fazer para atingir os objetivos;
- como saber se a proposta foi adequada (avaliação dos objetivos e meios).

Não se pode esquecer que sua proposta faz parte de uma mais ampla, que é o projeto pedagógico da escola, e que quanto mais conhecer a realidade sobre a qual vai operar e os limites de sua ação maior probabilidade terá de escolher a alternativa mais adequada. Não esquecer, principalmente, do “escolher fazer junto”: reflexões e propostas compartilhadas proporcionam o envolvimento e o compromisso de todos na ação. Lembrando Paulo Freire (1980, p. 63) “O que caracteriza o comportamento comprometido é a capacidade de opção”. Se neste movimento o coordenador conseguir entrelaçar os projetos individuais com os coletivos, maior será sua possibilidade de sucesso. (Placco, Almeida, 2011, p. 44-45).

### *2.2.2 Sofrimento emocional e implicações subjetivas da exposição aos conflitos com famílias*

Se, por um lado, a atuação do coordenador pedagógico é cada vez mais requisitada para a mediação de conflitos e o gerenciamento de crises com as famílias, por outro, essa rotina intensa de exposição a tensões, julgamentos e expectativas contribui para o adoecimento emocional e a exaustão subjetiva desses profissionais. O que deveria ser um espaço de escuta formativa e construção coletiva da prática educativa se transforma, muitas vezes, em um ambiente marcado pelo desgaste, pela vigilância e pela sensação constante de inadequação ou insuficiência.

Nas entrevistas, os coordenadores relataram não apenas os desafios operacionais da função, mas, sobretudo, os impactos emocionais provocados pelas interações familiares conflituosas. A imprevisibilidade dos encontros, a falta de reconhecimento institucional e a pressão por resoluções imediatas geram efeitos subjetivos importantes que se manifestam em sentimentos de frustração, culpa, medo e solidão no exercício da função.

A literatura já reconhece esse fenômeno. O coordenador pedagógico, ao ocupar uma posição de intermediação, torna-se alvo das tensões que atravessam a escola e, por vezes, é responsabilizado por falhas que extrapolam sua esfera de ação direta. Essa condição pode gerar uma sobrecarga simbólica que enfraquece sua atuação crítica e formativa, afetando, inclusive, sua identidade profissional. O sujeito que deveria formar e cuidar também precisa ser cuidado, mas nem sempre encontra espaço institucional para isso.

Como observado por nossos entrevistados, a escola contemporânea se constituiu como lugar de convergência de múltiplas frustrações sociais. Muitas famílias projetam na escola – e, consequentemente, em seus representantes – a expectativa de resolver conflitos familiares, problemas de conduta e lacunas emocionais que extrapolam a função da instituição educativa. O coordenador, inserido nesse cenário, é frequentemente atravessado por narrativas carregadas de tensão, dor, cobrança e desamparo, sendo convocado a responder de forma emocionalmente regulada, mesmo quando suas próprias condições subjetivas estão fragilizadas.

*O coordenador pedagógico aqui, pelo menos nessa realidade que a gente vive, apaga incêndio o tempo todo.*

(...)

*E aí tem questões que são pessoais, né? Essas famílias projetam as suas frustrações na gente. Porque a gente é um grande espelho.*

*(...) é sempre penoso. (Maisa)*

A atuação permanente como mediador de conflitos complexos — especialmente em contextos privados marcados por clientelismo e expectativas individualizadas — cria uma ambiguidade vivida com sofrimento: espera-se que o coordenador acolha, compreenda e resolva, mas que o faça sem ruídos, sem cansaço e sem implicações emocionais visíveis. Trata-se de uma invisibilização do sujeito coordenador pedagógico, cuja dimensão humana é muitas vezes ignorada em prol de uma performance institucional idealizada.

Almeida (2011) relata a conflituosidade iminente de um dia caracterizado por relações interpessoais das mais diversas vividas por coordenadores pedagógicos onde a palavra conflito pode linguisticamente descrever a estrutura da rotina diária destes profissionais. De acordo com a autora:

(...) o coordenador pedagógico, nas relações interpessoais que mantém com professores, pais, alunos, está desenvolvendo uma “relação de ajuda” - ajuda para o crescimento, para a autonomia, para a autorrealização. Mas para uma ajuda efetiva são necessárias certas habilidades interpessoais, e é importante que o coordenador identifique as habilidades que já possui e que estão presentes em seus relacionamentos, procure desenvolver ou reforçar essas habilidades e tente adquirir novas. (Almeida, 2011, p. 39).

Faz-se necessário, no entanto, reconhecer o sofrimento emocional do coordenador pedagógico não como apenas uma demanda de cuidado individual, mas uma urgência institucional. É preciso que as escolas criem espaços de acolhimento, formação e escuta também para os profissionais da mediação, permitindo que suas práticas não sejam inviabilizadas pelo peso de uma sobrecarga que desumaniza o cotidiano e compromete a qualidade do vínculo com as famílias.

*Em um dado momento, perguntaram: 'Se fosse sua filha, o que você faria? Você não faria de tudo por ela?' Eu respondi: 'Olha, eu sou professora. E, como professora, eu não vejo a retenção como uma punição. Eu vejo como uma possibilidade de refazer o percurso e aprender — dentro das possibilidades da criança.' Eles ficaram com muita raiva. Muita raiva.*

*Disseram: 'Com você eu não converso mais'. Começaram a me tratar muito mal durante a reunião.*

(...)

*A mãe, completamente descontrolada, virou pra mim e disse: 'Eu espero que a sua filha nunca faça como a minha — que diz que quer morrer, que quer se matar...' Entrou num lugar muito delicado. Muito agressivo.*

(...)

*Eu olhei pra nossa diretora, e disse: 'Eu posso me retirar? Eu acho que não tenho mais nada a contribuir. Eu não sou obrigada a ouvir esse tipo de coisa.' Ela respondeu: 'Pode ir, Maisa.' E aí eu saí da reunião. Fiquei muito mal, obviamente. Embora eu soubesse que não era comigo, é muito difícil se separar disso nessas horas. Você pensa: 'O que está acontecendo? Por que esse ataque gratuito?'*

(...)

*Chorei bastante. Sentei na secretaria, chorei mesmo. (Maisa)*

### *2.2.3 Insegurança e autoquestionamento diante das demandas familiares*

A crescente complexidade das relações escola-família, especialmente no contexto das instituições privadas, tem provocado não apenas desgaste e sobrecarga emocional nos coordenadores pedagógicos, mas também sentimentos recorrentes de insegurança e autoquestionamento profissional. O excesso de demandas, a volatilidade das reações familiares e a ausência de respaldo institucional sólido contribuem para que esses sujeitos duvidem de sua competência, sintam-se despreparados ou mesmo deslegitimados em seu papel.

Como apontado nas entrevistas, há uma tensão permanente entre o desejo de promover uma escuta aberta e o receio de que essa escuta seja interpretada como fragilidade ou falta de posicionamento. Nesse cenário, muitos coordenadores sentem-se expostos e vulneráveis, especialmente quando precisam intervir em situações que envolvem valores familiares, conflitos éticos ou disputas por autoridade. A tentativa de construir vínculos e mediar conflitos, portanto, se transforma frequentemente em um campo de insegurança institucional e subjetiva.

*Isto pra mim está presente neste ano, sabe? Cada reunião que eu vou, eu vou muito insegura diante do que a família vai me trazer como devolutiva. E muitas famílias não trazem o assunto de forma antecipada, para eu me programar, para eu poder me preparar sobre aquela temática. Então, quando*

*a gente chega no atendimento, muitas vezes é surpresa. Então, eu estou nessa insegurança, principalmente em atendimento. Com estudante, eu sei que dou conta. Agora, em atendimento familiar... é porque sempre tem também a perspectiva que o estudante levou pra família diante daquela situação. E outra: eu não estou em sala de aula. Então, eu tenho o relato do professor, e a família tem o relato do estudante. Então fica, mais ou menos, uma versão contra outra. E nenhum dos dois está dentro do ambiente para entender como de fato funciona. Então, eu represento a minha equipe de professores, mas a gente sabe que todos nós somos humanos também, e que às vezes tem uma certa rigidez. Às vezes, eu não me identifico com aquele estudante, ele me traz desafios. (Hannah)*

Essa sensação de incerteza é potencializada pela lógica do consumo educacional. Como destaca Canedo (2018), quando a escola é tratada como prestadora de serviços, o coordenador pedagógico passa a ser avaliado pelas famílias com base em critérios mercadológicos, o que deturpa seu papel formativo e dificulta a construção de vínculos de confiança. A percepção de que é preciso “agradar” a família ou “evitar conflito a todo custo” contribui para o enfraquecimento da autoridade pedagógica e a internalização de uma postura defensiva, marcada pela dúvida constante sobre o que se deve ou não dizer, fazer ou propor.

Essa dinâmica de insegurança também é alimentada pelo comportamento das famílias, que, ao mesmo tempo em que reconhecem a qualidade da escola e valorizam seu prestígio educacional, não hesitam em adotar uma postura fortemente questionadora frente a qualquer limitação percebida na atuação escolar. Como destaca a autora, é comum que os responsáveis assumam uma relação tensa com a escola, posicionando-se como clientes que esperam a entrega irrestrita de todos os serviços aos quais acreditam ter direito. Essa postura, ainda que muitas vezes legítima no que diz respeito à busca por qualidade, pode gerar distanciamento afetivo e institucional, dificultando a construção de uma relação de confiança e de corresponsabilidade.

Diante da pressão por resultados e da fragmentação das relações no interior da escola, o coordenador pedagógico pode experimentar uma sensação de isolamento, perdendo de vista o sentido coletivo e transformador de sua prática. Essa solidão institucional reforça o autoquestionamento e mina a autoconfiança necessária para exercer uma liderança ética e comprometida com o projeto político-pedagógico.

Não se trata aqui de uma insegurança derivada da inexperiência, mas de uma insegurança estrutural, forjada na ausência de parâmetros claros, na falta de formação continuada específica para os desafios da mediação com as famílias e na fragilidade do apoio

institucional para enfrentar situações complexas. O coordenador passa a navegar entre expectativas contraditórias, sem saber ao certo qual será a repercussão de suas escolhas.

Essa condição de instabilidade afeta profundamente a construção da identidade profissional. Os sujeitos que atuam em instituições educacionais enfrentam um processo permanente de exposição à avaliação e à crítica, sendo constantemente interpelados por discursos externos que colocam em dúvida a legitimidade de sua atuação. Isso gera não apenas insegurança individual, mas também um esvaziamento simbólico da função, que deixa de ser vista como formadora e passa a ser concebida como gerencial e conciliadora de interesses.

Outro elemento que potencializa o sentimento de insegurança e autoquestionamento dos coordenadores pedagógicos é o que Szymanski (2009) descreve como o risco do “diálogo de surdos”. Muitas vezes, mesmo havendo a intenção legítima de ambas as partes de buscar soluções para o bem da criança, o que se instala é uma dinâmica marcada por incompreensão mútua, em que as dificuldades das famílias e as justificativas da escola não se encontram efetivamente no campo do diálogo. Essa falta de escuta verdadeira retroalimenta os conflitos e fragiliza ainda mais a posição do coordenador como mediador.

Szymanski (2009) também destaca que a superação dessas tensões passa pela construção de um clima institucional baseado no respeito mútuo, na confiança e na clareza dos papéis de cada ator envolvido. A autora aponta que a delimitação de funções e a valorização de uma interlocução horizontal, sustentada por equipes multidisciplinares e por uma participação comunitária efetiva, podem favorecer a substituição de relações impositivas por parcerias educativas pautadas pela troca de saberes e pela abertura a novas formas de cooperação.

Esses apontamentos reforçam a urgência de políticas internas de formação, acolhimento e escuta também para os profissionais da gestão pedagógica. Sem espaços institucionais de apoio, o risco é que a insegurança subjetiva se consolide como um traço permanente da prática do coordenador pedagógico, comprometendo sua capacidade de liderar processos formativos e de sustentar o projeto educativo da escola.

Para que o coordenador pedagógico possa retomar sua posição como agente de escuta, formação e articulação, é fundamental que encontre respaldo institucional, clareza nos princípios do projeto escolar e espaços de troca profissional que fortaleçam sua segurança interna. A mediação com as famílias exige preparo técnico, mas também segurança ética e apoio coletivo. Sem isso, o risco é que a insegurança se torne regra e que o autoquestionamento constante paralise iniciativas transformadoras.

## 2.3 Estratégias relacionais e afetivas para construir aproximações possíveis

Após a exposição das tensões, sobrecargas e desafios emocionais enfrentados pelos coordenadores pedagógicos no contato com as famílias, torna-se necessário voltar o olhar para as estratégias de enfrentamento e superação construídas no cotidiano escolar. A despeito das pressões e dificuldades já discutidas, os relatos dos participantes também revelam caminhos possíveis para fortalecer os vínculos escola-família, com destaque para a importância da escuta ativa, da empatia e da definição clara de limites institucionais.

Essa terceira dimensão da categoria analítica trata, portanto, das ações concretas que os coordenadores pedagógicos têm mobilizado para minimizar os efeitos das tensões institucionais e transformar os espaços de conflito em oportunidades de diálogo e aprendizagem coletiva. A construção de aproximações possíveis não se dá de forma espontânea ou sem intencionalidade; ao contrário, exige planejamento emocional, alinhamento com o projeto político-pedagógico da escola e um exercício constante de escuta qualificada.

### 2.3.1 *Escuta ativa e empatia como base da mediação com as famílias*

Entre as estratégias mais citadas pelos coordenadores entrevistados, a escuta ativa surge como prática central para a construção de vínculos mais colaborativos e para a redução das tensões que marcam o cotidiano escolar. Os participantes relatam que, diante de contextos muitas vezes permeados por emoções exacerbadas e por uma comunicação truncada, a escuta empática funciona como ferramenta de acolhimento e também como base para negociações mais equilibradas.

Hannah, por exemplo, relata que muitas situações de conflito começam com um alto grau de tensão, mas que, ao longo do atendimento, a escuta atenta e sem interrupções faz com que os responsáveis baixem o tom, tornando o diálogo mais possível. A coordenadora destaca que o simples fato de que o responsável se sentir ouvido já transforma o clima da conversa, criando um espaço de confiança mínima para a continuidade do diálogo.

Alejandro, por sua vez, observa que a escuta precisa ser acompanhada de uma postura de empatia genuína, sem, no entanto, perder o foco nas diretrizes institucionais. Ele ressalta que o maior desafio é equilibrar acolhimento e posicionamento, garantindo que as decisões pedagógicas sejam respeitadas, mas que as famílias se sintam parte do processo educativo.

*No caso das escolas que eu acho que ainda têm uma relação ruim com as famílias, ou mais dificultada, eu acho que a escola fica numa linha muito tênue entre dividir e permitir que a família esteja presente ou abrir demais e permitir que as famílias ultrapassem determinados limites que sejam conceituais.*

(...)

*É óbvio que a gente quer escutar as famílias, é óbvio que a gente quer saber se as famílias estão aqui num potencial, se elas podem nos ajudar, se elas podem nos fortalecer, o que tem de ideias, o que tem de práticas, e assim sucessivamente. Mas às vezes a família quer que seja do jeito dela.*

(...)

*E dentro de uma coletividade, muitas vezes, você tem que entender o jeito do todo, daquela comunidade. E, naquela comunidade, você tem que conseguir atingir a todos, e não só o que eu quero para o filho daquele pai. Só que isso acaba se potencializando, muitas vezes, nas discussões com as famílias.*

(Alejandro)

Esse equilíbrio é uma das maiores competências exigidas do coordenador pedagógico: ser capaz de acolher a dor, a ansiedade e as inquietações dos familiares sem abrir mão dos valores e das diretrizes institucionais que sustentam o projeto pedagógico. Almeida (2011) aprofunda essa reflexão ao destacar que:

Tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar não é fácil. Usando de uma metáfora, como fizeram os depoentes, o coordenador está sempre diante de um labirinto de escolhas. É preciso ter sagacidade para definir alguns pontos e atacá-los com os recursos adequados, levando em conta a situação concreta da escola, inserida num sistema escolar mais amplo, e os seus próprios limites, profissionais e pessoais.

É preciso ter coragem para fazer escolhas, definir metas, aproveitar brechas, criar espaços, fazer parcerias. Sagacidade e coragem para aventurar-se, lembrando a afirmação de Kierkegaard: “Aventurar-se causa ansiedade; porém, não se aventurar é perder-se. E aventurar-se, no mais alto sentido, é precisamente tomar consciência de si mesmo” (Almeida, 2011, p. 25).

Além disso, como aponta Szymanski (2009), a construção de uma escuta efetiva requer o desenvolvimento de um clima institucional de confiança, no qual os diferentes atores escolares saibam que há um espaço legítimo para suas vozes, mas também limites claros para o que pode ou não ser modificado no âmbito das práticas pedagógicas.

Os coordenadores entrevistados também relatam que, ao longo dos anos, passaram a utilizar estratégias que favorecem a empatia mútua, como o agendamento de reuniões

preventivas, a manutenção de canais abertos de comunicação e a valorização de pequenos gestos de acolhimento, como o envio de retornos positivos às famílias em momentos que não envolvam apenas problemas.

Essas práticas, ainda que simples, têm mostrado efeitos positivos na redução da desconfiança e na construção de uma parceria mais sólida. Como observa Canedo (2018), o reconhecimento da família como parte legítima da comunidade educativa passa, necessariamente, pela valorização de seus saberes e pela abertura institucional ao diálogo contínuo, sem submissões, mas com escuta qualificada.

Por fim, é importante destacar que a escuta ativa e a empatia, quando exercidas de forma ética e alinhadas ao projeto político-pedagógico, tornam-se não apenas ferramentas de mediação, mas também instrumentos de formação. Ao escutar, o coordenador pedagógico não apenas soluciona conflitos pontuais, mas também forma, orienta e fortalece os vínculos educativos, caminhando junto com as famílias no processo de construção de uma escola mais democrática, ética e humanizadora.

*Existe uma questão que é pessoal dessas famílias, da relação que elas têm com o idioma [a aprendizagem]. Então, quando a gente faz atendimento... eu falo que tem que ser muito psicóloga. Você tem que ter ali uma abordagem para entender o que está causando o nó. Porque, muitas vezes, eu esbarro em questões que são familiares. Então, você acaba tendo que fazer ali uma espécie de educação parental – pra essa família se perceber no processo, pra gente tentar conduzir a situação da melhor forma possível. (Maísa)*

### 2.3.2 Definição de limites como estratégia de preservação institucional e relacional

Se a escuta ativa e a empatia são dimensões essenciais para a construção de vínculos saudáveis entre escola e família, a definição clara de limites institucionais também se apresenta como um elemento indispensável para a sustentabilidade emocional e ética da mediação realizada pelo coordenador pedagógico. Conforme relataram os entrevistados, a ausência de limites bem estabelecidos pode transformar a escuta em um espaço de exposição emocional desprotegida, esvaziando o papel formativo da escola e enfraquecendo a autoridade pedagógica.

Alejandro ilustra essa preocupação ao afirmar que, embora seja necessário acolher as famílias, o coordenador não pode aceitar que o espaço de diálogo se converta em um lugar de deslegitimização ou de imposição de interesses individuais, em detrimento do projeto educativo

coletivo. Ele destaca que o maior desafio é saber quando o acolhimento precisa ceder espaço para um posicionamento firme e institucional.

*Quando você tem confiança naquilo que você está fazendo, ao ponto de você dar a cara a tapa para as famílias... e, quando eu digo dar a cara a tapa, é de estar presente em uma reunião, de fazer essa transposição de reunião com famílias de uma maneira mais frequente, abrir a porta do colégio para escutar essas famílias, mas também colocando determinados limites. Então, acho que se tiver uma boa comunicação, fortalecer essa relação de: tudo bem, eu vou te ouvir, não é tudo que você vai dizer que eu vou concordar e que eu vou aceitar, mas eu vou te ouvir. Isso eu acho que é o melhor caminho. (Alejandro)*

Essa percepção é corroborada por Almeida (2011) na sua proposta do “escolher e fazer junto”, que enfatiza que a mediação pedagógica exige um equilíbrio entre escuta e posicionamento, sendo papel do coordenador atuar como guardião da coerência entre o projeto político-pedagógico da escola e as demandas externas. Como aponta a autora, a ausência de clareza sobre os limites institucionais tende a gerar desgaste emocional, fragilidade nas decisões e um ambiente de instabilidade nas relações com as famílias.

O risco de adotar uma postura excessivamente permissiva ou de tentar atender a todas as demandas familiares foi citado por Hannah, que relata que, em alguns momentos, a tentativa de agradar a todos resultou em decisões contraditórias e em desautorização da equipe pedagógica frente aos próprios alunos.

Além disso, como aponta Canedo (2018), a gestão das expectativas familiares exige do coordenador pedagógico a capacidade de negociar sem abrir mão dos princípios que sustentam a proposta da escola. Isso significa que a escuta precisa ser acompanhada de comunicação assertiva, na qual os limites institucionais sejam apresentados de forma transparente e fundamentada. A autora aborda a importância da assertividade nas reuniões pedagógicas, principalmente as de abertura anual, quando as primeiras relações entre família e escola são estabelecidas. Seus apontamentos contribuem e orientam essa comunicação assertiva:

No CP, a pauta da reunião priorizou os aspectos comportamentais dos alunos, enfatizando valores, formação de hábitos de estudo e convivência entre colégio, alunos e pais. Valores fortemente marcados pela espiritualidade que, sem serem impostos aos alunos, são claramente assumidos pelo colégio. Hábitos de estudo que priorizam o processo de aprendizagem em detrimento do resultado, apontando para um trabalho pedagógico voltado para a formação de competências, em que a competição fica em segundo lugar. Foco nas relações, incluindo aquelas que se desenvolvem entre pais e filhos, assumindo o colégio uma posição educadora em

relação aos pais, oferecendo conselhos sobre como esperam que os responsáveis atuem no processo de escolarização dos filhos. os trechos da explanação do diretor, apresentados a seguir, exemplificam as colocações citadas:

Nós não educamos o outro nem a nós mesmos, nós nos educamos em comunhão, transformando o mundo. Não se pode confundir a educação libertadora – proposta pelo colégio, com a educação liberal – às vezes esperada por alguns pais ou com a libertinagem – desejada por alguns alunos. É preciso pensar em para que serve a liberdade de que se está falando. O colégio prioriza a educação para a liberdade com justiça, que visa garantir o direito de cada um, em um mundo que deixe de ser excludente e de segurança violento.

O lema do colégio é formar agentes de transformação social. Os alunos vêm aqui para ser felizes e bons, para fazer aquilo de que gostam, com uma forma diferente de contentamento, que decorre de ser feliz por ser bom.

O diretor segue indicando quatro pontos que considera muito importantes para a formação dos alunos, enfatizando a parceria do colégio e da família para ajudar os alunos:

(...) modificar o seu comportamento por causa do outro, dentro do princípio de que é a alteridade que funda a ética, formar hábitos de estudo com a construção diária do conhecimento, fazendo dever de casa, valorizar a presença e qualidade da colégio, que é chegar no horário, com o serviço feito e desenvolver competência, porque o que vale, quando se ensinar, não é a competição, mas a competência.

E finaliza dirigindo-se aos pais, deixando claro o que o colégio espera deles, fornecendo recomendações que se apoiam nas experiências vivenciadas em anos anteriores:

Cabe aos pais vir à reunião, trazer o aluno no horário, olhar a mochila do aluno (que não deve conter um peso que prejudique a coluna) e evitar viajar durante o período escolar. Embora o colégio não faça o aluno atrasado voltar para casa, o pai será chamado quando houver três casos de atraso do filho. Conversando com um aluno, ele me relatou que não tem ninguém para acordá-lo em casa, nem tem café da manhã. Este aluno que compra Coca-Cola na cantina e vai para a sala de aula com o estômago sendo corroído e sem um ‘bom dia’ é um menor abandonado (Canedo, 2018, p. 198-199).

Uma estratégia recorrente relatada pelos entrevistados foi a utilização do projeto político-pedagógico como referência central para justificar decisões e encaminhamentos. Ao ancorar suas respostas no documento, os coordenadores garantem que os limites estabelecidos não sejam percebidos como decisões pessoais, mas como posições institucionais sustentadas por um coletivo de educadores e por um projeto pedagógico previamente pactuado.

*Então eu acho que o grande pulo é esse, assim, conseguir fazer com que as famílias que são parceiras nos ajudem nesse sentido, e as famílias que não compram, por algum motivo, a ideia ou têm sempre alguma outra crítica a ser feita tenham a sua voz um pouco diminuída. E entenda bem, né? Eu adoro quando chegam as críticas, e a gente precisa repensar. Mas eu acho que é como elas chegam. Quando elas são do bem, que você vê que é uma pessoa que, poxa, vai fazer, é legal, é um estudante que é parceiro, é uma família que é parceira, você sabe que não está vindo por uma crítica X. Está junto da instituição. Pô, isso está lindo. (Alejandro)*

Essa postura contribui para proteger a equipe de eventuais desgastes e reforça a identidade institucional da escola. Libâneo (2020a) alerta que, ao submeter-se às diretrizes externas orientadas por interesses de mercado e metas de desempenho, a escola pública compromete sua função formativa e enfraquece seu papel como promotora de justiça social.

*Eu acho que a gente tem que ter muita clareza do nosso papel institucional. Dos nossos limites institucionais. Então, assim: a escola oferece esta formação, tem esta concepção e vai atuar dessa forma. Tem coisa que é possível – faz sentido numa argumentação, especialmente quando falamos de inclusão. A escola tem lidado cada vez mais com casos assim. Se é possível, se está dentro do nosso limite institucional, a gente vai dizer para a família: 'a gente pode fazer'. Agora, se não é possível, está fora... por exemplo: vou atender uma mãe daqui a pouco que quer que eu mande listas de exercícios extras para a professora particular. Eu não vou. Eu não vou produzir material extra para a professora particular dar aula de inglês. Então, eu vou explicar isso pra essa mãe. E ela vai, provavelmente, gritar – porque espera uma coisa muito personalizada. Então, é falar 'não' quando tem que falar não, e 'sim' quando tem que falar sim. Acho que é isso. (Maisa)*

Nesse contexto, a definição de limites não é sinônimo de intransigência, mas de compromisso com a qualidade educativa e com a formação integral dos alunos. O coordenador pedagógico, ao assumir essa função, atua como defensor da identidade escolar, promovendo o equilíbrio entre acolhimento e firmeza, escuta e direcionamento, diálogo e posicionamento ético.

### *2.3.3 Relações pessoais e pertencimento como ferramentas de aproximação*

Ao defenderem que, nos níveis maiores de escolaridade do aluno, o coordenador pedagógico fortalece seu papel de representante da escola na relação com as famílias, Villela e Archangelo (2017, p. 171-172) esclarecem:

Nesse sentido, vai, progressivamente, ocupando o lugar antes ocupado pelo professor como representante da escola na sua relação com os pais ou, de modo mais amplo, com a família do aluno. Se isso já deve começar a ocorrer nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que ainda o aluno tende a ter um professor polivalente cuidando da quase totalidade do ensino do aluno, com muito mais razão a intensidade deverá o orientador pedagógico representar a escola na maioria dos contatos envolvendo escola e família no final da escolarização básica. Isso não significa que, eventualmente, um

ou outro professor não seja procurado pelos pais ou pelos representantes da escola. Significa, entretanto, que esses contatos da família com o professor se tornam mais raros e mais informais, assim como menos compulsórios e menos recomendáveis em uma série de situações.

Apesar das tensões, conflitos e sobrecargas previamente discutidos, as entrevistas revelam que um dos maiores potenciais do coordenador pedagógico na mediação entre escola e família reside na construção de relações pessoais pautadas pela confiança, pela empatia e pelo sentimento de pertencimento institucional. Em um cenário em que a desconfiança e o distanciamento são comuns, o vínculo afetivo e humano entre coordenadores e famílias torna-se uma ferramenta fundamental para promover aproximações possíveis.

*Esse movimento de conversa com famílias, com comunidade interna, eu acho que é o melhor caminho que a gente tem pra ter uma boa relação família-escola. (Alejandro)*

Alejandro relata que, ao longo dos anos, percebeu que as famílias tendem a estabelecer um vínculo mais colaborativo quando reconhecem no coordenador não apenas um representante institucional, mas um sujeito acessível, empático e verdadeiramente interessado no bem-estar dos alunos. Segundo ele, “*olhar nos olhos, chamar pelo nome e demonstrar que estamos ali também como pessoas*” são atitudes simples, mas que produzem efeitos significativos na construção de um ambiente mais acolhedor. O coordenador encontra apoio em Villela e Archangelo (2017, p. 145):

(...) a escola deve buscar um contato amistoso com os pais e reiterar, de tempos em tempos sua disposição ao diálogo. (...) Trata-se de pensar o movimento da escola em direção aos pais e ao diálogo com eles, buscando estabelecer uma relação de confiança, de compartilhamento de informações sobre o trabalho realizado (de forma generosa, não defensiva) e, quem sabe de cooperação.

As autoras complementam:

Os rumos que os contatos com os pais tomam dependem também do intuito da comunicação e da forma que a escola encontra de concretizá-la. Mesmo quando haja cobranças específicas da escola em relação aos pais, referentes a alguns aspectos pontuais da experiência escolar do filho, e o tom absolutamente amistoso não possa ser mantido, ainda assim serenidade e certa sobriedade são recomendáveis. Mas cabe, mais uma vez em relação a família não deve estar em apontar problemas de ser filho, muito menos em fazer cobranças à família (Villela; Archangelo, 2017, p. 146).

Essa dimensão relacional não anula a necessidade de posicionamento institucional. Ao contrário, como destaca Almeida (2011), o coordenador pedagógico que constrói relações de pertencimento com as famílias consegue sustentar melhor os limites da escola, justamente porque há confiança estabelecida. A proximidade não fragiliza a autoridade pedagógica; ao contrário, ela a humaniza e dá legitimidade à mediação.

Hannah também observa que a personalização dos atendimentos, quando feita com intencionalidade ética e alinhada ao projeto pedagógico, pode favorecer o envolvimento das famílias nas ações propostas pela escola. Ela compartilha que, em muitos casos, um simples contato para compartilhar um aspecto positivo do desempenho do aluno cria um ambiente propício para futuras conversas mais difíceis. Essa prática dialoga com o que Szymanski (2009) denomina como “clima de respeito mútuo”, essencial para o fortalecimento dos vínculos escola-família.

Canedo (2018) reforça que a construção de pertencimento passa, também, pela escuta institucionalizada, ou seja, pela criação de canais de diálogo permanentes, e não apenas reativos. Nesse sentido, os coordenadores entrevistados relataram que têm buscado criar espaços de interlocução mais constantes com os pais, como cafés pedagógicos, reuniões formativas e encontros temáticos, sempre com o cuidado de alinhar o discurso à missão educativa da escola.

Para Libâneo (2020b), a escola cumpre sua função social quando promove o desenvolvimento integral dos alunos por meio da apropriação dos saberes historicamente construídos. Esse processo demanda práticas pedagógicas comprometidas com a formação intelectual, moral e afetiva, que levem em conta as condições sociais e culturais dos estudantes.

Portanto, ao apostar nas relações pessoais e na construção de um sentimento de pertencimento, o coordenador pedagógico não apenas aproxima a escola das famílias, mas também fortalece a própria identidade institucional. Essa estratégia, quando articulada com os princípios éticos e pedagógicos da escola, torna-se uma poderosa ferramenta de mediação, capaz de transformar o espaço educativo em um território de diálogo, reconhecimento e corresponsabilidade.

*Então, isso exige. Aí hoje, o que é o meu trabalho? Quando eu tenho que lidar com professores ou com os coordenadores, a gente está no campo daquilo que eu aprendi e fui ensinada a fazer – que tem a ver com conhecimento logístico do conteúdo, de tempo de ensino, tempo didático, que tipo de modalidade organizativa é mais interessante. (Maísa)*

Essas iniciativas indicam que o pertencimento institucional não se restringe à convivência cotidiana, mas constitui um processo intencional de formação e diálogo contínuos. A criação de espaços de escuta e de interação com as famílias evidencia um movimento de ressignificação da coordenação pedagógica, que passa a atuar não apenas como mediadora de conflitos, mas como promotora de uma cultura escolar colaborativa e formativa.

## 2.4 Multiplicidade de expectativas familiares e fragilidade institucional da escola

Um dos maiores desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos no cenário escolar contemporâneo é o gerenciamento da multiplicidade de expectativas familiares, muitas vezes conflitantes entre si e descoladas do projeto pedagógico institucional. As entrevistas realizadas evidenciam que a escola se tornou um espaço de convergência de interesses heterogêneos, em que cada família projeta demandas específicas, geralmente alinhadas aos seus próprios valores, concepções de educação e expectativas sociais.

Essa pluralidade, longe de ser um problema em si, poderia ser uma oportunidade de enriquecimento institucional, caso houvesse uma cultura sólida de diálogo, clareza de princípios e coesão entre os membros da equipe escolar. Contudo, como apontam os participantes da pesquisa, a falta de alinhamento interno, a insegurança institucional e a fragilidade na comunicação tornaram-se fatores que intensificam o impacto dessas múltiplas expectativas, gerando um cenário de vulnerabilidade pedagógica e administrativa.

*(...) a gente tem um público muito heterogêneo (...) A gente tem aquele público que vem pra cá porque quer uma escola que tenha valores – até por ser uma escola com essas características específicas – então espera que a gente trabalhe valores*

*(...)*

*Só que, aí, é um público que entende valores como uma linha meio conservadora (...) A escola é uma reprodução da sociedade.*

*(...)*

*Ficou muito mais difícil. Muito mais difícil entender o que eles querem da escola. Porque... alguém espera que a gente seja conservador. Então, se a gente trabalha determinados textos, determinadas temáticas, eles associam que isso é uma pauta esquerdista – e a gente tá ali, tem que explicar que não, né? Que é uma pauta humanitária, por exemplo.*

*(...)*

*A gente tem aqueles que querem qualidade de ensino e querem olhar para os nossos resultados. Matriculam lá no infantil, olhando o nosso resultado do Enem. Então, a criança nem tá falando ainda, e o pai tá vendo a nota da redação do Enem.*

(...)

*A gente tem aqueles que vêm pra cá porque estão perto e não entendem nada de questões pedagógicas. É só: 'Ah, falam que ele é bom.' 'Ah, o prédio é bonito.' Sabe assim? Então... não dá pra dizer o que essas famílias querem da escola. Porque... a gente, assim, no grande contingente... cada uma quer uma coisa diferente ...*

(...)

*E aí, como é que a gente fica? Refém. Porque a gente tenta fazer tudo. (Maísa)*

Alejandro comenta que muitas vezes a equipe de gestão se vê paralisada diante de solicitações contraditórias, com um mesmo tema gerando posicionamentos totalmente divergentes entre diferentes grupos familiares. Esse cenário fragiliza o projeto educativo, gera insegurança nos professores e coloca o coordenador pedagógico em uma posição de mediação exaustiva e, por vezes, inoperante.

*Eu acho que o maior desafio que tem é justamente conseguir conciliar família, estudante e escola. Porque a gente tem, por incrível que pareça, a gente não caminha todo mundo para o mesmo lado (...).*

*Você tem famílias que compram o projeto da escola, entendem o que é escola e apoiam, mas você também tem um número pequeno, mas que faz um barulho grande, de famílias que acabam não comprando 100% do projeto, acabam muitas vezes não entendendo um pouco daquele caminho. Então, isso eu acho que é o maior desafio, é tentar conciliar. (Alejandro)*

A escola contemporânea sofre de uma espécie de "crise de missão", sendo convocada a atender simultaneamente a funções de instrução, socialização, compensação social e prestação de serviços, o que acaba por desfigurar sua identidade institucional. Canedo (2018) reforça que a relação com as famílias no Ensino Fundamental II é particularmente marcada por essa fragmentação de expectativas, especialmente em escolas privadas, onde a lógica de consumo educacional reforça a personalização das demandas. Aqui a autora descreve seu pensamento:

O ensino fundamental subdivide-se em dois segmentos, com características bastante distintas. Enquanto o primeiro segmento (1º ao 5º ano) marca para as crianças o ingresso na escolarização formal, com metas cognitivas a serem alcançadas, o segundo segmento (6º ao 9º ano) traz para os alunos mudanças significativas na configuração escolar que incluem: novas disciplinas, vários professores e mais cobrança em relação aos resultados de aprendizagem. Por vezes, o ingresso no segundo segmento exige também a mudança de escola, uma vez que muitas unidades de ensino da rede pública não oferecem os nove anos (Canedo, 2018, p. 98).

Hannah e Alejandro explicitam os desafios vivenciados no segmento:

*Eu percebo esse processo desde o sexto ano, porque a gente entende como uma necessidade de desenvolver a autonomia. Porém, eu acho que tem um processo, uma ruptura muito rápida entre o quinto ano e o sexto ano, em que a família não enxerga a necessidade desse acompanhamento. E é aí que a gente começa a enfrentar muitos desafios. Então, por exemplo, a questão das redes sociais, em que eles acham que o filho está no quarto com o celular e que ele está seguro. Com relação a festas em que eles vão, muitas vezes uma mãe leva, outra busca, e eles não acompanham de perto com quem os estudantes estão, quais são as influências, que tipo de pessoa está acompanhando... Então, eu percebo essa ruptura não só no processo educativo escolar, como em outros âmbitos do desenvolvimento. (Hannah)*

*A gente segura, segura, segura determinadas situações, mas conforme a gente vai vendo, também, que algumas coisas não estão ali da forma que talvez deveriam, a gente repensa, a gente regride muitas vezes em algum avanço, porque a gente também não pode fechar o colégio, a gente não pode só fazer o que a gente gostaria que fosse feito. Então, acho que tudo isso é um grande desafio. (Alejandro)*

Diante das pressões externas e das exigências contraditórias que recaem sobre a escola, Libâneo (2020b) aponta a perda de foco na função educativa e o risco de desfiguração do papel formativo da instituição. É nesse cenário que se impõe ao coordenador pedagógico a tarefa de sustentar o projeto pedagógico e fortalecer os vínculos formativos, ainda que diante de múltiplas e, muitas vezes, inconciliáveis expectativas.

#### 2.4.1 Contradições nas expectativas familiares e perda de coesão no projeto pedagógico

Os relatos de Maísa, Alejandro e Hannah revelam que a heterogeneidade do público atendido pela instituição é um dos fatores centrais que dificultam a construção de uma identidade pedagógica coesa. Maísa descreve a realidade escolar como um ambiente onde coexistem famílias que buscam uma escola com “valores conservadores”, outras que priorizam desempenho acadêmico (ainda que os filhos estejam na Educação Infantil) e um terceiro grupo que escolhe a escola apenas por questões logísticas ou estéticas.

A partir dessa heterogeneidade, as demandas que chegam à coordenação são frequentemente conflitantes e, muitas vezes, incompatíveis entre si. Alejandro sintetiza essa condição ao afirmar que o maior desafio é *“conseguir conciliar família, estudante e escola”*, pois, na prática, os diferentes atores *“não caminham para o mesmo lado”*.

Essa multiplicidade de expectativas não apenas gera dificuldades na comunicação com as famílias, mas também fragiliza a coesão interna da escola, já que as decisões institucionais passam a oscilar na tentativa de atender a todos os interesses. Como reflete Alejandro, muitas vezes a escola *“regride em avanços”* para evitar rupturas com as famílias, o que gera um movimento institucional de oscilação, retrocesso e insegurança pedagógica.

*Há momentos de conflito entre a função social da escola e as expectativas das famílias? Esse conflito eu acho que é latente. A família entende hoje a escola como algo muito maior do que o ensino-aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e de competências, né? Ela entende como um olhar, um microcosmo social muito potente. (Alejandro)*

*E o estudante tinha que sair daqui um ser ético, benevolente, com um olhar crítico, com um olhar de um aspecto de acolhimento com o seu próximo e muito bem formado cognitivamente e tecnicamente falando. E, enquanto colégio, nós não temos um profissional específico de psicologia, nós não temos um profissional específico de tantas outras áreas que seriam esse caminho sendo feito. Então, por tudo isso, a gente acaba, muitas vezes, indo para uma seara de frustração, eu acho, para a família, sabe? Porque a gente não consegue atingir todos esses aspectos na sua perfeição. (Alejandro)*

Libâneo (2020a) alerta que, ao ceder às pressões externas e à lógica da fragmentação imposta por interesses alheios ao contexto escolar, a escola corre o risco de enfraquecer sua

missão formativa, perdendo a coerência de seu projeto educativo e seu compromisso com a justiça social. Villela e Archangelo (2017, p. 213) concluem:

A relação entre escola e família é múltipla e complexa. Esse esforço da escola em procurar uma parceria ou uma interlocução com a família é bastante positivo. Cabe a cada escola, em sua relação com as famílias, continuar a fazer o que tem dado certo. É preciso manter as ações bem-sucedidas, aprimorando permanentemente a relação, o contato e o diálogo com as famílias, de um modo geral, mas especialmente quando alguma dificuldade ou falha seja observada. Tratamos da natureza e das especificidades dessas duas instituições sociais, com foco no encontro real entre escola e família, discutindo a diversidade das composições familiares, das relações, das contribuições recíprocas, bem como os múltiplos encontros e desencontros entre elas. O intuito deste livro, portanto, é pensar o vínculo entre escola e família a partir das oportunidades de enfrentamento das dificuldades recorrentes e das possibilidades de soluções possíveis, interessantes e plausíveis.

#### *2.4.2 Expectativas infladas e delegação ampliada das funções formativas à escola*

Outro ponto recorrente nos relatos dos coordenadores é a delegação ampliada das funções formativas à escola, gerando o que Canedo (2018) já havia identificado como um deslocamento progressivo da responsabilidade parental para o espaço escolar. Maísa relata, por exemplo, casos de estudantes em período integral que chegam cedo e saem tarde, com pais que esperam que “*a escola resolva tudo*”, incluindo a leitura de histórias antes de dormir.

*A gente tem famílias super parceiras – e isso reflete nos resultados, na postura do estudante. Quando há parceria, a coisa flui, mesmo com estudantes com dificuldades. Aqueles que estão assistidos têm mais condição de lidar. Mas tem os que largam. E como temos período integral, tem criança que chega às 7 da manhã e sai às 6 da noite. Tem criança que vai embora de pijama, e a expectativa da família é que a escola resolva tudo. Eles só levam pra dormir. De preferência com a historinha lida. E o pai ainda diz: 'Você ouviu a história dos três porquinhos hoje, né?'. Esse perfil é complicado, porque a escola está assumindo papéis que não são dela. E não é só uma expectativa: a escola assumiu mesmo. (Maísa)*

Essa transferência de funções atinge não apenas os aspectos pedagógicos, mas também os campos moral, emocional e comportamental. Hannah observa que questões como a formação moral e o acompanhamento nas redes sociais são frequentemente negligenciadas pelas famílias e atribuídas à escola como se fossem responsabilidades institucionais. Isso fica evidente em situações nas quais conflitos ocorridos fora do ambiente escolar, como brigas em grupos de

WhatsApp ou festas particulares, reverberam dentro da escola, exigindo mediação por parte da coordenação.

*Eu não acho que a escola tem só a função de ensinar conteúdos, porque isso também é uma visão muito antiga. A gente tem papel na formação desse estudante, pensando numa formação integral – um sujeito ético, responsável, que seja crítico... Enfim, tudo isso não é só conteúdo. Mas tem questões, por exemplo, como supervisão no celular, de redes sociais. Esse é o maior problema que a gente enfrenta hoje. Não somos nós que damos um celular na mão da criança, deixamos ela ter uma conta no Instagram, que nem tem idade pra isso. Então, chega um momento que a gente... tem brigas que acontecem em grupos de WhatsApp, fora da escola, e a escola tem que fazer a mediação. Inclusive de pais. (Maísa)*

*A gente tenta. A gente tem tentado mediar conflitos, porque isso esbarra aqui dentro. Por exemplo, tem situação de famílias que brigaram, e os filhos estão na mesma turma do integral à tarde, porque não tem duas turmas. E aí a coisa vai parar dentro da sala de aula: 'Meu pai falou isso do seu'; 'Seu pai falou isso de mim'... Então é muito difícil fazer esse gerenciamento. Porque está fora da escola, mas reverbera aqui de forma muito intensa. E a gente fica meio refém dessa situação. (Maísa)*

A pandemia de Covid-19, como lembra Maísa, também teve um papel determinante nesse processo, ao criar uma proximidade virtual forçada entre escola e família, que, após o retorno ao presencial, deixou como legado uma expectativa de vigilância e interferência constante no cotidiano escolar. As dificuldades na distribuição igualitária da expectativa de trabalho do coordenador pedagógico são discutidas nas linhas que se seguem.

Como destaca um diretor entrevistado na pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2015, p. 14),

o coordenador tem que fazer N atividades. Como é que ele faz uma formação, se ele tem que sentar com o professor e, ao mesmo tempo, tem que estar atendendo o aluno, o professor, o chamado de um pai que vem aqui, e assim vai... ? Então, fica difícil estar fazendo esse trabalho.

As autoras, então, complementam:

Assim, seja por dificuldades pessoais do CP em assumir a formação, seja por não ser ela priorizada pelos diretores, esta é uma atribuição específica do CP que fica secundarizada, na maior parte das escolas brasileiras. Prevalece, assim, o eixo da articulação, em detrimento do eixo da formação. E esse desequilíbrio contribui para que o eixo da transformação quase nunca chegue a ser cogitado, no âmbito da escola. É relativamente frequente que os professores atribuam ao CP funções de fiscalização, uma vez que muitos CPs, ao realizarem o acompanhamento dos planejamentos dos professores, o fazem na simples verificação do cumprimento do planejado e das rotinas da escola (Placco; Almeida; Souza, 2015, p. 14-15).

Como destaca Placco (2011), o coordenador pedagógico precisa atuar como mediador desses limites, reafirmando a corresponsabilidade das famílias no processo educativo, mas sem abrir mão da escuta e da construção de parcerias reais e equilibradas.

Nesse sentido, a atuação do coordenador pedagógico, diante desse cenário de delegação ampliada das funções formativas, precisa ser estratégica e dialógica. É essencial que o coordenador não apenas acolha as demandas, mas que também reconstrua com a comunidade escolar os limites institucionais, valorizando o princípio da educação compartilhada entre escola e família.

#### *2.4.3 Fragilidade da comunicação e desalinhamento institucional como barreiras à parceria com as famílias*

A comunicação entre escola e família, que deveria ser um canal de fortalecimento da parceria educativa, aparece nas entrevistas como um fator crítico de tensão e desencontro. Alejandro relata que há um “*problema crônico de comunicação*”, tanto no formato quanto no conteúdo das mensagens enviadas às famílias. A dificuldade de encontrar um equilíbrio entre detalhamento e objetividade nos comunicados institucionais gera interpretações equivocadas e amplia os ruídos no relacionamento.

Além disso, a predominância de comunicações por escrito, segundo Alejandro, potencializa os mal-entendidos: “*Mensagem de texto serve para destruir qualquer relação familiar, profissional e tudo mais*”, afirma, apontando a necessidade de explorar formas mais humanizadas e diretas de comunicação, como vídeos institucionais ou reuniões presenciais.

*(...) a gente tem sempre um problema de comunicação às vezes. Em que sentido? Às vezes, quando a gente escreve muito numa circular, detalhando muito, a gente recebe a informação de que está muito longo e que eles não*

*estão lendo. E aí a compreensão não está sendo bem vista. Esse é um ponto. Às vezes, a gente se comunica um pouco mais sucinto e aí algumas coisas ficam subentendidas. E, se ficam subentendidas, a gente não consegue ter uma clareza com as pessoas. Segundo, que grande parte das comunicações que são feitas no colégio, em qualquer escola... é feita normalmente por texto. E texto você lê do jeito que você acha, eu leio de outro jeito, o outro lê do outro jeito. Mensagem de texto serve para destruir qualquer relação familiar, profissional e tudo mais. Eu acho que se nós tivéssemos relações, por exemplo, que fossem, ou comunicações, que fossem por vídeos, eu acho que seria muito melhor. Eu acho que a gente evitaria um monte de problema.*

(Alejandro)

Outro fator que agrava o desalinhamento institucional é a falta de coesão entre os próprios docentes, sobretudo entre os professores especialistas. Hannah observa que, nos anos finais do Ensino Fundamental, “*não há sentimento de pertencimento entre os professores especialistas*”, o que fragiliza a construção de uma cultura institucional coesa e impacta negativamente a relação com as famílias.

*Quando nós falamos de professor polivalente, há um pertencimento. Então, quando a gente fala assim: 'A turma da professora Hannah é muito comportada, eles são engajados, eles participam da aula, eles têm um bom desempenho', fica associado a mim o desempenho dos estudantes. Agora, quando a gente fala de professor especialista, a gente não tem esse pertencimento – e eu acho que na perspectiva do professor mesmo. Ele vai entrar, ele vai dar a aula, mas aqueles estudantes não são dele. Não é dele. Entendeu? Então, eu enxergo essa diferença muito gritante. Mais ainda no oitavo e no nono ano. E também tem essa relação com a turma, né? Porque, quando a gente é professor polivalente, a gente tem que trabalhar com 30 estudantes. Agora, quando nós somos professores especialistas, a gente trabalha com uma quantidade muito maior de estudantes e que, às vezes, a gente não tem uma afinidade com o grupo – e tá tudo bem.* (Hannah)

A baixa participação das famílias em reuniões e eventos também foi mencionada como sintoma dessa fragilidade comunicativa. Alejandro compartilha que, apesar dos esforços, a adesão das famílias aos encontros é mínima, especialmente nos anos finais do Ensino

Fundamental e no Ensino Médio, o que reforça o sentimento de desconexão entre escola e comunidade.

*Particularmente, eu acho que o que mais se tem de falha é de comunicação. É como chegam as informações para a família, se ela é mais clara, se ela é mais crítica, se ela é mais disfarçada para tal.*

(...)

*Nós conseguimos trazer este ano, de um grupo de 135, 140 estudantes, cerca de 60, 70 famílias para uma reunião de pais. E isso foi o máximo que eu consegui em todos esses anos de coordenação.*

(...)

*Mas isso na primeira série. Na terceira série, já é um número pífio. De 102, 103 estudantes, eu acho que tinha umas 20 famílias. (Alejandro)*

Como alertam Canedo (2018) e Szymanski (2009), a construção de uma parceria educativa sólida depende não apenas de canais de comunicação eficientes, mas também de uma cultura institucional que valorize o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva de soluções. A primeira autora afirma, em sua obra, que há indícios de uma certa rigidez no processo de condução das reuniões por parte dos responsáveis sinalizando que “escolas e colégios desejam a parceria das famílias, mas não abrem mão de manter o controle sobre a forma como esse relacionamento deve ser encaminhado” (Canedo, 2018, p. 200). E conclui:

A meu ver, o pouco estímulo dos estabelecimentos de ensino ao entrosamento entre os pais contribui para que as reuniões sejam percebidas como pouco prazerosas e consequentemente se tornem menos frequentadas. Comparecer a reuniões apenas para cumprir com as obrigações de pais reduz o potencial de interação. Deixando de contar com um local onde possam compartilhar anseios e preocupações, os responsáveis perdem a oportunidade de conhecer estratégias bem-sucedidas, e por vezes criativas, que outros pais vêm colocando em prática. As instituições de ensino, por sua vez, insistindo em manter-se na posição dominante das reuniões, perdem a possibilidade de conhecer as questões que mobilizam e desafiam os pais, que se abordadas e debatidas poderiam resultar em uma participação mais efetiva (Canedo, 2018, p. 202).

Frente a esse cenário, cabe ao coordenador pedagógico atuar como articulador de um processo comunicativo mais claro, assertivo e relacional, investindo não apenas em ferramentas de comunicação, mas, sobretudo, em uma cultura de pertencimento que fortaleça o vínculo entre escola e família.

### **5.3 Categoria 3: Condições institucionais para a ação articuladora do coordenador pedagógico**

Depois de refletirmos sobre os desafios, tensões emocionais e estratégias relacionais vividas pelos coordenadores pedagógicos na mediação com as famílias, é imprescindível direcionar o olhar para as condições institucionais que favorecem ou limitam essa ação articuladora.

A partir da análise das entrevistas, ficou evidente que o êxito da mediação realizada pelos coordenadores pedagógicos não depende apenas de habilidades individuais, mas também de fatores estruturais, culturais e políticos que atravessam o funcionamento da escola. A falta de apoio institucional, a ausência de espaços formativos e as fragilidades comunicacionais se destacam como barreiras importantes para a consolidação de uma prática pedagógica coerente, ética e democrática.

Nesta categoria, discutimos três grandes dimensões que impactam diretamente o trabalho articulador do coordenador pedagógico: 3.1 – as estratégias institucionais de aproximação com as famílias; 3.2 – as fragilidades internas da comunicação e da sustentação pedagógica; e 3.3 – os limites operacionais, burocráticos e humanos que restringem a ação do coordenador pedagógico.

#### **3.1 Abertura institucional e estratégias de aproximação com as famílias**

O fortalecimento da parceria entre escola e família exige, antes de tudo, que haja uma cultura institucional aberta ao diálogo e estratégias claras de aproximação. As entrevistas mostraram que ações pontuais, mesmo bem-intencionadas, tornam-se insuficientes se não forem sustentadas por uma política institucional consistente.

Alejandro destaca, por exemplo, a importância de criar espaços presenciais que favoreçam o encontro entre escola e comunidade. Contudo, ele também reconhece a dificuldade de garantir a adesão das famílias e o equilíbrio entre o possível e o real:

*No caso das escolas que eu acho que ainda têm uma relação ruim com as famílias, ou mais dificultada, eu acho que a escola fica numa linha muito tênue entre dividir e permitir que a família esteja presente ou abrir demais e permitir que as famílias ultrapassem determinados limites que sejam conceituais. (Alejandro)*

Maísa destaca a importância da criação de mais espaços que desenvolvam a vivência e o sentimento de pertencimento dessas famílias. Quando indagada sobre quais ações realmente funcionaram no colégio, Maísa indaga:

*Aulas abertas de inglês na Educação Infantil. A gente começou a fazer uma aula de inglês para os pais vivenciarem com as crianças. Pararam de questionar o inglês na Educação Infantil (...). Porque eles entenderam como é o processo, como é que eles vão falar... e que, se a gente colocar a criança na Disney, ela não vai saber pedir o sorvete, porque está trabalhando outras habilidades e tudo mais. (Maísa)*

Como aponta Canedo (2018), não basta convidar as famílias para a escola: é necessário construir um ambiente que favoreça a corresponsabilidade, a escuta e a participação real. Isso passa pela clareza de objetivos em cada encontro, pela escolha de linguagens acessíveis e por uma escuta ativa das demandas trazidas pelos familiares. Aqui, a autora reflete como reuniões, em tese apresentadas sob um véu democrático e de grande abertura por parte do colégio, tornam-se representações de conduções rígidas sem espaço para o diálogo aberto e propositivo:

Pautas previamente definidas, tempos marcados, distribuição organizada de material impresso, controle de presença e pouca flexibilidade para tratar de assuntos além dos estipulados, são indícios de uma forma rígida, de condução das reuniões por parte das duas instituições que observei, sinalizando que escolas e colégios desejam a parceria das famílias, mas não abrem mão de manter o controle sobre a forma como esse relacionamento deve ser encaminhado (Canedo, 2018, p. 200).

A atuação do coordenador pedagógico só será transformadora se houver, por parte da escola, uma intencionalidade política na construção de espaços formativos e dialógicos com as famílias. Do contrário, o risco é que o coordenador fique isolado em iniciativas individuais, sem o respaldo da instituição.

### *3.1.1 A transparéncia institucional como estratégia para prevenir conflitos*

A falta de clareza nas comunicações institucionais foi apontada por todos os entrevistados como um dos principais gatilhos para os conflitos com as famílias. Alejandro menciona que circulares mal interpretadas e a ausência de informações objetivas sobre processos internos acabam gerando dúvidas e mal-entendidos.

*(...) a gente tem sempre um problema de comunicação às vezes. Em que sentido? Às vezes, quando a gente escreve muito numa circular, detalhando muito, a gente recebe a informação de que está muito longo e que eles não estão lendo. E aí a compreensão não está sendo bem vista. Esse é um ponto. Às vezes, a gente se comunica um pouco mais sucinto e aí algumas coisas ficam subentendidas. E, se ficam subentendidas, a gente não consegue ter uma clareza com as pessoas. Segundo, que grande parte das comunicações que são feitas no colégio, em qualquer escola... é feita normalmente por texto. E texto você lê do jeito que você acha, eu leio de outro jeito, o outro lê do outro jeito. Mensagem de texto serve para destruir qualquer relação familiar, profissional e tudo mais. Eu acho que se nós tivéssemos relações, por exemplo, que fossem, ou comunicações, que fossem por vídeos, eu acho que seria muito melhor. Eu acho que a gente evitaria um monte de problema.*

*(Alejandro)*

Nesse sentido, a transparência institucional emerge como uma estratégia fundamental para prevenir desgastes, fortalecer a confiança e reduzir os espaços de interpretação ambígua por parte das famílias. A comunicação precisa ser clara, consistente e dialógica, evitando a reprodução de discursos técnicos ou excessivamente burocráticos. Canedo (2018) expressa a necessidade de uma dialogicidade nos processos, evitando tecnicidades que afastem as famílias dos reais processos a serem discutidos e validando dores e ansiedades comuns.

*(...) ‘boas’ escolas não só tomam a iniciativa de chamar os pais, mas também abrem suas portas para receber os responsáveis que espontaneamente as procuram. Escolas que permitem ser vistas tornam-se melhor compreendidas pelos pais, que podem identificar de perto potencialidades e dificuldades das instituições de ensino (Canedo, 2018, p. 223).*

Os coordenadores também relataram que o compartilhamento prévio de decisões pedagógicas, a explicitação dos critérios de avaliação e a divulgação antecipada de projetos institucionais são ferramentas que fortalecem o vínculo com as famílias e minimizam ruídos de comunicação.

*Porque, também, se a gente está aqui dentro, fechado, e a gente não convida essas famílias para conhecerem o nosso trabalho, para participarem de aulas abertas ou vivenciarem alguns processos, eles acham que a gente está escondendo alguma coisa. Então, eles vêm mais armados, né? (Maísa)*

*Eu acho que a gente falha quando não tem tantas reuniões ou ações que tragam a família pra dentro da escola. A gente ampliou, melhorou bastante, e isso reduziu a quantidade de atendimentos mais tensos, mas eu ainda acho que a gente precisa de mais. (Maísa)*

### *3.1.2 A parceria com as famílias como construção ativa baseada em pertencimento e clareza de valores*

A construção de uma parceria real e efetiva com as famílias vai além de reuniões esporádicas ou comunicados formais. Como relataram os coordenadores entrevistados, é fundamental que a escola construa um ambiente de pertencimento, no qual as famílias se reconheçam como parte ativa do projeto educativo.

Maísa destacou que, quando as famílias compreendem os valores da escola e se identificam com eles, o diálogo se torna mais fluido e menos defensivo. Isso reforça a ideia de que o alinhamento de valores entre escola e família é um pré-requisito para a construção de uma relação de parceria, como já apontado por Orsolon (2011) e reforçado por Maísa:

*(...) reuniões em todas as séries, em todos os segmentos, na verdade, explicando como é que ia ser, o que ia acontecer. A gente faz reuniões de pais — não é que isso não aconteça.*

*(...)*

*Mas fazer cada vez mais reuniões específicas e trazer mais a família pra dentro da escola tem sido uma estratégia que tem se mostrado muito eficaz para essas questões. (Maísa)*

A clareza institucional sobre os princípios que orientam a prática pedagógica é essencial para reduzir expectativas irrealistas e promover uma relação mais horizontal entre os diferentes atores escolares. Orsolon (2001) esclarece que esse processo deve ser construído e validado continuamente de maneira conjunta:

O trabalho de parceria com a família constrói-se com e no coletivo da escola, mediante a articulação dos diferentes atores da organização, na complexidade e na dinamicidade das relações, nos espaços previstos pela organização e nos espaços reivindicados. É um trabalho intencional da coordenação, que precisa ser planejado, discutido com a equipe docente e não docente e compartilhado com as famílias. Insere-se no projeto político-pedagógico da escola e, nesse sentido é vivenciado, construído e reconstruído a todo momento, juntamente com o processo educacional.

Portanto, as ações coordenadores de parceria nas relações família-escola, quando se pretendem transformadoras da situação vigente, precisam considerar a especificidade e a complexidade dos universos escolar e familiar, a sociedade na qual estão inseridos e a capacidade e a disponibilidade do coordenador para ouvir, escutar, saber fazer, tolerar, instigar, dialogar, buscar parcerias (...) (Orsolon, 2001, p. 182).

### 3.2 Falhas institucionais na comunicação e na sustentação das decisões pedagógicas

Ao longo das entrevistas, tornou-se evidente que uma das maiores fragilidades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos reside nas incoerências e lacunas comunicacionais dentro da própria instituição. Essas falhas não se limitam à relação entre escola e família, mas permeiam também o diálogo interno entre os diferentes setores da gestão escolar, os professores e a equipe pedagógica.

Como aponta Alejandro, a dificuldade em encontrar o tom adequado nas comunicações institucionais gera um ciclo contínuo de mal-entendidos, retrabalhos e desconfianças, tanto por parte das famílias quanto entre os próprios profissionais da escola. A hesitação entre produzir comunicados longos e detalhados ou optar por mensagens curtas e objetivas, por exemplo, tem se mostrado um dilema recorrente:

*(...) a gente tem sempre um problema de comunicação às vezes. Em que sentido? Às vezes, quando a gente escreve muito numa circular, detalhando muito, a gente recebe a informação de que está muito longo e que eles não estão lendo. E aí a compreensão não está sendo bem vista. Esse é um ponto. Às vezes a gente se comunica um pouco mais sucinto e aí algumas coisas ficam subentendidas. E se ficam subentendidas, a gente não consegue ter uma clareza com as pessoas. (Alejandro)*

Essas dificuldades comunicativas fragilizam a capacidade da escola de sustentar com firmeza suas decisões pedagógicas, uma vez que qualquer ruído ou ambiguidade pode ser interpretado como abertura para contestação ou revisão, sobretudo por famílias que já demonstram posturas mais questionadoras ou clientelistas.

Placco (2011) reforça que a coerência institucional depende não apenas de um projeto pedagógico bem estruturado, mas também de uma comunicação clara, assertiva e alinhada entre todos os segmentos da escola. Quando cada setor se comunica de forma fragmentada ou contraditória, o coordenador pedagógico se vê isolado na tentativa de “apagar incêndios” e justificar decisões que, muitas vezes, não foram construídas de maneira coletiva.

Além disso, como aponta Canedo (2018), a ausência de protocolos claros para a gestão de conflitos e de uma política comunicacional unificada agrava ainda mais o cenário, transformando cada situação de crise em uma experiência desgastante e imprevisível.

A seguir, desdoblamos essa discussão em dois temas: 3.2.1 – ausência de coesão institucional; e 3.2.2 – comunicação ineficaz e invisibilização do trabalho pedagógico.

### *3.2.1 Ausência de coesão institucional como entrave à ação articuladora do coordenador pedagógico*

A ausência de coesão interna foi apontada pelos entrevistados como um dos principais entraves à atuação do coordenador pedagógico como articulador das relações escola-família. Alejandro relatou momentos em que diferentes setores da escola adotam posturas contraditórias diante de uma mesma situação, expondo a fragilidade na sustentação de decisões institucionais.

*Eu acho que tem um ponto importante, que é a comunicação. Vou bater nessa tecla. Eu acho que, quanto mais for transparente, for bem realizada essa comunicação e, por consequência, essa relação escola-família... E isso tem que partir da direção. Isso não parte sempre da coordenação. Pode partir em colégios que te deixem mais autônomo e tudo mais, mas em outros tantos, não. Então, eu acho que esse caminho da relação, da comunicação entre escola e família, ele é falho. (Alejandro)*

Essa falta de alinhamento resulta, muitas vezes, em soluções improvisadas, recuos institucionais e insegurança por parte da equipe pedagógica, que passa a trabalhar de forma reativa e não estratégica.

*Eu enxergo que há o apoio e também há pressão institucional para o cumprimento do regimento escolar, principalmente quando falamos de questões comportamentais. Porém, quando há o questionamento da família e, dependendo da forma com que a família se posiciona, tem uma mudança em relação à própria situação, à forma com que enxergam a situação, sabe? Então, muitas vezes há uma situação que foi considerada gravíssima. A partir do momento que tem uma certa explicação, então, uma escuta mais ativa com a família, uma justificativa... pode acontecer uma mudança no cenário. E o*

*que fica ruim nesse sentido é que a rigidez fica direcionada à orientação educacional. (Hannah)*

Aqui observamos como os entrevistados se posicionam à respeito da coesão institucional como condição indispensável para a construção de uma identidade pedagógica sólida, capaz de resistir às pressões externas e de sustentar suas decisões com clareza e segurança.

No caso da instituição pesquisada, as falas indicam que o desenvolvimento de instâncias formais de decisão coletiva (como conselhos pedagógicos, câmaras de mediação ou comissões de gestão escolar) ampliariam a perspectiva de trabalho dos coordenadores pedagógicos nas situações de conflito com as famílias, integrando uma construção mais relevante junto à comunidade.

*Eu acho que aqui no (Instituição de Ensino) eu consigo ter um respaldo de 60, 70%. Mas algumas coisas eu acho que a gente, às vezes, acaba se sentindo um pouco solitário, digamos assim, para assumir algumas posições. (Alejandro)*

### *3.2.2 Comunicação institucional ineficaz e invisibilização do trabalho pedagógico*

Além da falta de coesão, os relatos evidenciam que a comunicação institucional, quando falha ou mal planejada, contribui para invisibilizar o trabalho pedagógico realizado cotidianamente pelos coordenadores e professores. Alejandro exemplifica esse problema ao relatar que, muitas vezes, as decisões pedagógicas não chegam ao conhecimento das famílias de forma adequada, o que gera incompreensão e resistência por parte dos responsáveis.

Essa invisibilidade impacta diretamente a legitimidade do trabalho docente e a percepção social da escola. Como reforça Orsolon (2001), a clareza na comunicação institucional é um dos pilares para que as famílias compreendam os princípios que norteiam as práticas escolares, evitando leituras equivocadas ou interpretações distorcidas sobre o trabalho desenvolvido. Segundo a autora:

O trabalho de parceria com a família constrói-se com e no coletivo da escola, mediante a articulação dos diferentes atores da organização, na complexidade e na dinamicidade das relações, nos espaços previstos pela organização e nos espaços reivindicados. É um trabalho intencional da coordenação, que precisa ser planejado, discutido com a equipe docente e não docente e compartilhado com as famílias. Insere-se no projeto

político-pedagógico da escola e, nesse sentido, é vivenciado, construído e reconstruído a todo momento, juntamente com o processo educacional (Orsolon, 2001, p. 182).

O risco de manter práticas educativas relevantes, mas invisíveis ao olhar das famílias, é o enfraquecimento do vínculo de confiança e o aumento da vulnerabilidade institucional diante das pressões externas.

*E a gente falha na comunicação daquilo que a gente faz (...).*

*A gente falha muito, assim. A gente tem muito mais coisa. Quando você olha o Instagram do colégio ou qualquer outra mídia social, não se sabe o universo de coisas que estão acontecendo aqui, do quanto elas são pensadas, na atualidade. (Maísa)*

Como estratégia para enfrentar essa realidade, os coordenadores têm buscado alternativas como o uso de *newsletters* pedagógicas, encontros temáticos com os pais e a maior participação dos docentes na comunicação com as famílias; ainda assim, os desafios permanecem.

Um dos caminhos possíveis para superar essa barreira é a institucionalização de espaços permanentes de devolutiva pedagógica às famílias, criando uma cultura de comunicação dialógica e contínua.

### **3.3 Burocratização, acúmulo de funções e limites operacionais da coordenação pedagógica**

Ao longo das entrevistas, os coordenadores pedagógicos relataram que uma das maiores dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar é o acúmulo de funções administrativas, burocráticas e operacionais, que acabam por desviar o foco de suas atribuições formativas e articuladoras. O coordenador, que deveria atuar principalmente na dimensão pedagógica, acaba absorvendo uma série de tarefas que vão desde o controle de frequência até o atendimento de emergências administrativas, o que compromete significativamente sua capacidade de atuar como agente de formação e mediação.

Essa condição é uma das marcas da crise de identidade das funções escolares no contexto contemporâneo, resultado de um modelo de gestão que, muitas vezes, prioriza indicadores quantitativos e a manutenção da ordem institucional em detrimento da formação integral dos sujeitos. Para melhor compreensão, desdoblamos essa discussão em três temas:

3.3.1 – a burocratização da função; 3.3.2 – o acúmulo de funções; e 3.3.3 – o uso do regimento como amparo institucional.

*3.3.1 Burocratização da função e descaracterização do papel formativo do coordenador pedagógico*

Hanna relata que, em muitos momentos, o coordenador pedagógico acaba sendo visto como um solucionador de problemas imediatos, deixando de lado seu papel como formador de professores e articulador de projetos educativos. O volume de tarefas administrativas – desde o preenchimento de planilhas até a organização de eventos e comunicados – reduz drasticamente o tempo disponível para a formação continuada dos docentes e para a reflexão pedagógica coletiva. Como afirmam Placco, Almeida e Souza (2015, p. 13-14):

Dante da grande variedade de atribuições e eles (CPs) dirigidas, é frequente que os CPs as assumam como pertença. CPs de todas as regiões do país identificam, como atribuições suas na escola: atendimento a professores, alunos e pais; atendimento a demandas do diretor e de técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação; atividades administrativas; organização de eventos; atendimento às ocorrências que envolvem os alunos. Contudo, ao descreverem suas atividades cotidianas, fica claro o pouco tempo que acaba sendo dedicado ao acompanhamento aos professores. Assim, o acompanhamento do planejamento, sua execução e avaliação - tarefas potencialmente formativas - são postergadas ou anuladas e outras funções, predominantemente relacionadas às relações interpessoais ou administrativas, são priorizadas.

Isso gera nos CPs uma clara tensão entre suas expectativas quanto à função (como a entendem) e o cotidiano vivido (o que realizam na escola, voltado prioritariamente ao atendimento às demandas administrativas).

Esse processo de burocratização não apenas sobrecarrega o coordenador pedagógico, mas descaracteriza sua função pedagógica, esvaziando o espaço para planejamentos mais estratégicos e ações formativas com os professores. As autoras salientam que:

(...) seja por dificuldades pessoais (...) seja por não ser ela priorizada pelos diretores, esta (a formação de professores) é uma atribuição específica do CP que fica secundarizada, na maior parte das escolas brasileiras. Prevalece, assim, o eixo da articulação, em detrimento do eixo da formação. E esse equilíbrio contribui para que o eixo da transformação quase nunca chegue a ser cogitado, no âmbito da escola (Placco; Almeida; Souza, 2015, p. 14-15).

Segundo Placco, Almeida e Souza (2015), a função do coordenador pedagógico precisa ser resgatada em sua essência educativa, o que demanda uma revisão institucional das prioridades de gestão e uma redefinição das funções administrativas que hoje recaem sobre esse profissional.

### 3.3.2 Acúmulo de funções e falta de tempo para o acompanhamento individualizado

Além da burocracia, os entrevistados apontaram que o acúmulo de funções de naturezas diversas – pedagógicas, administrativas, de mediação com famílias e de gestão de conflitos – cria uma rotina fragmentada e imprevisível, tornando quase impossível a construção de um acompanhamento individualizado e reflexivo com os professores e os estudantes.

Alejandro destaca que, muitas vezes, a rotina do coordenador é determinada por emergências e demandas inesperadas, o que o obriga a interromper planejamentos pedagógicos para atender situações emergenciais com famílias ou estudantes. Essa imprevisibilidade gera sensação de impotência e frustração, pois percebe que não consegue exercer seu papel formador de maneira plena.

*Tem escola que o coordenador também é orientador educacional. E aí ele se torna, na verdade, um grande bombeiro, porque ele fica só apagando incêndio o dia inteiro. É o problema com o professor, é o problema com o estudante, é o problema com a família. Então, ele fica intermediando essa situação o tempo inteiro.*

*(...) muitas questões que surgem das famílias e tudo mais, às vezes são pedagógicas, e é quem tem que responder: a coordenação. (Alejandro)*

Canedo (2018) ressalta que a sobrecarga vivida pelo coordenador pedagógico é uma das principais causas do distanciamento entre a coordenação e a equipe docente, prejudicando o trabalho coletivo e a construção de uma cultura pedagógica sólida. Este pensamento encontra eco no depoimento de Hannah, que enfatiza a responsabilidade de lidar com uma perspectiva tão desafiadora de afazeres e ainda cuidar pessoalmente de um número muito grande de estudantes:

*Primeira questão: eu acho que a quantidade de estudantes que temos hoje para um atendimento de orientação educacional é uma quantidade absurda, diante do trabalho que eu podia desempenhar com eles – que eu acho que promoveria muito melhor o acompanhamento e o desempenho deles diante das dificuldades. Então, uma orientação de estudos, uma verificação de caderno, acompanhar de perto a organização... eu acho que isso eu não consigo fazer da forma que eu gostaria. (Hannah)*

Placco, Almeida e Souza (2015, p. 15) complementam:

É relativamente frequente que os professores atribuam ao CP funções de fiscalização, uma vez que muitos CPs, ao realizarem o acompanhamento dos planejamentos dos professores, o fazem na simples verificação do cumprimento do planejado e das rotinas da escola.

Quando se analisam as atribuições feitas por diretores e professores aos CPs, é possível identificar as semelhanças entre elas. Com isso, ganham força no movimento de adesão a elas pelo CP, mesmo quando sua realização acaba por ser inviável, frente ao volume de atividades a serem realizadas cotidianamente. E isso reforça uma identificação profissional do CP como o solucionador de problemas, o “bombeiro” ou “apagador de incêndios”.

No contexto das atribuições dos CPs, estes apontam um conjunto de dimensões pessoais necessárias a esse profissional: compromisso ético; compromisso com a formação de professores; ter sido professor; ter 'didática'; gostar do que faz; conhecer a legislação; conhecer a literatura pedagógica sobre educação, coordenação e gestão escolar; conhecer estratégias de gestão de grupo; desenvolver liderança junto aos participantes da escola; manter bom relacionamento com os professores; valorizar o trabalho em grupo; acreditar no aluno, em suas competências e capacidades; ser capaz de planejar e avaliar o trabalho.

### *3.3.3 O regimento como amparo normativo diante da insegurança institucional*

Em um cenário de instabilidade e múltiplas pressões, os entrevistados relatam que o regimento escolar tem se tornado uma ferramenta importante de proteção e sustentação das decisões pedagógicas. Quando enfrentam situações de conflito ou de resistência por parte das famílias, os coordenadores recorrem ao regimento como forma de legitimar suas ações e reafirmar os limites institucionais.

Hannah observa que o regimento funciona como um respaldo normativo, que protege tanto os profissionais quanto a própria escola de arbitrariedades e de decisões tomadas com base apenas em pressões momentâneas.

*Nós temos o regimento escolar, que me fortalece na tomada de decisões. Então, embora muitas vezes vá contra o que eu, Hannah, poderia fazer enquanto pessoa, enquanto mãe, eu sigo o regimento escolar como um norteador.*

*(...)*

*Então, dentro da instituição, o meu norteador é sempre o regimento escolar.*

*(...) na maioria das vezes, diante da minha experiência, a decisão com que eu levo é a que concordam, sabe? (Hannah)*

Canedo (2018) reforça que a construção e a manutenção de documentos institucionais claros, compartilhados e socializados com toda a comunidade escolar são fundamentais para garantir a segurança jurídica e pedagógica da escola. Além disso, a constante atualização desses documentos, com participação efetiva dos diferentes atores escolares, é essencial para que o regimento reflita os princípios e valores que sustentam o projeto educativo. A autora ressalta que:

Os valores e a filosofia desse colégio são reiterados nos materiais impressos como as revistas - uma institucional e outra da Associação de Pais e Mestres - e no site, que é diariamente atualizado por um profissional dedicado exclusivamente a essa tarefa. Em diversas situações, observei o quanto a equipe gestora do colégio mostra-se empenhada em tornar conhecidos os propósitos do colégio (Canedo, 2018, p. 124).

Contudo, os próprios entrevistados reconhecem que, apesar da importância do regimento, seu simples cumprimento não é suficiente para garantir a qualidade da mediação escola-família. É necessário que o uso do regimento venha sempre acompanhado de uma escuta sensível, de posturas éticas e de uma intencionalidade formativa que preserve o caráter educativo da intervenção. Placco, Almeida e Souza (2015, p. 19) complementam:

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. 'Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. É fundamental o direcionamento de toda a equipe escolar, com a finalidade de explicitar seus compromissos com tal prática político-pedagógica verdadeiramente transformadora. Essa é uma maneira de garantir que os atores, de seus diferentes lugares – professor, coordenador, diretor, pais, comunidade e alunos –, apresentem suas necessidades, expectativas e estratégias em relação à mudança e construam um efetivo trabalho coletivo em torno do projeto político-pedagógico da escola. Assim, as mudanças são significativas para toda a comunidade escolar, de maneira que as concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas se constituam num efetivo exercício de confrontos que possam transformar as pessoas e a escola.' A ação do coordenador, tal qual a do professor, traz subjacente um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem, respectivamente, as dimensões técnica, humano-interacional e política (Placco, 1994:18) desse profissional e se concretizam em sua atuação.

Nesse sentido, a atuação do coordenador pedagógico, como evidenciado por Placco, Almeida e Souza (2015), ultrapassa funções meramente operacionais ou burocráticas, assumindo uma dimensão ética, política e formativa. Ao destacar que o trabalho do coordenador não ocorre de forma isolada, mas dentro de um coletivo, as autoras reforçam a centralidade da articulação entre os diferentes atores escolares na construção de um projeto político-pedagógico transformador e eficaz. Essa perspectiva aponta para a necessidade de um profissional

consciente de seu papel como articulador de saberes, práticas e valores, capaz de mobilizar professores, alunos, pais e comunidade na direção de mudanças significativas no cotidiano escolar. Ao valorizar o exercício do diálogo, da escuta e da negociação de conflitos, a prática do coordenador pedagógico revela-se como espaço de enfrentamento das resistências e das incertezas inerentes ao processo educativo. Dessa forma, o coordenador passa a ser compreendido como um agente estratégico na condução de ações coletivas que visem à transformação social da escola, numa perspectiva democrática e participativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação foi fruto de um percurso intenso de reflexão, escuta e análise sobre as complexas relações entre escola e família, com ênfase no papel estratégico do coordenador pedagógico como agente de escuta, mediação e formação. A motivação inicial para este trabalho nasceu de inquietações vividas no cotidiano escolar, como profissional que atua diretamente na linha de frente das mediações entre as demandas institucionais e as expectativas familiares. As experiências acumuladas, os conflitos enfrentados e as lacunas percebidas ao longo de minha trajetória foram, sem dúvida, o impulso inicial para esta pesquisa.

Guiado pelo objetivo geral de compreender como o coordenador pedagógico, em seu papel articulador, transformador e formador, utiliza estratégias voltadas à construção de possíveis alinhamentos entre escola e família atualmente. Este trabalho foi desenvolvido a partir de um percurso metodológico rigoroso, sustentado por uma abordagem qualitativa e pela utilização da análise de prosa, conforme proposto por André (1983). Para alcançar esse objetivo central, foram estabelecidos três objetivos específicos: (1) Investigar se e como os coordenadores pedagógicos percebem o impacto das ações e políticas que afetam a relação família-escola na atualidade. (2) identificar os desafios e tensões enfrentados pelos coordenadores pedagógicos no que se refere à aproximação das famílias com o projeto da escola; e (3) compreender se e como o coordenador pedagógico busca apoio para enfrentar esses desafios e como a instituição escolar o subsidia nesse processo.

O processo investigativo percorreu diversas etapas, iniciando-se com uma revisão teórica, que envolveu autores nacionais e internacionais reconhecidos nos campos da gestão escolar, da formação docente e da sociologia da educação. Em seguida, construí cuidadosamente o instrumento de produção de dados, estruturado em formato de entrevistas semiestruturadas de caráter reflexivo, cujo roteiro foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa e alinhado aos referenciais teóricos discutidos.

A coleta de dados foi realizada junto a três coordenadores/as pedagógicos/as atuantes no Ensino Fundamental II e Ensino Médio de uma instituição privada na cidade de São Paulo, com experiência mínima de cinco anos na função. As entrevistas foram gravadas, transcritas integralmente e submetidas a um processo criterioso de análise, com base na metodologia de análise de prosa, que permitiu interpretar não apenas o conteúdo explícito das falas, mas também seus sentidos mais profundos, as tensões subjacentes e as estratégias discursivas mobilizadas pelos sujeitos.

Ao longo de todo o processo, buscou-se assegurar a coerência entre os objetivos da pesquisa, o referencial teórico escolhido e os procedimentos metodológicos adotados, garantindo assim a validade e a relevância dos achados apresentados.

A análise das entrevistas revelou, já na primeira categoria, a força da lógica clientelista que permeia o ambiente escolar contemporâneo, especialmente nas instituições privadas. As falas dos participantes deixaram claro que a escolarização vem sendo progressivamente ressignificada como prestação de serviço, gerando tensões profundas na identidade pedagógica da escola. Expressões como "cliente", "usuário" e "consumidor" foram recorrentes, evidenciando que a percepção das famílias sobre a escola tem sido mediada por uma lógica de mercado que transforma direitos educacionais em produtos negociáveis.

Além de todas as questões já discutidas, uma contribuição central desta pesquisa foi evidenciar como o avanço da lógica clientelista nas instituições privadas de ensino tem afetado diretamente o papel do coordenador pedagógico. As entrevistas mostraram que os coordenadores pedagógicos são frequentemente empurrados para o lugar de gestores de satisfação do cliente, deslocando-se da sua função formadora para uma atuação de apaziguamento e gestão de crises institucionais. Como discute Canedo (2018), a lógica clientelista que transforma pais em consumidores e escolas em prestadoras de serviços customizados é expressão de um processo mais amplo de mercantilização da educação. Libâneo (2020a), por sua vez, alerta para os riscos de uma escola submetida a interesses de mercado, que compromete sua função formativa e enfraquece seu compromisso com uma educação crítica e emancipadora.

O clientelismo, como aqui analisado, não é um fenômeno isolado ou exclusivo da escola estudada. Trata-se de um movimento histórico, social e político, profundamente enraizado em políticas neoliberais que, desde o final da década de 1980, têm redefinido o papel das instituições públicas e privadas no Brasil, deslocando o sentido da educação de um direito social para uma mercadoria a ser consumida.

A segunda categoria da pesquisa evidenciou os impactos emocionais e institucionais que recaem sobre o coordenador pedagógico, exposto diariamente a tensões, demandas contraditórias e situações de conflito com famílias. A sobrecarga emocional, a constante gestão de crises e a sensação de fragilidade institucional foram aspectos amplamente relatados pelos entrevistados, indicando que o coordenador pedagógico se vê, muitas vezes, privado de tempo, espaço e condições para exercer sua função formadora.

A falta de formação específica para a coordenação pedagógica também emergiu como um fator limitador significativo. Durante todo o processo, ficou claro que os coordenadores

carecem de espaços de formação que articulem teoria e prática, oferecendo ferramentas para a mediação de conflitos, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a condução de processos formativos junto aos docentes e às famílias.

Outro achado de grande relevância refere-se à necessidade de fortalecimento da coesão institucional como elemento estratégico para a atuação articuladora dos coordenadores pedagógicos. Os relatos apontam que ainda há espaço para o aprimoramento do alinhamento entre os diversos setores da escola, de modo a garantir maior solidez na sustentação das decisões pedagógicas frente às demandas externas e às complexidades do cotidiano escolar.

Em alguns momentos, observou-se que a ausência de um discurso institucional unificado pode dificultar o enfrentamento de situações delicadas, sobretudo quando diferentes atores escolares – como professores, orientadores, gestores e coordenadores – adotam abordagens distintas diante de um mesmo cenário. Esse movimento, ainda que não intencional, pode gerar percepções de instabilidade e exigir do coordenador um esforço adicional de mediação.

Esse desafio também se reflete na comunicação com as famílias, que ora assume um tom técnico e objetivo, ora se apresenta de maneira informal e interpretável, abrindo margem para ruídos e mal-entendidos. Por isso, o investimento em práticas comunicativas mais integradas e coerentes com os princípios do projeto político-pedagógico mostra-se fundamental para consolidar a identidade institucional e fortalecer o vínculo com a comunidade escolar.

As entrevistas revelaram, ainda, que o estímulo à criação de espaços formais de deliberação coletiva – como conselhos pedagógicos, câmaras de escuta ou comitês de mediação – pode contribuir significativamente para ampliar o sentimento de pertencimento, oferecer respaldo ao trabalho do coordenador pedagógico e fomentar decisões mais coesas e compartilhadas.

Além disso, constatou-se que o projeto político-pedagógico, embora formalmente instituído, pode alcançar maior efetividade se for vivenciado como um instrumento de orientação viva e cotidiana, transversal às ações da equipe escolar. Para isso, torna-se necessário que sua construção e aplicação sejam constantemente revisitadas de forma participativa, envolvendo todos os segmentos da escola.

Consolidar uma cultura institucional pautada pelo diálogo, pela escuta ativa e por decisões pedagógicas transparentes é um caminho promissor para fortalecer a autoridade simbólica da escola e promover a corresponsabilidade entre seus atores. Tal investimento não apenas qualifica a atuação do coordenador pedagógico, mas também potencializa a construção

de um ambiente escolar mais coerente, colaborativo e alinhado aos valores da formação integral.

Avançando para a terceira categoria, ficou evidente a urgência de fortalecer as condições institucionais de apoio ao coordenador pedagógico. O trabalho revelou que o projeto político-pedagógico deve deixar de ser um documento apenas formal e passar a orientar de forma viva e cotidiana as práticas e decisões escolares, oferecendo respaldo ao coordenador e estabelecendo os limites institucionais necessários para a mediação das relações escola-família.

Diante dos achados desta pesquisa, algumas direções se apresentam como fundamentais para o fortalecimento da ação do coordenador pedagógico na mediação entre escola e família. A primeira delas diz respeito à apresentação institucional da escola aos novos membros da comunidade educativa. Este momento não pode ser tratado como uma mera formalidade administrativa, tampouco pode ser conduzido por profissionais desinformados ou desconectados do projeto pedagógico. A experiência mostrou que escolas que envolvem coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e diretores nas apresentações formais tendem a reduzir significativamente os conflitos futuros. Esses profissionais, por sua trajetória e conhecimento institucional, têm condições de explicitar com clareza os valores, os princípios pedagógicos e os limites institucionais, o que favorece o alinhamento de expectativas logo nos primeiros contatos com as famílias.

Além disso, tornou-se evidente a necessidade de que o coordenador pedagógico desenvolva uma escuta crítica e constante sobre o contexto socioeconômico e histórico das famílias que atende. O conhecimento profundo das características culturais, sociais e econômicas da comunidade escolar é condição indispensável para a formulação de ações educativas coerentes com a realidade local. O coordenador precisa ir além da escuta pontual de conflitos: deve realizar leituras contextuais sistemáticas, acompanhar as mudanças no perfil das famílias e compreender os anseios, as tensões e as expectativas que emergem desse público. Essa compreensão sociológica da comunidade atendida é o que permitirá ao coordenador elaborar projetos formativos socialmente contextualizados, que dialoguem com os desafios concretos da vida escolar.

Outro ponto que se destacou ao longo da pesquisa é a lacuna formativa dos coordenadores pedagógicos. Os relatos dos participantes foram enfáticos ao apontar a insuficiência de formações que articulem teoria e prática, especialmente nas dimensões da mediação de conflitos, da escuta qualificada, da gestão emocional e da compreensão de processos comunicativos complexos. Fica evidente a urgência de políticas de formação continuada que contemplem não apenas os aspectos técnico-pedagógicos, mas também as

dimensões éticas, afetivas, institucionais e políticas que envolvem o exercício da coordenação pedagógica.

Correlacionado a isso, a pesquisa evidenciou o risco da “gerencialização” do papel do coordenador pedagógico, fenômeno que vem deslocando esse profissional de sua missão formadora para um lugar de gestor de crises e de conciliador de interesses entre diferentes setores da escola. Tal deslocamento ameaça esvaziar o caráter educativo da função, reduzindo o coordenador a um agente de apaziguamento institucional, o que empobrece o potencial transformador e formativo do cargo.

Outro encaminhamento que merece destaque é o fortalecimento de espaços coletivos de apoio profissional, como grupos de escuta entre coordenadores, comissões de mediação interna, reuniões pedagógicas ampliadas e espaços de diálogo institucionalizado. Esses espaços funcionam como instâncias de construção de segurança emocional e de reafirmação de uma identidade coletiva, permitindo que o coordenador pedagógico se sinta respaldado na tomada de decisões que, muitas vezes, são polêmicas ou socialmente tensionadas.

No campo das relações com as famílias, as entrevistas mostraram que reuniões, apresentações e encontros institucionais, apesar de trabalhosos, representam oportunidades reais de aproximação, construção de vínculo e fortalecimento da parceria educativa. Contudo, é fundamental que esses encontros sejam planejados de forma intencional e não se resumam a momentos de exposição de regras ou cobrança de resultados. Trata-se de reformular o conceito de reunião de pais para reunião para os pais, como espaço de formação, escuta ativa e construção de pertencimento.

A pesquisa também aponta para a necessidade de que o coordenador pedagógico seja protagonista na construção de um ambiente formativo de estruturação e alinhamento da relação escola-família. Essa função não pode ser episódica ou delegada apenas a momentos de crise. Ao contrário, exige planejamento estratégico, acompanhamento contínuo e uma postura institucional proativa na criação de espaços de diálogo e formação para as famílias.

Um dos desdobramentos mais potentes desta pesquisa é o entendimento de que a melhoria da relação escola-família ultrapassa a esfera administrativa, constituindo-se como uma demanda social de caráter coletivo e sistêmico. A construção de parcerias com outras instituições, a realização de convênios formativos e a participação em redes de troca de boas práticas são caminhos viáveis e desejáveis para fortalecer as ações da escola nesse campo. A relação escola-família precisa ser vista como um bem social, e não apenas como um serviço a ser entregue.

Outro aspecto que não pode ser negligenciado é a necessidade de que o coordenador pedagógico reconheça as especificidades de sua função ao longo da Educação Básica, compreendendo as diferenças entre os Anos Iniciais, os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Como evidenciado por Canedo (2018), o progressivo afastamento das famílias no Ensino Fundamental II, aliado à fragmentação disciplinar, demanda um papel ainda mais ativo e estratégico do coordenador na construção de vínculos e no acompanhamento do desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, ao retomarmos os objetivos geral e específicos desta empreitada, fica evidente a necessidade de reforçarmos a importância de que o coordenador pedagógico desenvolva um olhar formativo também para as famílias, entendendo-as como sujeitos em processo de aprendizagem no contexto educativo. Oferecer oportunidades de formação para os pais, promovendo espaços de escuta, esclarecimento e construção conjunta de estratégias educativas, é um dos passos necessários para superar os desafios aqui evidenciados.

Neste percurso de investigação, percebo que o caminho trilhado foi, ao mesmo tempo, árduo e profundamente formativo. O desejo que me motivou desde os primeiros questionamentos – compreender de que maneira o coordenador pedagógico pode atuar como articulador, formador e transformador na relação entre escola e família – foi se desdobrando em múltiplas camadas de análise, reflexão e escuta ao longo de cada etapa desta pesquisa.

A partir da metodologia escolhida foi possível acessar as vozes dos coordenadores pedagógicos de uma forma densa e significativa. As entrevistas trouxeram à tona não apenas respostas objetivas, mas os sentidos, as inquietações, os desafios e as estratégias que esses profissionais mobilizam diariamente para mediar um campo de tensões cada vez mais complexo: o encontro – muitas vezes desencontrado – entre escola e família.

Desde o início, tornou-se evidente que o papel do coordenador pedagógico não pode ser compreendido apenas por suas funções técnicas ou administrativas. A pesquisa revelou com clareza o quanto a atuação desse profissional está atravessada por pressões externas, contradições institucionais e expectativas familiares múltiplas, muitas vezes incompatíveis entre si. No que se refere aos impactos das políticas públicas e dos movimentos sociais mais amplos sobre a relação escola-família, as falas dos entrevistados deixaram claro que as práticas institucionais estão fortemente influenciadas por um contexto histórico e político que redefiniu o papel social da escola. A lógica clientelista, por exemplo, foi identificada como um elemento estruturante da relação com as famílias, evidenciando a transformação da escola em prestadora de serviços, com todas as consequências simbólicas e operacionais que isso implica.

Ao explorar os desafios e as tensões enfrentadas pelos coordenadores na mediação entre professores, estudantes e famílias, a análise evidenciou um cenário de sobrecarga emocional, de deslocamento da função formadora e de constante gestão de crises. O cotidiano do coordenador pedagógico, como as entrevistas mostraram, tornou-se um campo de negociação permanente, em que cada decisão precisa ser cuidadosamente avaliada para equilibrar os interesses institucionais, pedagógicos e familiares.

No processo de escuta, também ficou evidente que as estratégias de enfrentamento dessas tensões passam, muitas vezes, por iniciativas individuais, baseadas na experiência e na intuição dos coordenadores. Faltam instâncias coletivas de decisão, momentos de formação específicos e espaços de apoio emocional e profissional para que esses sujeitos possam exercer plenamente seu papel articulador. As falas revelaram o quanto a ausência de coesão institucional fragiliza a ação do coordenador pedagógico, tornando-o, muitas vezes, o único responsável por sustentar decisões que deveriam ser assumidas por toda a comunidade escolar.

Ao longo das análises, algumas direções se mostraram incontornáveis. Uma delas é a necessidade de revisar a forma como as escolas realizam a apresentação institucional às famílias. Esse momento precisa ser conduzido por profissionais que tenham profundo conhecimento da identidade e dos valores da escola. Coordenadores pedagógicos, diretores e orientadores devem protagonizar essa ação, explicitando os princípios formativos que sustentam o projeto político-pedagógico e esclarecendo, de forma transparente, os limites e as possibilidades institucionais.

Outro ponto de grande importância diz respeito à formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Tornou-se evidente a lacuna existente nesse campo. Os coordenadores necessitam de espaços de formação que dialoguem diretamente com suas realidades: gestão de conflitos, escuta ativa, comunicação institucional, políticas educacionais, construção de parcerias educativas e mediação de relações complexas.

Em relação às condições institucionais, ficou claro que o fortalecimento de espaços de apoio coletivo, como grupos de escuta entre coordenadores, comissões internas de mediação e reuniões pedagógicas ampliadas, é uma necessidade urgente. Esses espaços podem contribuir significativamente para reduzir a sensação de isolamento profissional e para criar um ambiente de maior segurança institucional para o trabalho do coordenador.

O papel das reuniões com as famílias também merece destaque. Longe de serem vistas como mera prestação de contas ou momento de exposição de resultados, essas reuniões devem ser ressignificadas como encontros formativos, espaços de diálogo e construção de vínculos. O

coordenador pedagógico tem a responsabilidade de liderar esse processo de transformação, abrindo a escola para a escuta ativa e o debate ético e educativo.

Outro aspecto que se impõe com força é o reconhecimento de que o processo de alinhamento entre escola e família é responsabilidade institucional, mas tem no coordenador pedagógico seu agente central de mediação. Esse alinhamento demanda investimento, planejamento estratégico e acompanhamento constante, além de uma postura institucional que valorize o trabalho do coordenador como parte estruturante da qualidade educativa.

Uma das lições mais potentes desta pesquisa é o entendimento de que a melhoria da relação escola-família ultrapassa as fronteiras da gestão administrativa e precisa ser reconhecida como uma questão social, que impacta diretamente a formação integral dos estudantes e a função pública – mesmo em instituições privadas – da escola.

Nesse sentido, a construção de convênios, parcerias interinstitucionais e o diálogo com outras redes de ensino surgem como possibilidades concretas de fortalecimento das ações da escola. A troca de boas práticas, a aprendizagem entre pares e a colaboração com outras instituições são estratégias possíveis e desejáveis para ampliar a qualidade da relação escola-família.

Outro aspecto importante, evidenciado nas entrevistas, foi a compreensão de que o papel do coordenador pedagógico se transforma ao longo da Educação Básica, exigindo especial atenção no segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como demonstrado por Canedo (2018), o afastamento progressivo das famílias e a fragmentação disciplinar aumentam a necessidade de uma ação articuladora e formativa por parte da coordenação.

O clientelismo, como mencionado neste trabalho, não é um fenômeno isolado ou exclusivo da escola estudada. Trata-se de um movimento histórico, social e político, profundamente enraizado em políticas neoliberais que, desde o final da década de 1980, têm redefinido o papel das instituições públicas e privadas no Brasil, deslocando o sentido da educação de um direito social para uma mercadoria a ser consumida.

Nesse cenário, é igualmente importante que as próprias instituições escolares desenvolvam um olhar crítico sobre suas práticas de comunicação e de apresentação institucional diante das famílias. A forma como a escola divulga, traduz e consubstancia seus processos pedagógicos pode, ainda que de modo involuntário, reproduzir elementos da lógica clientelista que se busca combater. Realizar esse exercício de autoanálise é essencial para que o discurso educativo mantenha coerência com seus princípios éticos e formativos, reforçando o compromisso da escola com uma educação verdadeiramente democrática e humanizadora.

Por fim, a pesquisa reafirma a necessidade de olhar para as famílias como sujeitos em processo de formação. O coordenador pedagógico precisa desenvolver estratégias que ofereçam oportunidades reais de aprendizagem para os pais, aproximando-os do projeto educativo da escola e convidando-os a uma atuação corresponsável na formação dos estudantes.

Para dar materialidade aos objetivos do estudo, propõe-se: realizar um diagnóstico breve e contínuo do perfil das famílias (questionário semestral + 2 grupos focais por segmento) e utilizar seus achados para ajustar o PPP e o planejamento; instituir um protocolo de atendimento e mediação (escuta, registro, encaminhamento e decisão colegiada) e um calendário de encontros formativos “para os pais” com foco em pertencimento; padronizar a comunicação institucional com guia de linguagem e modelos alinhados ao PPP, prevenindo aderência à lógica clientelista; criar uma trilha de formação do coordenador pedagógico (mediação de conflitos, comunicação com famílias, gestão emocional e PPP vivo); organizar a governança com matriz de decisão clara entre setores; e monitorar tudo por meio de indicadores simples (participação, reincidência de conflitos, satisfação informada) em ciclos de 90 dias, garantindo ajustes rápidos e coerência entre teoria, prática e missão educativa.

Se, ao longo deste percurso, muitos desafios foram evidenciados, o que permanece ao final é uma convicção profunda: o coordenador pedagógico é um elo fundamental para a construção de uma escola democrática, dialógica e humanizadora. Seu papel, longe de se limitar à administração de conflitos ou ao atendimento de demandas imediatas, é um papel de formação, transformação e articulação.

Como nos convida Carlos Drummond de Andrade (2006, p. 80) em sua poesia: “O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”. Que a educação, mesmo atravessada por contradições e tensões, siga sendo esse espaço coletivo de construção de sentido, de esperança e de transformação social.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar*. São Paulo: Loyola, 2011, p. 21-46.
- ALVES, Leandro Gaspareti. *Possibilidades, limites e contradições nas relações família e escola (não) mediadas por política de governo*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Campinas: PUC-Campinas, 2014.
- ALVES, Telma Aparecida Luciano. *Efeito-escola, participação familiar e tutoria educacional na aprendizagem de alunos: um estudo de caso*. 2011. 275 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Mão Dadas. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 66–71, jul. 1983.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- CANEDO, Maria Luiza. *Família e escola: interações densas e tensas*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.
- DINIZ, Elânia Duarte. *Relação família-escola e avaliação escolar: um estudo no contexto dos ciclos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2008.
- DUARTE, Laudenir Alves de Andrade. **Participação da família na escola:** como os protagonistas a compreendem. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FERNANDES, Jussara. *A relação escola e família no ensino fundamental da rede privada na perspectiva do coordenador pedagógico*. 2006. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16270/1/PED%20-%20Jussara%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuições ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, Carlota *et al.*. *A Escola Pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios*. São Paulo : Livraria da Física, 2020a, p. 41-68.

LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KÖHLE, E. C. (org.). *De(formação) na escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020b, p. 33–50. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2020.978-86-86546-26-2.p33-50>. Acesso em: 03 jun. 2024

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 17–26.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 177–183.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative research & evaluation methods*. 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A multidimensionalidade sincrônica da didática e da formação do professor. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2011, p. 21-46.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9–24.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; CALLAS, Danielle Girotti.; BARBOSA, Rafael Conde. Tecnologias digitais: uma das finalidades educativas escolares ou meio para alcançá-las? *Revista Educativa - Revista de Educação*, Goiânia, v. 24, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8699>. Acesso em: 13 out. 2024.

PRAZERES, Guilherme de Almeida. *A relação escola-famílias como dynamis de uma prática social e pedagógica na educação básica: a omnilateralidade e a emancipação humana como premissa filosófica de direitos humanos*. 2021. 1 recurso online (116 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/2854. Acesso em: 15 jul. 2025.

COZER, Renata de Cássia. **A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário em primeiras séries do ensino fundamental.** 2003. 382 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2003.

SIGALLA, L. A. A. *Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP.* 2018. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. *Revista Intersaberes*, Curitiba, v. 17, n. 40, p. 100–113, jan./abr. 2022. ISSN 1809-7286. Disponível em: <https://periodicos.uninter.com/revistaintersaberes/article/view/5389>. Acesso em: [colocar data de acesso].

SZYMANSKI, Heloísa. *Família, escola e sociedade: um estudo sobre as relações entre pais, professores e alunos.* São Paulo: Loyola, 2009.

SZYMANSKI, Heloísa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas.* Brasília: Liber Livro, 2009.

VILLELA, Fábio C. B.; ARCHANGELO, Ana. *A escola significativa e a família do aluno.* São Paulo: Edições Loyola, 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Tabela comparativa das pesquisas correlatas selecionadas

Pesquisas Correlatas		
<b>PRAZERES, Guilherme de Almeida (2021)</b>  A relação escola-famílias como <i>dynamis</i> de uma prática social e pedagógica na educação básica: a omnilateralidade e a emancipação humana como premissa filosófica de direitos humanos	<b>Problema</b>	Como se apresenta a compreensão das Escolas, manifestada através de seus sujeitos constituintes – gestores, coordenadores, políticas públicas curriculares – sobre a identidade e a importância das famílias nos processos de Educação das Crianças, Adolescentes e Jovens?
	<b>Objetivo Geral</b>	O presente trabalho busca compreender como se dão as relações entre escola e família na contemporaneidade e quais são seus reflexos no campo da Educação, alicerçado nos Direitos Humanos.
	<b>Referencial Teórico</b>	A linha de pesquisa que fundamenta o presente trabalho intitula-se Filosofia, Educação e Direitos Humanos, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação PAIDÉIA da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
	<b>Metodologia</b>	Trata-se de um estudo histórico-bibliográfico sobre a relação entre Famílias e Escola na trajetória recente brasileira. A pesquisa recupera os fundamentos da história econômica e social da constituição das diferentes e das diversas concepções de Família e suas articulações com a base material, moral e ideológica, das formações sociais. O autor fundamenta sua pesquisa nas epistemologias de fundamentação crítico-dialéticas. Além disso, busca interpretar duas coletas de dados sobre as relações Família-Escolas efetivadas em duas realidades de sistemas municipais de Educação: Leme SP (2019) e Atibaia (2019)
	<b>Considerações Finais</b>	As categorias centrais do estudo são: a concepção de educação como omnilateralidade, o princípio político da Emancipação e a mediação dos Direitos Humanos
	<b>Observações</b>	Em sua dissertação de mestrado, autor traz importantes questões que podem contribuir para as avaliações sócio-históricas que serão o arcabouço para as análises críticas da realidade das famílias e sua relação com a escola através do tempo.

<b>FERNANDES, Jussara (2006)</b>  A relação escola e família no Ensino Fundamental da rede privada na perspectiva do Coordenador Pedagógico	<b>Problema</b>	Procurou-se problematizar as estratégias que as escolas estão usando em sua relação com as famílias de alunos de 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e identificar quais são as dificuldades encontradas.
	<b>Objetivo Geral</b>	Compreender como ocorre a relação entre escola e família em um grupo de escolas da rede privada, na perspectiva do coordenador pedagógico
	<b>Referencial Teórico</b>	A autora apresenta autores que largamente discutiram o tema e que serviram de arcabouço para seu trabalho. Entre eles, temos: Gomes, 1992; Guzzo; 1990; Szymanski, 2003; Nogueira & Romanelli, 2000 entre outros. Fernandes também apresenta a relevante importância da obra A escolarização das Elites (Almeida & Nogueira) oferecendo assim um panorama nacional e internacional sobre o tema.
	<b>Metodologia</b>	Pesquisa qualitativa que abarcou a participação de cinco escolas da rede privada de ensino. A autora utilizou de entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores pedagógicos de cada escola. Os resultados demonstraram que a maioria dos pais estabelece parceria com a escola. Nos casos de não parceria a dificuldade encontrada foi a ausência dos pais nas atividades oferecidas.
	<b>Considerações Finais</b>	As escolas estão buscando ampliar as atividades que promovam a participação dos pais no contexto escolar, desenvolvendo projetos sociais.
	<b>Observações</b>	Em sua dissertação de mestrado, Jussara Fernandes oferece estrutura semelhante à proposta do presente trabalho, entrevistas semi-estruturadas com coordenadores pedagógicos da rede privada de ensino. A autora oferece um conteúdo bibliográfico rico para a construção do presente trabalho.
<b>COZER, Renata de Cássia (2003)</b>  A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário em primeiras séries do ensino fundamental	<b>Problema</b>	Discute-se como as políticas públicas, os cursos de formação inicial e atividades de formação continuada podem focalizar o estudo das teorias subjacentes ao processo relacional entre escola e famílias.
	<b>Objetivo Geral</b>	O principal objetivo desta pesquisa qualitativa foi compreender por meio de observações de algumas práticas do cotidiano escolar e por meio de entrevistas, as relações estabelecidas entre a escola, representada pela diretora, coordenadora pedagógica e professoras da primeira série do ensino fundamental, e as famílias dos alunos matriculados nesta série.
	<b>Referencial Teórico</b>	O referencial teórico contemplou diferentes concepções de família, de seus papéis e da escola; a cultura da escola e a busca do sucesso escolar; a importância do diálogo na interação escola-famílias; o trabalho coletivo entre os integrantes da comunidade escolar; a formação dos professores e as políticas educacionais.

<p><b>DUARTE, Laudenir Alves de Andrade (2009)</b></p> <p>Participação da família na escola: como os protagonistas a compreendem</p>	<p><b>Metodologia</b></p>	<p>Trata-se de uma pesquisa qualitativa sob uma perspectiva etnográfica que se utilizou de observações de algumas práticas do cotidiano escolar e entrevistas, as relações estabelecidas entre a escola, aqui representada pela diretora, coordenadora pedagógica e professoras da primeira série do ensino fundamental, além das famílias dos alunos matriculados nesta série.</p>
	<p><b>Considerações Finais</b></p>	<p>As escolas estão buscando ampliar as atividades que promovam a participação dos pais no contexto escolar, Advoga-se que repensar as dinâmicas e práticas realizadas na escola, incluindo as que envolvem os pais/famílias dos alunos, favorece trabalhos de sala de aula voltados para o sucesso dos alunos.</p>
	<p><b>Observações</b></p>	<p>Em sua dissertação de mestrado Cozer insere uma importante perspectiva para a discussão da relação família-escola: a formação dos professores. Nesse sentido, a autora discute como as políticas públicas, os cursos de formação inicial e as atividades de formação continuada podem focalizar o estudo das teorias subjacentes ao processo relacional entre escola e famílias.</p>
	<p><b>Problema</b></p>	<p>A família pesquisada comprehende como um caminhar junto com a escola, no seu dia a dia e nos eventos em que esta venha a promover, proporcionando atividades de interesse das famílias e que visem à melhoria da aprendizagem, tanto das famílias quanto dos alunos.</p>
	<p><b>Objetivo Geral</b></p>	<p>O presente estudo tem como objetivo verificar como o fenômeno participação, no contexto escolar, é compreendido por uma família de baixa renda e por educadoras de uma escola pública do município de São Paulo, na qual se desenvolveu um projeto de educação, a partir de uma perspectiva dialógica, denominado de Participação e Diálogo.</p>
	<p><b>Referencial Teórico</b></p>	<p>Este trabalho teve no pensamento de Paulo Freire a referência principal na compreensão do fenômeno da participação. A compreensão de família como um fenômeno histórico e situado foi orientada pelas concepções de Philippe Ariès.</p>
	<p><b>Metodologia</b></p>	<p>Trata-se de uma pesquisa qualitativa da qual participaram uma família (pai e mãe) de um aluno matriculado na quarta série, uma professora de terceira série e uma Coordenadora Pedagógica. Para a coleta de dados foram realizadas seis entrevistas reflexivas, sendo quatro entrevistas feitas junto à Coordenadora Pedagógica e à Professora, em momentos distintos, e as outras duas entrevistas realizadas com a família (pai e mãe) em conjunto. As análises das entrevistas reflexivas foram nos moldes propostos por Szymanski.</p>
	<p><b>Considerações Finais</b></p>	<p>A pesquisa mostrou que a participação das famílias na vida escolar é um fenômeno que ainda está longe de ser parte do cotidiano da escola e essa dificuldade está, nesta última, em superar seus mitos, preconceitos e resistências. Há, entretanto, um movimento para a compreensão da</p>

		importância dessa parceria, como se pode notar pela disposição demonstrada pela fala da coordenadora pedagógica
	<b>Observações</b>	Duarte estabelece uma interessante perspectiva quando traz à tona três atores fundamentais para a discussão delimitada: pais, coordenadora pedagógica e professora. Uma vez analisadas, as opiniões apresentadas apresentam uma importante reflexão quando a dissolução de alguns mitos e a apresentação das dificuldades em comum.
<b>ALVES, Leandro Gaspareti (2014)</b>	<b>Problema</b>	As relações entre escola e família vêm sendo apontadas pela literatura e pela política neoliberal, especialmente na década de 1990, como importantes para combater o fracasso e promover o sucesso escolar. Alguns estudos têm ressaltado que tais relações apresentam-se imersas em condições que podem promover tanto a aproximação como o afastamento entre ambas as instâncias.
Possibilidades, limites e contradições nas relações família e escola (não) mediadas por política de governo	<b>Objetivo Geral</b>	O estudo teve como objetivo geral investigar como uma professora do 2º ano, as gestoras do Ensino Fundamental de uma escola da rede Estadual de Campinas e os pais dos alunos dessa turma compreenderam o material de orientação Conversa com os Pais do Programa Ler e Escrever.
	<b>Referencial Teórico</b>	Leandro Alves apresenta sua fundamentação teórica discorrendo sobre as investigações anteriores em pesquisas de iniciação científica no Grupo de Pesquisa “Qualidade de Ensino” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. As pesquisas discutiam como as famílias e professoras avaliavam as práticas pedagógicas do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos em duas escolas municipais, uma estadual e uma rede de ensino particular. (Alves; Rocha, 2009; Ferreira; Rocha, 2009; Pasqual; Rocha, 2009; Santos; Rocha, 2009 <sup>10</sup> )
	<b>Metodologia</b>	Trata-se de uma pesquisa qualitativa que envolveu procedimentos de coleta de dados e análise do Guia de Orientação aos pais e do documento da própria escola, observações em sala de aula e de reuniões de pais e mestres, entrevistas com os pais, professora, coordenadora pedagógica e diretora. Alves utilizou como procedimento analítico a construção de duas categorias de análise: (i) Implantação de guia “Conversa com os Pais”: um processo prescritivo e vertical; (ii) Práticas de letramento no ambiente escolar escolar e extraescolar, que, por sua vez foi também subdividida em três aspectos diferentes: (ii.a) Influência da Educação Infantil nas

<sup>10</sup> Pesquisas vinculadas ao grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação e orientadas pela Profa. Dra. Maria Silva Pinto de Moura Librandi da Rocha - PPGE/PUC-Campinas.

<b>ALVES, Telma Aparecida Luciano (2011)</b>  Efeito-escola, participação familiar e tutoria educacional na aprendizagem de alunos: um estudo de caso	<b>Considerações Finais</b> práticas de letramento da criança; (ii.b) Circulação de materiais e leitura e escrita na escola e na família; (ii.c) Mediação entre professora, pais e alunos.
	<b>Observações</b> As relações com o conteúdo do guia sugerem que ele teve uma repercussão positiva, porém poderia ter sido melhor discutido na parceria entre escola e família, caso houvesse um processo formativo consistente para os profissionais da Educação de modo que levasse em conta a realidade das famílias, tendo em vista o processo de alfabetização e letramento.
	<b>Problema</b> Cumpre notar no que Alves inseriu aqui um importante componente que será também trabalhado na presente dissertação. Na esteira de seu trabalho, o autor transcorre sobre políticas neoliberais que se intensificaram durante a década de 1990 no Brasil. Trazer à tona esta perspectiva é de fundamental importância para a fundamentação do presente trabalho uma vez que acreditamos que a relação escola-família sofre influência direta das políticas públicas fortemente influenciadas pelo neoliberalismo e pelo clientelismo em uma sociedade do consumo.
	<b>Objetivo Geral</b> De acordo com o Relatório Pedagógico do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) 2007, um total de 23,8% dos estudantes da Rede Estadual de Ensino terminou a quarta série do ciclo I do ensino fundamental apresentando um nível abaixo do básico na prova de redação. Compreender a proposta de redação de modo a desenvolver o texto sobre o tema solicitado dentro do gênero indicado, demonstrar domínio na utilização dos recursos coesivos, registrar o texto de acordo com a norma gramatical são exemplos de algumas das dificuldades apresentadas pelo aluno ao escrever em sua língua materna
<b>Referencial Teórico</b>	
Como fundamentação teórica a autora enfatiza uma das importantes possibilidades de análise, o estudo de caso. Alves oferece Lüdke e André (1986) e Triviños como justificativa para tal afirmação. De acordo com os autores (1987, p. 133), o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”	

	<b>Metodologia</b>	Pesquisa qualitativa com enfoque em estudo de caso como categoria de pesquisa realizada com um grupo de dezoito alunos dos 6º/7º anos do ensino fundamental de uma escola estadual localizada no município de Assis/SP, ao longo de 2009/2010. A investigação envolveu a aplicação de questionários com alunos e pais, realização de entrevistas com estudantes e coordenação pedagógica, observação de registros da escola, atividade de tutoria educacional e análise e interpretação dos dados
	<b>Considerações Finais</b>	Concluiu-se que o aproveitamento dos educandos não é fruto apenas do efeito da escola, mas resultado de uma conjunção de fatores, dos quais se destaca a participação dos pais e/ou responsáveis, ressaltando que um programa de tutoria pode minimizar o impacto da ausência de acompanhamento escolar por parte da família.
	<b>Observações</b>	Alves oferece um importante enfoque quanto ao desenvolvimento de práticas da competência escritora. Nesse sentido, a autora discorre sobre a influência direta da relação escola-família para o desenvolvimento da mesma, abrindo caminho para a discussão sobre atividades diversas no contexto escolar e o abarcamento dessas instituições tão importantes para o desenvolvimento dos educandos.
<b>ALVES, Telma Aparecida Luciano (2011)</b>  Efeito-escola, participação familiar e tutoria educacional na aprendizagem de alunos: um estudo de caso	<b>Problema</b>	De acordo com o Relatório Pedagógico do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) 2007, um total de 23,8% dos estudantes da Rede Estadual de Ensino terminou a quarta série do ciclo I do ensino fundamental apresentando um nível abaixo do básico na prova de redação. Compreender a proposta de redação de modo a desenvolver o texto sobre o tema solicitado dentro do gênero indicado, demonstrar domínio na utilização dos recursos coesivos, registrar o texto de acordo com a norma gramatical são exemplos de algumas das dificuldades apresentadas pelo aluno ao escrever em sua língua materna
	<b>Objetivo Geral</b>	o objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar como o efeito-escola, a participação familiar e a tutoria educacional afetaram o processo de construção da competência escritora dos estudantes. Os objetivos específicos foram: observar o efeito que a escola exerceu sobre os alunos ao longo de um período letivo no que se refere à produção textual; estabelecer relações entre a competência escritora dos educandos e a participação de sua família em seus estudos; proporcionar uma ação de acompanhamento intensivo com o grupo pesquisado e analisar os resultados.

<b>Referencial Teórico</b>	<p>Como fundamentação teórica a autora enfatiza uma das importantes possibilidades de análise, o estudo de caso. Alves oferece Lüdke e André (1986) e Triviños como justificativa para tal afirmação. De acordo com os autores (1987, p. 133), o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”</p>
<b>Metodologia</b>	<p>Pesquisa qualitativa com enfoque em estudo de caso como categoria de pesquisa realizada com um grupo de dezoito alunos dos 6º/7º anos do ensino fundamental de uma escola estadual localizada no município de Assis/SP, ao longo de 2009/2010. A investigação envolveu a aplicação de questionários com alunos e pais, realização de entrevistas com estudantes e coordenação pedagógica, observação de registros da escola, atividade de tutoria educacional e análise e interpretação dos dados</p>
<b>Considerações Finais</b>	<p>Concluiu-se que o aproveitamento dos educandos não é fruto apenas do efeito da escola, mas resultado de uma conjunção de fatores, dos quais se destaca a participação dos pais e/ou responsáveis, ressaltando que um programa de tutoria pode minimizar o impacto da ausência de acompanhamento escolar por parte da família.</p>
<b>Observações</b>	<p>Alves oferece um importante enfoque quanto ao desenvolvimento de práticas da competência escritora. Nesse sentido, a autora discorre sobre a influência direta da relação escola-família para o desenvolvimento da mesma, abrindo caminho para a discussão sobre atividades diversas no contexto escolar e o abarcamento dessas instituições tão importantes para o desenvolvimento dos educandos.</p>

## APÊNDICE B – Entrevista

**Pesquisador:** Maísa, me conta um pouquinho da sua história. Como que você... sua formação, a sua história, como que você chegou... aqui, todos os anos, né?

**Entrevistada:** Na escola? Desde a graduação?

**Pesquisador:** Tudo, tudo que você puder,

**Entrevistada:** Vamos lá. Eu fui aquela estudante de ensino médio que gostava muito de ler e já lia coisas ali que não se falava. Imagina que eu era adolescente nos anos noventa, né? Então eu entrei na graduação em dois mil e três. E aí, meio assim, sem saber... sempre gostei muito de língua estrangeira. Comecei a estudar inglês com 12 anos, assim, era uma coisa antiga, mas não se colocava criança pra estudar inglês no começo. E aí, eu ia muito bem.

E aí, quando eu tinha mais ou menos uns 15, eu comecei a fazer italiano. Então, no ensino médio, eu já tinha, assim, inglês — eu tava ali no B2 — o italiano tateando, mas também interessante. E aí eu comecei a olhar para as opções de graduação e aquilo que eu gostava de fazer. E aí, quando eu fui olhar para cursos, assim... até foi minha mãe que falou: "Meu, você não faz português? Você só gosta disso. Você corrige as pessoas", enfim. E aí eu fui olhar para os cursos de Letras que tinham em universidades públicas, porque fazer particular... se eu quisesse particular, meus pais não deixariam mudar de cidade. E eu tinha essa vontade de ter uma experiência fora de casa, morar em república — uma coisa meio familiar, assim, meio cultural.

Então, eu não quis vir pra USP em São Paulo, porque eu não queria morar em São Paulo. Eu queria ter essa experiência mesmo, de poder morar em república, ter uma vida um pouco mais agitada, vamos dizer assim. E aí eu prestei Unesp e Unicamp. Eu entrei nas duas, e eu acabei optando pela Unesp um pouco porque a Unicamp, eu entrei depois na lista de espera, mas optei pela Unesp porque a Unesp oferecia habilitação em segunda língua — uma coisa que a Unicamp não fornecia em Letras. Então teria a possibilidade de cursar duas. E você só começava com três. Então, assim, eu entrei na Unesp, tive que escolher entre fazer francês ou inglês na primeira chave. E na segunda chave tinha a opção de alemão, latim, italiano e grego. Quando eu fui escolher na matrícula — e eu já tava meio cansada de inglês — eu quis fazer francês. Então me matriculei no francês e me matriculei no italiano, que eu já fazia. Na graduação, nos dois primeiros anos, eu fazia a língua portuguesa, Letras, fazia francês, fazia italiano... E aí peguei pra fazer inglês à noite, no contraturno, porque você podia fazer, a partir do segundo ano, como uma matéria fora do período, tipo optativa.

No terceiro ano, na Unesp, você tem que escolher qual língua vai fazer sua habilitação, além da língua portuguesa. Na época, bacharelado e licenciatura eram juntas, então não tinha opção de não fazer licenciatura. A licenciatura entrava no último ano.

E eu sempre falei que nunca ia dar aula. Eu entrei porque queria falar várias línguas, ser poliglota e eventualmente trabalhar como secretária executiva. Esse era o plano. Aí eu optei, no terceiro ano, por fazer francês por causa da literatura — ler no original, poder ter contato com a literatura francesa. Sempre me chamou muito mais atenção do que o inglês, por exemplo, até pelo papel da França culturalmente falando, em alguns aspectos. Não que a Inglaterra não tivesse, mas pensando nos grandes autores ali, sempre tive uma coisa mais próxima com isso.

Então, na graduação, eu me formei como professora de português — eu tenho licenciatura primeiro em português, depois em francês. Aí eu reingressei, porque você tinha a opção de se formar e reingressar para terminar as línguas que tinha deixado pra trás. E aí, nisso, eu abandonei o inglês, que... não era inglês, né? Era uma coisa que já era fluente, e não tinha mais aquele desejo de tipo: “quero conhecer coisas novas”. Tem muito a ver com os professores que a gente encontra no caminho, né?

E aí eu reingressei no italiano, mas acabei não terminando porque resolvi fazer mestrado. Então eu fiz um ano desse reingresso, e aí, no meio do ano, eu prestei mestrado em Estudos Literários, em Teoria Literária e Crítica. E então eu fiquei um ano ali da graduação e já ingressei no mestrado.

O meu trabalho era com... eu fiz uma pesquisa sobre a teoria da história do riso, do cômico, das vertentes do cômico, até chegar para analisar a obra de uma autora contemporânea belga. Então, também, sempre muito ligado nessa coisa do francês, assim.

Só que... você começa a precisar trabalhar, né? Aí, é isso.

Enquanto no mestrado, eu consegui a bolsa... eu consegui a CNPq. Então eu não podia trabalhar, então eu fiz o mestrado com bolsa. Aí eu já tava casada, dava pra viver com a bolsa, porque as nossas rendas ali se complementavam. Porque, se não fosse isso, um pesquisador nesse país morre de fome, né?

E aí, por causa do meu marido, a gente se mudou pra São José dos Campos. Aí em São José dos Campos, quando eu terminei o mestrado — nesse período eu já dava aula — eu comecei a dar aula em curso livre de inglês.

Foi assim que eu conheci meu marido, inclusive — voltando um pouquinho — eu voltei a estudar inglês, porque entendi que, Marisa, a demanda por aprender francês é muito pequena. O inglês tem muito mais.

Então, voltei a estudar, porque a gente perde quando deixa de praticar. E aí, eu fui dar aula de inglês na Embraer. Foi lá que eu conheci ele... quando essas empresas contratam escolas e tudo mais.

Em São José eu fiquei um tempo também em curso livre, porque eu não podia trabalhar — então era aquela coisa bem informal — dava aula particular, tinha a bolsa do mestrado.

Quando eu terminei o mestrado, aí eu falei: “Não, preciso ir para a escola regular”, porque curso livre de inglês é sempre... é muita exploração, né? A não ser que você tenha a chance de entrar numa escola de renome. Mesmo assim, é muito complicado, assim. Eles abusam, né?

Dos profissionais, do que exigem. Por isso que tem uma rotatividade muito grande também.

E aí eu já tava pra finalizar, assim, finalizei o mestrado e eu entrei... Aí lá eu falei: “Bom, preciso de uma escola regular e vou ter que aceitar o que vier, porque não tenho experiência”.

Isso era 2000... Eu terminei a graduação em 2006. Eu terminei o mestrado em 2008. Aí, em 2009, na sequência, eu entrei num colégio lá, num colégio bilíngue que é a Esfera. Que hoje é Sphere — foi comprada por aquele grupo, pelo SEB, sabe? Ele é um dos selos do SEB. Era uma escola que estava em fase de conseguir a certificação IB. Aquela coisa, né? Bilíngue, etc, etc.

Aí, quando eu entrei lá, entrei como professora assistente, porque eu não tinha experiência. Professora assistente do primeiro ano dos anos iniciais. Eu precisava entrar e aceitei, assim, qualquer coisa. Não era, nunca foi, minha praia.

Aí, depois de seis meses, uma professora do segundo ano pediu demissão. E aí eles, em vez de abrir um processo seletivo, me convidaram para assumir uma turma. Então, foi a primeira vez que eu tive uma turma minha — no segundo ano dos anos iniciais — e foi caótico. Deu certo, mas... assim, é uma coisa muito interessante: o quanto a gente não é ensinado na graduação a ser professor.

Eu saí da Letras como uma crítica literária, alguém que domina o conhecimento. Mas, se a gente fala do conhecimento pedagógico do conteúdo, a gente não tinha nem noção do que é isso. Aliás, a gente só vai entender isso muito depois, né?

Aí eu fiquei com esse segundo ano. No ano seguinte, eles perceberam que eu tinha uma carinha, assim, de trabalhar com professores um pouco mais velhos... desculpa, com alunos um pouco mais velhos. Eu assumi os quintos anos. Eram dois quintos anos — então, quinto A e B. A escola era pequena, então eu dava as aulas de inglês, sei lá, no quinto A de manhã e as do quinto B eram à tarde, porque eram integral.

Então, nessa época, eu fiz as formações do IB, para ter esse processo. Eu voltei a estudar inglês para fazer a proficiência. Eu tinha parado no B2, então eu fui para o C2 para fazer o C2. E comecei a fazer Pedagogia, porque eu estava com os anos iniciais e eu não tinha noção do que estava acontecendo com aquelas crianças. Então eu fiz aquela Pedagogia complementar, para quem já tem licenciatura.

Não é o melhor curso do mundo, mas como eu sempre gostei de estudar, eu aproveitei muitos materiais que tinha — uma coisa meio autodidata, né?

Então eu fiz a Pedagogia. Aí eu fiquei... dei aula no segundo, depois dei aula no quinto. Aí minha filha nasceu. Eu fiquei grávida, ela nasceu, fiquei de licença. Quando eu voltei, pedi redução. Aí não dava pra ficar com o quinto ano, porque eles queriam professores que dobrassem, né? Aí assumi um terceiro ano.

Então, na minha trajetória ali, primeiro como professora, foi bem essa coisa de anos iniciais. Fiquei lá, e meu marido veio pra São Paulo. Quando eu vim pra São Paulo — a gente tá falando de 2009 a 2013 — precisava morar perto de Congonhas. Mandei meu currículo e vim pra cá.

Então, essa é a segunda escola regular que eu trabalho. Eu trabalho aqui na instituição de ensino desde 2013.

São 12 anos inteiros — esse é o meu 13º ano, se for contar o ano letivo. Porque tem 2013, 14, 15...

Aí eu entrei aqui em 2013. Aí me perguntaram: “E aí, com o que você se identifica mais?” Aí eu falei: “Olha, eu trabalhei muito tempo com os anos iniciais. Acho que foi uma experiência muito positiva, porque eu comecei a pensar como é que uma pessoa aprende.”

Não só aquilo que eu tenho pra ensinar, mas muito voltado pra essa questão da aprendizagem. De como é que ele aprende, em quanto tempo, que estratégia eu uso. Isso não era coisa que eu tinha pensado antes de vivenciar essa experiência.

E aí eu falei: “Mas eu prefiro os estudantes mais velhos.” Então, beleza. Aí eu tava vindo pro processo pra ser professora de inglês dos sétimos anos.

Você está aqui também, conhece as irmãs... “Você dá aula de português?”

Eu tinha tido experiência com português lá no S. — que eu não contei — mas, assim, sabe aquela coisa de cursinho livre, de aula de...? Passei no cursinho popular, mas cursinho popular é outra pegada.

Aí eu falei com a irmã: “Dou, né? Vou falar, não?” E aí ela falou: então faz a prova... Aí eu fiz a prova, e aí eles me colocaram como professora do sétimo. Como professora da primeira série do Ensino Médio de Língua Portuguesa — que aqui no colégio a Língua Portuguesa é misturada, então a gente não tem frentes. Era a LJP, que é até hoje, que é Linguagem Jornalística e Publicitária.

Eu tive muita sorte nesse processo, porque quando eu entrei, junto comigo entrou uma orientadora pedagógica — que é o papel que eu faço hoje — que é a Márcia (nome fictício), que tinha essa pegada de formação de professores. Ela não era uma orientadora contratada de colégio, ela vinha uma vez por semana só, mas ela tinha esse olhar para a formação de professores. Então, isso fez toda a diferença. Eu falo que ela é a grande responsável pela minha formação enquanto professora — e depois como orientadora pedagógica — porque ela foi me indicando percursos na minha própria formação, mas também pelo jeito que ela lia uma prova.

Então, muito do que eu faço hoje como orientadora pedagógica, eu aprendi com ela. Hoje em dia é um pouco mais corrido, mas quando você dialoga com o instrumento, você pontua ali que é aquela habilidade, vamos repensar de acordo com a taxonomia... Tudo isso eu trago muito dela, porque ela tem esse olhar para o desenvolvimento de competências e habilidades. Até trabalhar por competências e habilidades está muito nela.

E aí eu fiquei como professora do sétimo ano de inglês, da primeira série do Ensino Médio... e aí, por que não, as irmãs me convidaram para escrever as sequências didáticas dos anos finais. Tinha um projeto na escola acontecendo. Então, tinha uma pessoa escrevendo para os anos iniciais, alguém escrevendo para os anos finais, alguém escrevendo para o Médio. São as sequências institucionais. Essa do quiz, a da anedota — essas que permanecem até hoje. Elas acabaram ficando porque a ideia era que fossem um instrumento formativo: o que é uma sequência didática em inglês? Como funciona? Como se organiza? Pra gente não ter essa visão — que o professor de inglês, você sabe, muitas vezes tem — muito reducionista do ensino da língua, né?

A gente até divide pelas skills, mas acaba que não tem esse olhar pro gênero, pra escrita processual... tem um monte de coisa ali. Então eu escrevi esse material que eu mesma aplicava. Era um laboratório: eu fazia a sequência didática, aplicava com os meus alunos, depois pensava: isso não rolou, isso rolou... então as sequências foram ajustadas pra esse movimento.

Aí trabalhei no sétimo. Então, por causa disso, eu subi com a turma. No outro ano, eu era professora de inglês do oitavo ano. Continuei na primeira série com língua portuguesa. Escrevendo essas sequências.

Nesse percurso dessas sequências, o colégio também contratou uma assessoria externa — da Lívia, da Bianca. Sabe a Lívia da USP? Professora de metodologia? Ela é super conhecida. Ela também trouxe essa... Então, eu tinha duas grandes referências aqui no colégio.

Justamente por causa dessas pessoas. Aí nunca parei de estudar, né? A gente não gosta... Então terminei o mestrado, comecei a fazer... Fiz um curso do CEMPEC pra professores de português — que eu ainda não sei se eles abrem mais pra professores de escolas particulares — que chamava Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas. Então você passava por uma sequência pra aprender a fazer uma sequência.

Aí fiz curso na PUC, da leitura e da escrita — esses cursos de extensão — porque era o que ia dando pra fazer ali, né? Terminei a Pedagogia. Aí corri atrás de fazer uma licenciatura em inglês correndo, porque eu não tinha a licenciatura, embora eu tivesse a proficiência. Então isso foi acontecendo.

Aí, em 2017, eles optaram por me mexer na orientação de inglês. E como eu era uma professora muito ativa, e tinha contato, tinha esse perfil...

Só que eu continuei como professora. Então, nessa época, eu não tinha mais tantas aulas de inglês, porque não cabiam. Mas eu era professora de Língua Portuguesa e orientadora de inglês. Então, na minha contratação, eu tinha essas aulas — vamos dizer assim — que seriam consideradas aulas de orientação.

Aí, em 2017, eu comecei a replicar ali a homologia de processos, essa questão da formação com os professores, pra gente alinhar algumas coisas. Já existia divisão a partir do oitavo ano, mas não era uma divisão por níveis.

E aí, quando eu conversei com a escola, eu falei: “Eu entendo que a gente divide em duas salas para ter grupo heterogêneo, mas isso a gente não consegue desenvolver, porque é muito heterogêneo.” Então, se a gente já tem esses professores em dois grupos, a gente precisa pensar numa divisão por níveis.

Então, a gente foi mudando isso ao longo do tempo, pensando na integração dos exames. Os exames de Cambridge foram integrados em 2018 — foi o primeiro ano. A gente se organizou, assim...

Tivemos bons resultados, mas nada parecido com o que a gente tem hoje, porque precisava mesmo pensar num processo, né?

2018, aí 2019...

Aí, em 2019, foi o ano que essa orientadora — a Eliane — pediu... na verdade, rescindiu o contrato, porque ela ia entrar em outros projetos e não dava pra conciliar com a instituição de ensino mais.

E aí a escola me pediu para que eu assumisse também a orientação de Língua Portuguesa, já que eu já estava fazendo de inglês e estava rolando ali de alguma forma. Me pediram para que eu fizesse a orientação de Língua Portuguesa também.

Só que aí eu falei: “Não dá pra continuar como professora e trabalhar como orientadora. Eu vou ter que ficar só na orientação, não posso ficar em sala de aula.” E eles concordaram.

Então, eu assumi mais aulas. Hoje, minha contratação no colégio... por isso que é um pouco diferente. Eu sou a única da gestão que não tem um cargo administrativo. Eu estou no colégio, sou contratada como professora, eu tenho horas para trabalhar. Isso é bom por um lado, porque eu tenho essas mesmas férias que são professores, né? Mas é ruim por outro, porque existe toda uma não regulamentação das horas extras que eu faço, por exemplo, né?

Aí vem 2019... 2020 vem a pandemia.

Não sei se você está coletando outras informações, outras pessoas conversando... Existe uma vida antes da pandemia e uma vida depois da pandemia. E aí, quando veio a pandemia, a gente precisou se reinventar de muitas formas.

Num primeiro momento, a gente criou e-mails — porque a escola não tinha. Então a gente criou um e-mail de linguagem para os meninos, dos gmaills da nossa própria... sabe, como se fosse conta pessoal, para eles mandarem atividades.

A gente passou por tantos processos que também estão atrelados aos processos da escola. Então a escola também não tinha todo esse suporte tecnológico que foi necessário do dia para a noite, para que eles tivessem.

A gente era Microsoft, mas eles não tinham conta Microsoft. Então, aí a gente tinha uma outra plataforma de... um repositório, que era um repositório de uma startup, que não conversava com a Microsoft.

Então, assim... foi muito caótica a pandemia. Mas, pra gente, foi muito pior, porque a gente tinha três plataformas. Os meninos tinham o e-mail da Microsoft, então a gente tinha as ferramentas do Teams — mas a gente não usava o Teams. A gente usava o WebEx, que era uma plataforma tipo Zoom, que eles disseram que era mais segura para as aulas online. E além disso... todo o material que a gente disponibilizava ficava numa outra, que era chamada Scaffold. Você conhece?

Foi caótico, porque, você imagina: o menino... aí o formulário é da Microsoft, mas eu tenho que colocar as coisas na Scaffold, pra eles entrarem no WebEx...

Então, assim... 2020, 2021...

Então aí, quando você fala em relacionamento com as famílias... até então — até 2019 — era muito pontual a situação de eu atender famílias. Porque quando chega em mim, que é pedagógico, é porque estourou uma coisa pedagógica. Que esbarra não só numa dificuldade do estudante, numa questão direta, mas assim: o que está acontecendo com o planejamento? O que está acontecendo com a prova?

E aí eu respondo a essas famílias como alguém especialista daquilo e que vai tentar entender — e vai fazer também um meio de campo — pra ver se é uma questão do estudante, se é uma questão de uma retomada de rota no planejamento, da turma...

Então, assim, isso fica muito mais a cargo da orientação educacional. Mas depois... ficava, né? Porque durante a pós-pandemia, o que a gente percebe é que a gente entrou na casa das famílias sem querer entrar — sabendo que era um percurso ali... temporário, vamos dizer assim. Só que as famílias também entraram na escola — e elas não estão querendo sair.

E elas se acham mesmo — muitas ali — autorizadas a discutir processos.

Hoje eu ouvi isso, e já tenho ouvido isso de algumas pessoas: você vai ao médico, o médico dá o remédio. Você não fica questionando item por item da medicação que foi prescrita. Você pode até falar: “Mas isso aqui vai dar efeito colateral?” Você até tem uma pergunta, mas você não vai... questionar, etc.

E a gente é questionado o tempo todo. A gente é questionado porque fez ou porque deixou de fazer, porque adaptou ou porque não adaptou. Então, é...

E aí eu acho que tem que fazer um recorte, assim, que é: óbvio, a gente está num colégio de quase 2 mil alunos. Então é uma minoria. Mas é uma minoria muito barulhenta. E é uma minoria que exige... quase que 100% do nosso trabalho.

Eu acho que essa é a equação que é muito difícil de manejar numa escola. Porque você não tem... você tem o seu tempo ali, que é um tempo precioso — que você quer pensar em planejamentos, você quer marcar reuniões às vezes com os professores, fazer uma devolutiva, observar uma aula...

Mas esse tempo de qualidade se perde, porque eu preciso ligar pra uma mãe que tá surtada porque a criança entendeu que ela vai ser presa. Olha só — essa foi ótima:

A professora disse: "Você não pode xerocar o livro, porque vai ferir a Lei de Direitos Autorais." Terceiro ano dos anos iniciais.

Ela não disse nada além disso. Ela só disse isso. A criança entendeu: "Lei... minha mãe xerocou o livro... o que vai acontecer? A minha mãe vai ser presa porque ela está contra a lei." E aí a criança fez um inferno na vida da mãe, e a mãe queria que a gente dissesse que estava tudo bem xerocar o livro.

Só que, assim... a gente tem que fazer um manejo, porque: não, não está tudo bem xerocar o livro. De fato, você está ferindo a Lei de Direitos Autorais. E a gente não disse pra sua filha que você vai ser presa. Ela inferiu isso a partir da informação que a gente deu — de que as leis de direitos autorais estavam sendo infringidas. Entende?

Então, isso exige.

Aí hoje, o que é o meu trabalho? Quando eu tenho que lidar com professores ou com os coordenadores, a gente está no campo daquilo que eu aprendi e fui ensinada a fazer — que tem a ver com conhecimento logístico do conteúdo, de tempo de ensino, tempo didático, que tipo de modalidade organizativa é mais interessante.

Mas... você pensa tudo isso, só que você está numa escola particular que tem uma ideia de clientelismo, e que você tem que, de alguma forma, atender esse grupo. Porque faz parte do trabalho, né?

Só que isso não te ensinam na faculdade. Não te ensinam em lugar nenhum. Então tem muito a ver com as suas soft skills ali, com as suas habilidades interpessoais, intrapessoais.

Então... voltamos da pandemia. Aqui no colégio, eu fiquei um tempo, né? Assumi dois períodos ali uma coordenação pedagógica. Não quero ser coordenadora pedagógica na minha vida. Nunca, nunca, nunca. Porque eu acho que, na orientação diária, eu ainda sei fazer. Ainda estou no meu espaço daquilo que eu gosto, que é trabalhar... pensar no ensino-aprendizagem e tudo mais.

Quando você vai pra uma coordenação pedagógica numa escola desse tamanho, você está muito mais organizando o calendário, fazendo um secretariado — sabe assim? — do que tendo tempo, de fato, pra falar de questões pedagógicas.

O coordenador pedagógico aqui, pelo menos nessa realidade que a gente vive, apaga incêndio o tempo todo.

Então, depois você vai conversar com o Alejandro — mas é a pessoa pra te falar, né? De quanto essas famílias têm sido cada vez mais... assim... as que causam. Vamos dizer, aquela pequena porcentagem — mas, quando causam, elas causam muito.

Eles são grosseiros. Eles questionam. Eles não tentam entender o lado da escola. Não estabelecem uma parceria. Não entendem o que a gente está fazendo com vista à formação desse estudante. Eles nos veem ali como alguém que está pontuando...

E aí tem questões que são pessoais, né? Por isso que a gente tem que estar com o trabalho... e a terapia tem que estar em dia. Pra você entender que também essas famílias projetam as suas frustrações na gente. Porque a gente é um grande espelho.

**Pesquisador:** Alguns comentários que você faz, algumas coisas que você fala, eu fico morrendo de vontade de comentar — mas eu não vou falar nada.

**Entrevistada:** Porque é livre.

**Pesquisador:** É, porque isso tem que ser o mais livre possível. Porque eu posso, de acordo com as minhas próprias experiências — sendo professor, sendo coordenador também —

esbarrar nessas questões. Então... vou deixar você falar, comentar as coisas, e tudo mais. Mas fica super à vontade. Em algum momento ou outro, eu vou perguntar pra você comentar alguma coisa, pra dar algum exemplo. Aí você fica à vontade pra dizer: "Ah, não tô à vontade pra dar esse exemplo aqui" ou "não quero falar sobre isso".

E aí, assim, quando a gente fala de coordenador pedagógico, quero muito que a gente pense — pensando nesse trabalho — não no rótulo "coordenador pedagógico". Aqui tem orientador, tal, etc., mas é no sentido daquela figura que trata, em algum momento ou em vários momentos, com as famílias. Que pode ou não fazer esse intercâmbio entre comunidade, escola, direção do colégio... enfim, esse papel articulador — como a PUC fala na base da estrutura: articulador, formador, etc. Aquela figura que pode ou não fazer esse papel.

Então, nesse sentido, o que tem sido para você ser coordenadora — orientadora, no caso — essa pessoa que trata com as famílias, né? Nas escolas de hoje, como tem sido esse processo? Dividir o seu tempo entre as demandas, que são demandas mais formadoras, orientadoras pedagógicas, e efetivamente ter que tratar com as famílias de questões X?

**Entrevistada:** Olha, hoje, até pelo cargo que eu tenho aqui, eu não tenho tantos atendimentos com as famílias. Mas, quando eu tenho, é sempre penoso. Nunca é... nunca é... Assim, não é que nunca — eu não vou dizer "nunca", porque eu acho que é meio forte dizer isso. Porque, às vezes, quando você conversa com uma família e o atendimento é bom, você sai surpreso.

Porque você vai esperando o pior. Você vai esperando ser rechaçado, ser maltratado...

Porque as famílias chegam, muitas vezes, quando solicitam um atendimento — e tem essa diferença também — quando eles solicitam um atendimento, geralmente têm alguma queixa, alguma coisa que está chamando atenção. Dificilmente é um pai que já chama a gente pra... "Sabe, eu queria entender, queria ajudar meu filho." É muito raro isso acontecer.

Então, quando uma família solicita um atendimento, é porque alguma coisa já chegou num ponto que eles querem reclamar, causar, etc. Quando a gente solicita, aí também é um outro formato — que eu acho que tem essa diferença, sabe? Entre uma família pedir o atendimento e você solicitar o atendimento.

Porque a gente tá se antevendo. Então, a gente tá chamando, a gente mostra uma preocupação, mostra um olhar atento. Então, a receptividade dessas famílias é muito maior. Não sei se eu tô respondendo mais ou menos o que você tá perguntando...

Mas é uma receptividade maior, porque a pessoa não tá esperando. Ela simplesmente recebeu ali uma demanda.

E aí, no meu caso específico, como eu sou orientadora de inglês, eu acho que os piores atendimentos que eu faço esbarram na língua inglesa.

**Pesquisador:** Na perspectiva linguística?

**Entrevistada:** Não, não na perspectiva linguística. Mas quando eu faço atendimento com pais que querem falar comigo sobre o inglês — mais do que língua portuguesa, ou espanhol, ou qualquer outra que eu tenha que atender na escola. Por quê?

Existe uma questão que é pessoal dessas famílias, da relação que elas têm com o idioma. Ou eles têm altíssimas expectativas, porque são fluentes, trabalham nesse mundo e percebem uma dificuldade no filho — e eles não estão dando conta de entender que essa criança tem uma dificuldade, que é um processo, e que essa criança vai aprender, mas não no ritmo que ele acha que ela vai aprender. Esse é um caminho.

Ou aquele pai foi aquele que não aprendeu. Que fez vários cursos e não conseguiu. E aí, toda a frustração de não ter aprendido inglês, ele coloca nessa criança — e essa criança vem com uma expectativa de fazer aquilo que o pai não pôde fazer.

Então, quando a gente faz atendimento... eu falo que tem que ser muito psicóloga. Você tem que ter ali uma abordagem pra entender o que está causando o nó. Porque, muitas vezes, eu esbarro em questões que são familiares.

Então você acaba tendo que fazer ali uma espécie de educação parental — pra essa família se perceber no processo, pra gente tentar conduzir a situação da melhor forma possível.

Porque aí a gente acaba tendo crianças que são super inseguras, que têm medo de se expor.

Porque, bem... e aí, como eu acompanho desde os anos iniciais, isso começa lá. Quando começa, a gente começa a ter mais produção escrita, ou leitura, né? Ou então chega e fala alguma coisa em inglês ou responde... tipo: “Não é assim!”

Então... como é que eu tenho lidado com isso?

Tenho feito reuniões de pais com essas famílias e mostrado o que eles podem perguntar, como é que eles podem estimular o inglês em casa. Por favor, vamos investir em habilidades socioemocionais. Vamos investir na autoconfiança. Vamos investir num vínculo positivo com o idioma. Porque, se eles vierem como eles vinham vindo, isso atrapalha muito a aprendizagem.

Nos últimos anos eu percebi que... por exemplo, no semi-integral — que a gente tem um programa aqui — eu fiz reuniões em todas as séries, em todos os segmentos, na verdade, explicando como é que ia ser, o que ia acontecer. A gente faz reuniões de pais — não é que isso não aconteça.

Mas fazer cada vez mais reuniões específicas e trazer mais a família pra dentro da escola tem sido uma estratégia que tem se mostrado muito eficaz para essas questões.

Porque, também, se a gente está aqui dentro, fechado — e a gente não convida essas famílias pra conhecerem o nosso trabalho, pra participarem de aulas abertas ou vivenciarem alguns processos — eles acham que a gente está escondendo alguma coisa. Então, eles vêm mais armados, né?

**Pesquisador:** Pode ser sucinta, se você quiser... mas você conseguiria me dar um exemplo de alguma coisa que foi mais traumática? Ou alguma coisa que foi legal? Algum atendimento? E os motivos...

**Entrevistada:** No ano passado, eu fiquei como coordenadora, e eu precisei fazer os atendimentos para os casos de retenção. E aí... foi traumático. Teve um dia que eu... acho que foi o mais traumático da minha carreira como pessoa.

Uma estudante do sexto ano... Ela tinha muitas dificuldades, uma série de questões, mas não existia um laudo atualizado. A família trazia informações desencontradas. Era uma família que você percebia como desestruturada — contava uma história, depois contava outra. E aí vinha, na verdade, um receituário médico dizendo que ela precisava de prova substitutiva. Eu fiz um primeiro atendimento explicando que não se tratava de prova substitutiva, que a gente precisava de um laudo para adaptação — caso viesse alguma indicação de TDAH, por exemplo.

Depois veio um receituário solicitando “prova adaptada”. A gente começou a adaptar por conta: exercício extra, convocação de aula, várias ações. Mas essa criança não deu conta. Ela ficou retida no final do ano. E quando a família percebeu, durante o processo de recuperação

final, que ela não daria conta — mesmo a gente tendo liberado algumas matérias para que ela pudesse se concentrar em menos conteúdos, porque ela estava retida direto — eles contrataram uma empresa que faz laudos. Eu nunca vi um laudo tão rápido na minha vida. Tão complexo. E quem é da área sabe que isso exige uma série de sessões.

Mas fizeram um laudo com base apenas em mapeamento cerebral. Apitou aqui: dislexia. Apitou ali: discalculia. E vieram com o laudo pronto.

Quando fomos atender essa família — eu estava com a irmã, que fez a comunicação — eles pediram revisão do conselho. Eu fui ao atendimento e expliquei que, do meu ponto de vista, seria melhor para ela refazer a série. Não só eu pensava isso — o conselho de classe como um todo. E deixei claro para a família que nem voto no conselho, mas que acompanhei a trajetória da estudante e sabia que ela não tinha condições de avançar.

No atendimento, estavam presentes eu, a diretora e o Roberto (nome fictício), que é o coordenador da área de matemática — uma das áreas mais sensíveis no caso. E aí os pais se desestruturaram completamente. Em um dado momento, perguntaram: “Se fosse sua filha, o que você faria? Você não faria de tudo por ela?”

Eu respondi: “Olha, eu sou professora. E, como professora, eu não vejo a retenção como uma punição. Eu vejo como uma possibilidade de refazer o percurso e aprender — dentro das possibilidades da criança.” Eles ficaram com muita raiva. Muita raiva. Disseram: “Com você eu não converso mais.” Começaram a me tratar muito mal durante a reunião.

A mãe, completamente descontrolada, virou pra mim e disse: “Eu espero que a sua filha nunca faça como a minha — que diz que quer morrer, que quer se matar...” Entrou num lugar muito delicado. Muito agressivo.

Eu olhei pra irmã, nossa diretora, e disse: “Irmã, eu posso me retirar? Eu acho que não tenho mais nada a contribuir. Eu não sou obrigada a ouvir esse tipo de coisa.” Ela respondeu: “Pode ir, Marisa.” E aí eu saí da reunião. Fiquei muito mal, obviamente. Embora eu soubesse que não era comigo, é muito difícil se separar disso nessas horas. Você pensa: “O que está acontecendo? Por que esse ataque gratuito?”

Chorei bastante. Sentei na secretaria, chorei mesmo. A Elis (nome fictício) nossa secretária, me deu um copo d’água. Enfim... isso passou.

A família entrou com recurso. Conhece pessoas... ganhou o recurso. A estudante foi promovida. Encontrei esses pais depois, mas eu não estou mais nessa posição de atendimentos. Voltei para a orientação, para outro tipo de coordenação. E, assim... vida que segue, né?

Sou profissional. Não vou levar isso pro coração. Acho que uma coisa que a gente tem muito forte aqui é que eles são “nossos” por um período. Nossa limite de atuação vai até eles finalizarem a escolaridade básica. Eles vão ser filhos dessas famílias o resto da vida.

Acho que é isso. Esse foi, sem dúvida, o mais traumático. Bem traumático, inclusive.

**Pesquisador:** Bom... o que você acha dessas famílias? O que você acha que as famílias, na verdade, esperam da escola hoje?

**Entrevistada:** Então... a gente tem um público muito heterogêneo.

A gente tem aquele público que vem pra cá porque quer uma escola que tenha valores — até por ser uma escola confessional — então espera que a gente trabalhe valores...

Só que aí é um público que entende valores como uma linha meio conservadora. Então a gente também, pós-2014, escola sem partido... a escola ficou refém de algumas questões ideológicas.

Então é óbvio que esse embate político e ideológico que a gente tem vivido no Brasil nos últimos anos — com essa discussão de extrema-direita, essas ideias...

A escola é uma Bourdieu, né? Ela é uma reprodução da sociedade.

Ficou muito mais difícil. Muito mais difícil entender o que eles querem da escola. Porque... alguém espera que a gente seja conservador. Então, se a gente trabalha determinados textos, determinadas temáticas, eles associam que isso é uma pauta esquerdista — e a gente tá ali, tem que explicar que não, né? Que é uma pauta humanitária, por exemplo.

A gente tem aqueles que querem qualidade de ensino e querem olhar para os nossos resultados. Matriculam lá no infantil, olhando o nosso resultado do Enem. Então, a criança nem tá falando ainda, e o pai tá vendo a nota da redação do Enem...

A gente tem aqueles que vêm pra cá porque estão perto e não entendem nada de questões pedagógicas. É só:

"Ah, falam que ele é bom."

"Ah, o prédio é bonito."

Sabe assim?

Então... não dá pra dizer o que essas famílias querem da escola. Porque... a gente, assim, no grande contingente... cada uma quer uma coisa diferente.

E aí, como é que a gente fica? Refém. Porque a gente tenta fazer tudo.

**Pesquisador:** E como você lida com isso?

**Entrevistada:** Eu acho que a gente tem que ter muita clareza do nosso papel institucional. Dos nossos limites institucionais. Então, assim: a escola oferece esta formação, tem esta concepção e vai atuar dessa forma. Tem coisa que é possível — faz sentido numa argumentação, especialmente quando falamos de inclusão. A escola tem lidado cada vez mais com casos assim. Se é possível, se está dentro do nosso limite institucional, a gente vai dizer para a família: "a gente pode fazer". Agora, se não é possível, está fora... por exemplo: vou atender uma mãe daqui a pouco que quer que eu mande listas de exercícios extras para a professora particular. Eu não vou. Eu não vou produzir material extra para a professora particular dar aula de inglês. Então, eu vou explicar isso pra essa mãe. E ela vai, provavelmente, gritar — porque espera uma coisa muito personalizada. Então, é falar "não" quando tem que falar não, e "sim" quando tem que falar sim. Acho que é isso.

**Pesquisador:** Ótimo. Bom, vamos lá. Quais os maiores desafios enfrentados no seu dia a dia? Não sei se você já respondeu algo parecido, mas comente, por favor, se der. E como essas pressões influenciam no seu trabalho diário — pessoalmente ou profissionalmente? Se puder, divide algum exemplo comigo...

**Entrevistada:** Tá, vamos lá. Os maiores desafios hoje... acho que a questão do tempo é pra todo mundo, né? E esses atendimentos que acontecem fora de hora... Por exemplo: eu vou sair daqui com você e vou ter que ligar pra uma mãe, porque ela já ligou na recepção, porque ela me mandou um e-mail ontem e eu não respondi — porque, né? Não deu tempo. Ela mandou às dez da noite e hoje eu nem estava no colégio. Então, é um pouco isso.

De maneira geral, eu — quanto pessoa — até por causa da análise e tudo mais, consigo separar bem e não me influenciar tanto. Óbvio que, no caso traumático que acabei de contar,

eu não consegui separar. Mas isso afeta o tempo de qualidade que eu tenho para fazer outras coisas, entende? Eu poderia observar uma aula, fazer uma pauta de observação, conversar com o professor... Mas vou ter que usar esse tempo para gerenciar essas microcrises. E escola... nenhum dia é igual ao outro. Nenhuma quinta é igual à outra quinta. Nenhuma sexta é igual à outra sexta. Porque é dinâmico. É um espaço muito vivo. Então, acho que esse é um exemplo. Hoje mesmo, eu tinha me programado pra gente finalizar aqui... Eu ia terminar de ler algumas coisas pra conseguir fechar a semana e não levar trabalho pra casa. Mas eu já sei que vou ter que ligar pra essa mãe, que ela vai demorar, e isso vai impactar o resto do meu dia, entendeu? Então acho que esse é o exemplo.

**Pesquisador:** Tá legal. Quais as dificuldades recorrentes que você percebe no seu contato com as famílias?

**Entrevistada:** Dificuldades recorrentes? Eu acho que é o questionamento do nosso trabalho. A falta de confiança no nosso trabalho. Isso é muito recorrente. Aí você tem que mostrar que você sabe, que você estudou. E aí... a “carteirada pedagógica”, né? Você recorre a... não é bem isso, mas você explica tecnicamente tudo o que está acontecendo. Aí vem o: “Ah, então tá bom.” Entendeu? Geralmente eu consigo reverter, mas eu acho que é muito nessa linha.

**Pesquisador:** Funciona?

**Entrevistada:** Na maioria das vezes, sim.

**Pesquisador:** E como isso afeta o ambiente escolar pra você? Essa relação entre coordenador, orientação... enfim, todo mundo tendo que ficar nessa correria com relação às famílias?

**Entrevistada:** A gente observa um cansaço coletivo, né? Você escuta nas falas das pessoas... A gente tá em abril e já tem gente dizendo: “Meu Deus, só quem trabalha em escola sabe o que a gente tá passando.” Existe um peso, uma sensação de que as coisas não fluem. E já é um trabalho fisicamente cansativo — a gente usa muito a cabeça, pensa em muitas coisas ao mesmo tempo. E isso tudo traz uma carga maior de situações.

**Pesquisador:** Na sua opinião, quais aspectos a escola consegue atender bem, e onde ela falha na relação com a família?

**Entrevistada:** Eu acho que a gente falha quando não tem tantas reuniões ou ações que tragam a família pra dentro da escola. A gente ampliou, melhorou bastante — e isso reduziu a quantidade de atendimentos mais tensos — mas eu ainda acho que a gente precisa de mais.

**Pesquisador:** Você tem bons exemplos disso?

**Entrevistada:** Aulas abertas de inglês na educação infantil. A gente começou a fazer uma aula de inglês pros pais vivenciarem com as crianças. Pararam de questionar o inglês na Educação Infantil.

Porque eles entenderam como é que é o processo, como é que eles vão falar... e que, se a gente colocar a criança na Disney, ela não vai saber pedir o sorvete, porque está trabalhando outras habilidades, e tudo mais.

A mostra dos itinerários, por exemplo, do Ensino Médio.

Quando as famílias vêm conhecer os processos, o que está acontecendo, também entendem um pouco o percurso do Ensino Médio.

E a gente falha na comunicação daquilo que a gente faz.

A gente falha muito, assim. A gente tem muito mais coisa. Quando você olha o Instagram do colégio, ou qualquer outra mídia social, não se sabe o universo de coisas que estão acontecendo aqui, do quanto elas são pensadas, na atualidade.

**Pesquisador:** Mas isso me parece que é uma questão geral. Não é uma questão muito específica, é uma questão mais generalizada.

**Entrevistada:** É. Mas é que eu acho que, quando a gente fala de coisas que minimizam esse contato com as famílias, eu acho que é eles terem confiança naquilo que está acontecendo com os filhos deles. Então, tudo que a gente pode fazer — que é trazê-los para perto, mostrar a qualidade do nosso trabalho — isso faz com que a relação fique melhor.

**Pesquisador:** Indo nesse sentido... Quais fatores externos você acha que mais afetam a escola, na sua percepção?

**Entrevistada:** Fatores externos... Pode me dar um exemplo do que você tá pensando como fator externo?

**Pesquisador:** Políticas públicas, por exemplo.

**Entrevistada:** É que a gente está em um contexto muito específico, pensando em escola particular e fatores externos. Essa comunidade é complexa. Eles são estudantes que vivem numa bolha. E o que dificulta é que a gente quer romper essa bolha. Porque o foco é desenvolver estudantes com empatia, com alteridade, com consciência. E, olhando para o perfil socioeconômico, sociocultural do nosso estudante, eu considero isso problemático. Porque onde tem dinheiro, não necessariamente tem essa preocupação com o outro. Eu acho que isso influencia bastante.

**Pesquisador:** E como é o envolvimento das famílias na educação dos filhos?

**Entrevistada:** Também muito heterogêneo. A gente tem famílias super parceiras — e isso reflete nos resultados, na postura do estudante. Quando há parceria, a coisa flui, mesmo com estudantes com dificuldades. Aqueles que estão assistidos, têm mais condição de lidar. Mas tem os que largam. E como temos período integral, tem criança que chega às 7 da manhã e sai às 6 da noite. Tem criança que vai embora de pijama, e a expectativa da família é que a escola resolva tudo. Eles só levam pra dormir. De preferência com a historinha lida. E aí o pai ainda diz: “Você ouviu a história dos três porquinhos hoje, né?” Esse perfil é complicado, porque a escola está assumindo papéis que não são dela. E não é só uma expectativa — a escola assumiu mesmo.

**Pesquisador:** E falando sobre isso, há momentos de conflito entre a função social da escola e as expectativas da família? Tipo, “isso não é o nosso papel”?

**Entrevistada:** Ah, mas tem muito. Foi isso que eu acabei de comentar, né? Eu não acho que a escola tem só a função de ensinar conteúdos, porque isso também é uma visão muito antiga. A gente tem papel na formação desse estudante, pensando numa formação integral — um sujeito ético, responsável, que seja crítico... Enfim, tudo isso não é só conteúdo. Mas tem questões, por exemplo, como supervisão no celular, de redes sociais. Esse é o maior problema que a gente enfrenta hoje. Não somos nós que damos um celular na mão da criança, deixamos ela ter uma conta no Instagram — que nem tem idade pra isso. Então chega um momento que a gente... tem brigas que acontecem em grupos de WhatsApp, fora da escola, e a escola tem que fazer a mediação. Inclusive de pais.

A gente tenta. A gente tem tentado mediar conflitos, porque isso esbarra aqui dentro. Por exemplo, tem situação de famílias que brigaram, e os filhos estão na mesma turma do integral à tarde — porque não tem duas turmas. E aí a coisa vai parar dentro da sala de aula: “Meu pai falou isso do seu”, “Seu pai falou isso de mim”... Então é muito difícil fazer esse

gerenciamento. Porque está fora da escola, mas reverbera aqui de forma muito intensa. E aí a gente fica meio refém dessa situação.

**Pesquisador:** Entendi. Bom... há apoio institucional ou política pública pra lidar com esse tipo de demanda?

**Entrevistada:** Não. Eu acho que é muito assim: “Resolve lá o B.O., que é teu.” Sabe assim? E não tem um alinhamento. Hoje eu percebo isso: esse grita mais, então... sei lá, uma orientadora educacional atendeu, eu atendi, a gente toma uma decisão — não vai dar substitutiva, vai dar zero, alguma coisa que envolva o regimento — e aí essa família vai até a direção, e a direção recua de uma decisão que já tinha sido tomada por N fatores. Porque entende ali que tem uma relação de clientelismo. Que eu acho que é o maior problema. Então, acho que é isso. Polêmico, mas é a realidade.

**Pesquisador:** O que você considera que pode ser feito do ponto de vista da gestão escolar para minimizar os impactos negativos da relação família-escola?

**Entrevistada:** Eu acho que é fortalecer essa parceria. E pensar que, de fato, hoje, se a gente não pensar em educação parental, a gente não vai conseguir avançar nisso. O que eu falo de educação parental? Não é “educar pais” apenas, mas é mostrar para esses pais o que é ter filhos nessa escola, sabe? E deixar isso muito claro — dos nossos limites institucionais, dos nossos valores. A gente comunica isso, mas eu acho que falta fazer isso de forma mais clara, né? Então, sei lá... palestras, vivências, coisas que mostrem para essas famílias o que é que a gente está fazendo.

Só que a gente tem um problema. E eu vou te falar: essa solução não é a solução. Porque com aqueles estudantes que são mais desafiadores, ou que a gente percebe que estão mais desassistidos pelas famílias — vamos dizer assim — que, às vezes, essas famílias vêm gritar... mas a criança está largada. Tá ao deus-dará.

Um exemplo: o menino nunca trouxe o violão e a gente tá em abril. Ele não vai ter nota de violão. A gente vai dar zero. Provavelmente vai vir uma gritaria. Mas a gente comunicou pra essa família todas as vezes que ele tava sem material pra aula de violão. Então... a gente não consegue, entendeu? Porque essa família a gente não consegue mudar.

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** Família e Escola: O papel do Coordenador Pedagógico e os desafios na escola contemporânea.

**Pesquisador:** Alessandro Messias Ribeiro

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecer-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### **Justificativa e objetivos:**

A presente pesquisa se justifica por contribuir com a ampliação do debate sobre o papel do coordenador pedagógico nas relações entre escola e família, um campo ainda pouco explorado de forma aprofundada na literatura educacional brasileira. Ao investigar as práticas de mediação, escuta e formação exercidas por esses profissionais, o estudo se propõe a iluminar dimensões da gestão pedagógica que vão além das atribuições administrativas, valorizando o caráter humano, dialógico e formativo da coordenação.

Além disso, ao tomar como objeto de análise as experiências e percepções de coordenadores pedagógicos atuantes em uma instituição privada de ensino, a pesquisa oferece subsídios para compreender como se constroem, no cotidiano escolar, vínculos que impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Tais contribuições dialogam com os campos da formação de professores, da gestão escolar e da sociologia da educação, promovendo articulações relevantes entre teoria e prática.

Por fim, a originalidade da abordagem — ao enfocar o coordenador como sujeito de transformação nas relações entre os sujeitos escolares — aponta caminhos para a formulação de políticas de formação continuada mais sensíveis às demandas das escolas contemporâneas, contribuindo para o fortalecimento de uma escola democrática e inclusiva.

#### **Procedimentos:**

Aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: participando de entrevista (semi-estruturada) baseada na análise de prosa e autorizando a utilização dos dados registrados durante os encontros em plataforma online, gravações, e também dos registros realizados em portfólio online.

#### **Desconfortos e riscos:**

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer constrangimento poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

#### **Benefícios:**

Ao final da pesquisa será realizada a apresentação dos resultados para a equipe de professores entrevistados, o que envolverá uma oportunidade de reflexão dos mesmos sobre o seu processo de

aprendizagem durante a formação. Desta forma, pretende-se que esta seja mais uma oportunidade de formação docente, ao convidar o professor a olhar para suas práticas docentes e refletir sobre os pontos que modificou, confirmou e para as práticas que deseja modificar.

**Acompanhamento e assistência:**

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

**Ressarcimento e Indenização:**

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Alessandro Messias Ribeiro. Alameda Sarataiá, 160, apt. 73. São Paulo - SP, 01403010. contato (11) 992028827  
Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015-001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Contato telefônico: \_\_\_\_\_

e-mail (opcional): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

**Responsabilidade do Pesquisador:**

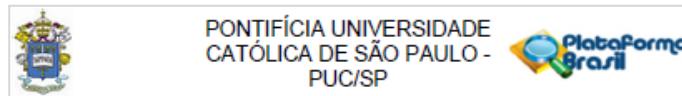
Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

(Assinatura do pesquisador)

## ANEXOS

### ANEXO A – Parecer Consustanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Família e Escola: O papel do Coordenador Pedagógico e os desafios na escola contemporânea

Pesquisador: ALESSANDRO MESSIAS RIBEIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 90312825.8.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.876.769

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

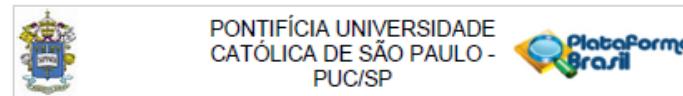
Projeto de pesquisa de autoria de Alessandro Messias Ribeiro, sob a orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJECTO\_2596128.pdf" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que Este projeto de pesquisa terá como objetivo geral analisar como o coordenador (a) pedagógico (a) poderá atuar como agente de escuta, mediação e formação na relação entre escola e família, promovendo práticas que favoreçam o diálogo, a colaboração e o fortalecimento do vínculo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, os objetivos específicos se apresentam: investigar se e como os coordenadores pedagógicos percebem o impacto das ações e políticas que afetam a relação

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 630, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Melo  
 Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001  
 UF: SP Município: SÃO PAULO  
 Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br

Página 01 de 07



Continuação do Parecer: 7.876.769

família, escola na atualidade; identificar os desafios e tensões enfrentados pelos CPs no que se refere à aproximação das famílias com o projeto da escola; compreender se e como o CP busca apoio para enfrentar esses desafios e como a instituição escolar o subsidia nesse processo.

A pesquisa será fundamentada em uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas com coordenadores pedagógicos de uma escola privada da cidade de São Paulo, com experiência mínima de cinco anos na função. Os dados coletados serão analisados por meio da metodologia de análise de prosa. Espera-se que os resultados contribuam para a compreensão do papel formativo e articulador do coordenador pedagógico no contexto das relações entre escola e família.

##### Introdução:

A presente pesquisa terá como foco a investigação do papel do coordenador pedagógico na construção e fortalecimento das relações entre escola e família. Será considerada a relevância dessa articulação para a formação integral dos estudantes e para a consolidação de um projeto educativo mais colaborativo. O estudo buscará compreender de que forma o coordenador pode atuar como sujeito que promove escuta, formação e mediação entre os diversos atores da comunidade escolar. A investigação tomará como base referenciais teóricos que discutem a identidade docente, a formação continuada e o papel do coordenador pedagógico, como Paulo Freire, Heloísa Szymanski, Vera Placco, Maria Luiza Canedo, José Carlos Libâneo, Philippe Ariès entre outros. Ao adotar uma abordagem qualitativa, espera-se lançar luz sobre as práticas cotidianas desses profissionais e contribuir para a valorização de sua atuação no contexto escolar contemporâneo.

##### Hipótese:

A pesquisa não se utilizará de hipótese.

##### Metodologia Proposta:

A pesquisa será realizada no Colégio Nossa Senhora Aparecida (CONSA), localizado na cidade de São Paulo, SP. A investigação contará com a participação de coordenadores pedagógicos dos segmentos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com o objetivo de compreender suas percepções e práticas na construção de vínculos com as famílias. O foco estará na atuação do coordenador pedagógico como sujeito de mediação, escuta e formação no contexto escolar contemporâneo.

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 630, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Melo  
 Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001  
 UF: SP Município: SÃO PAULO  
 Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br

Página 02 de 07



Continuação do Parecer: 7.876.789

Serão estabelecidos como critérios de inclusão da presente pesquisa ser coordenador(a) pedagógico(a) atuante no Colégio Nossa Senhora Aparecida (CONSA), na cidade de São Paulo; estar vinculado(a) aos segmentos do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio; ter, no mínimo, cinco anos de experiência na função de coordenação pedagógica; Demonstrar disponibilidade e consentimento para participar da pesquisa por meio de entrevista semiestruturada; estar envolvido(a) diretamente com ações que favoreçam o relacionamento entre escola e família.

A pesquisa será de natureza qualitativa, com foco na compreensão dos significados atribuídos pelos coordenadores pedagógicos à sua própria prática no que se refere à articulação entre escola e família. Será adotada a técnica de entrevista semiestruturada, aplicada individualmente, com roteiro previamente elaborado com questões abertas, permitindo flexibilidade nas respostas. As entrevistas serão submetidas à análise de prosa, a qual possibilitará a identificação de sentidos, tensões e tendências nas narrativas dos participantes. A pesquisa observará os princípios éticos exigidos em investigações com seres humanos, incluindo o consentimento livre e esclarecido e o sigilo sobre a identidade dos participantes.

#### Metodologia de Análise de Dados:

Os dados obtidos serão analisados sob a perspectiva da entrevista semi-estruturada por meio da técnica de análise de prosa, conforme proposto por André (1983), considerando o conteúdo como um campo de significados produzido nas falas dos participantes. Essa abordagem permitirá identificar categorias emergentes, recorrências, contradições e sentidos atribuídos à prática do coordenador pedagógico no relacionamento com as famílias. A análise será orientada por um olhar interpretativo, respeitando o contexto das falas e a singularidade das experiências narradas. As categorias serão construídas a partir da leitura flutuante e da posterior organização dos dados, possibilitando uma compreensão mais profunda sobre o papel formador, mediador e articulador do coordenador no espaço escolar.

A gravação e posterior análise das entrevistas, conforme defendido por Patton (2002), é uma prática importante para assegurar a fidelidade das informações coletadas e permite uma posterior análise detalhada do discurso. As entrevistas transcritas serão transcritas integralmente para que se possa proceder a análise de prosa, buscando identificar padrões, temas e contradições nas falas dos (as) coordenadores (as).

#### Desfecho Primário:

Espera-se que a pesquisa contribua para a compreensão aprofundada do papel do coordenador



Continuação do Parecer: 7.876.789

pedagógico como elo fundamental entre escola e família, destacando práticas que favoreçam o diálogo, a formação continuada e o fortalecimento de relações de confiança e cooperação. Almeja-se, ainda, que os resultados possam subsidiar a reflexão sobre políticas e formações que fortaleçam essa atuação no cotidiano escolar.

Tamanho da amostra no 3

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como o coordenador pedagógico poderá atuar como agente de escuta, mediação e formação na relação entre escola e família, promovendo práticas que favoreçam o diálogo, a colaboração e o fortalecimento do vínculo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Objetivo Secundário:

1. investigar se e como os coordenadores pedagógicos percebem o impacto das ações e políticas que afetam a relação família-escola na atualidade;
2. identificar os desafios e tensões enfrentados pelos CPs no que se refere à aproximação das famílias com o projeto da escola;
3. compreender se e como o CP busca apoio para enfrentar esses desafios e como a instituição escolar o subsidia nesse processo.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes. Os possíveis desconfortos poderão estar relacionados à exposição de opiniões pessoais sobre o cotidiano escolar e à reflexão crítica sobre sua atuação profissional. Para mitigar esses riscos, será garantido o anonimato das falas e o sigilo das informações compartilhadas. Todos os participantes serão informados sobre os objetivos do estudo e assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), podendo desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Faz-se também necessário afirmar que a pesquisa seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer



Continuação do Parecer: 7.876.789

constrangimento poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

**Benefícios:**

A pesquisa poderá contribuir para a valorização da prática do coordenador pedagógico, oferecendo subsídios para reflexões sobre sua atuação junto às famílias e para o fortalecimento de vínculos no ambiente escolar. Espera-se também que o estudo promova, ainda que indiretamente, aprimoramentos nas práticas formativas e de mediação conduzidas por esses profissionais, favorecendo o desenvolvimento de relações mais cooperativas e significativas entre escola e família.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo-se concluir que a proposta de pesquisa em tela, possui uma linha metodológica definida, base da qual foi possível auferir conclusões consistentes e válidas presentes nesse relatório final.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados a contento, conforme as diretrizes e indicações internas do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre.

**Recomendações:**

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- desenvolver o projeto conforme delineado;
- elaborar e apresentar o relatório final;

Endereço: Rua Ministro Godol, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001  
UF: SP Município: SÃO PAULO  
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: [cometica@pucsp.br](mailto:cometica@pucsp.br)



Continuação do Parecer: 7.876.789

- apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2596126.pdf	16/09/2025 21:39:00		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	16/09/2025 21:38:31	ALESSANDRO MESSIAS RIBEIRO	Aceito
TCLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tde.pdf	16/09/2025 21:38:14	ALESSANDRO MESSIAS RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	04/07/2025 19:12:20	ALESSANDRO MESSIAS RIBEIRO	Aceito
Outros	oficio.pdf	04/07/2025 19:12:13	ALESSANDRO MESSIAS RIBEIRO	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	04/07/2025 18:05:58	ALESSANDRO MESSIAS RIBEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.jpg	04/07/2025 18:04:33	ALESSANDRO MESSIAS RIBEIRO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Endereço: Rua Ministro Godol, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001  
UF: SP Município: SÃO PAULO  
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: [cometica@pucsp.br](mailto:cometica@pucsp.br)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO -  
PUC/SP



Continuação do Parecer: 7.878.789

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:  
Não

SAO PAULO, 02 de Outubro de 2025

Assinado por:  
Antonio Carlos Alves dos Santos  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
Bairro: Perdizes CEP: 05.019-001  
UF: SP Município: SÃO PAULO  
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: [cometica@pucsp.br](mailto:cometica@pucsp.br)