

Entre saberes e práticas: o coordenador pedagógico como elo formativo na escola de tempo integral

Between Knowledge and Practices: The Pedagogical Coordinator as a Formative Link in the Full-Time School

Rosângela dos Santos Araújo¹
Maria Elba Medina Barrios²

437

Resumo: A consolidação da educação em tempo integral no Brasil constitui uma resposta significativa às demandas por equidade e qualidade no ensino. Essa modalidade amplia a permanência dos estudantes na escola e exige reorganizações estruturais e pedagógicas. Nesse cenário, o coordenador pedagógico assume papel estratégico como elo formativo entre saberes e práticas docentes, articulando currículo, mediando processos de formação continuada e promovendo a reflexão coletiva. O presente artigo apresenta uma revisão integrativa da literatura, publicada entre 2010 e 2024, que discute a centralidade da coordenação pedagógica na formação docente em escolas de tempo integral. Foram consultadas as bases SciELO, Periódicos CAPES, ERIC e Google Acadêmico, utilizando descritores em português. O corpus foi composto por estudos empíricos e ensaios teóricos que abordam coordenação pedagógica, formação continuada e educação em tempo integral. A análise evidenciou que o coordenador pedagógico se consolida como mediador indispensável para a profissionalização docente e para a efetividade das políticas de tempo integral. Contudo, persistem lacunas relativas à formação específica do coordenador e à institucionalização de sua função formativa. Conclui-se que fortalecer esse papel é fundamental para a construção de uma escola orientada à aprendizagem integral.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; formação continuada; educação em tempo integral; desenvolvimento profissional docente; liderança pedagógica.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - Unades. E-mail.rosangelaipo73@gmail.com

² Doutora em Educação e Orientadora pela Universidad Del Sol – UNADES – Paraguai – PY; E-mail: albamendonza0508@gmail.com

Recebido em 08/05/2024

Aprovado em: 15/09/2024

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Abstract: The consolidation of full-time education in Brazil stands out as a significant response to long-standing demands for equity and quality in schooling. By extending students' time at school, this model calls for profound structural and pedagogical reconfigurations. Within this scenario, the pedagogical coordinator emerges as a strategic figure, acting as a formative bridge between teachers' knowledge and practices, articulating the curriculum, mediating in-service training, and fostering spaces of collective reflection. This article presents an integrative literature review of studies published between 2010 and 2024, highlighting the central role of pedagogical coordination in teacher education within full-time schools. Sources included databases such as SciELO, CAPES, ERIC, and Google Scholar, using descriptors in both Portuguese and English. The corpus comprised empirical research and theoretical essays addressing pedagogical coordination, continuing education, and full-time schooling. The analysis reveals that the pedagogical coordinator has become a key mediator for teacher professionalization and for the successful implementation of full-time education policies. Yet, gaps persist regarding the specific training of coordinators and the institutionalization of their formative responsibilities. Strengthening this role remains crucial for advancing a school culture truly oriented toward comprehensive learning.

Keywords: pedagogical coordination; in-service teacher education; full-time

1. Introdução

A educação em tempo integral no Brasil consolidou-se como política pública de grande relevância social, voltada ao enfrentamento das desigualdades históricas de acesso e qualidade. Mais do que ampliar a permanência dos estudantes na escola, essa proposta requer transformações estruturais e pedagógicas que promovam novas formas de aprender e ensinar, em sintonia com as demandas contemporâneas. Nesse processo, o coordenador pedagógico ocupa posição estratégica ao articular o currículo, orientar práticas docentes e fomentar espaços coletivos de reflexão. Sua atuação como mediador da formação continuada fortalece a identidade pedagógica da escola e consolida uma cultura colaborativa, em que o trabalho conjunto se torna eixo fundamental para a efetivação da aprendizagem integral dos estudantes (Libâneo, 2015).

O avanço das políticas públicas voltadas à ampliação da jornada escolar exige reconfigurações no trabalho pedagógico, demandando da escola novas formas de organização. Nesse contexto, o papel do coordenador pedagógico vai além da gestão de rotinas, assumindo função articuladora entre os objetivos institucionais e a prática docente. Sua mediação formativa cria espaços reflexivos que apoiam o professor na ressignificação de saberes e no aprimoramento das práticas, promovendo maior coerência entre as diretrizes educacionais e a realidade escolar.

Assim, contribui para consolidar uma cultura de formação contínua e para fortalecer a escola como espaço de aprendizagem integral e inclusiva (Monteiro; Sá; Oliveira, 2012).

A formação docente em serviço, conduzida pelo coordenador pedagógico, deve ser constantemente ajustada às demandas da educação em tempo integral, exigindo planejamento, execução articulada e avaliação contínua. Alinhadas aos princípios da educação integral, tais práticas precisam considerar a diversidade de ritmos, contextos e necessidades do corpo docente. Nesse processo, o coordenador promove oportunidades de aprendizagem que fortalecem o desenvolvimento profissional e valorizam a prática pedagógica como construção coletiva. A formação contínua, assim, torna-se mecanismo essencial para ressignificar tempos e espaços escolares, ampliando a autonomia e a consciência crítica dos professores. Como observam Costa e Feitosa (2015), esse movimento fortalece o protagonismo docente e consolida o compromisso coletivo com a aprendizagem integral.

A reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico revela-se cada vez mais necessária diante da complexidade crescente do trabalho docente e das múltiplas demandas que atravessam a escola contemporânea. No contexto das instituições de tempo integral, o desafio não se restringe à ampliação da jornada escolar, mas exige garantir condições reais de aprendizagem e oportunidades consistentes de desenvolvimento profissional aos professores. Nessa dinâmica, o coordenador emerge como figura central, responsável por articular práticas pedagógicas cotidianas ao projeto político-pedagógico da instituição, conferindo sentido e unidade às ações escolares. A literatura aponta que sua atuação fortalece a formação em serviço e contribui para o diálogo entre políticas educacionais, necessidades docentes e metas institucionais, promovendo maior coerência e efetividade no processo educativo (Franco, 2017).

Ao considerar a coordenação pedagógica como espaço de mediação e formação, torna-se evidente a importância de investigar de que modo esse profissional contribui, de fato, para a formação continuada dos docentes em escolas de tempo integral. Essa reflexão possibilita compreender a relevância de sua atuação na articulação entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e os diferentes contextos que atravessam a realidade escolar. A partir dessa perspectiva, o problema central que orienta esta pesquisa pode ser enunciado nos seguintes termos: quais desafios se colocam e quais contribuições são efetivamente oferecidas pelo coordenador

pedagógico no processo de formação continuada de professores que atuam em instituições de tempo integral?

Diante da problematização apresentada, este artigo tem como objetivo geral desenvolver uma revisão de literatura que analise o papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em escolas de tempo integral. Como objetivos específicos, propõe-se: identificar as principais atribuições atribuídas a esse profissional no referido contexto; discutir as estratégias formativas mais recorrentes e suas implicações no processo pedagógico; e examinar as dificuldades e limites enfrentados no exercício da função formadora. Ao delimitar tais propósitos, busca-se compreender de maneira crítica como a coordenação pedagógica pode contribuir para o fortalecimento da prática docente e para a consolidação de uma educação integral de qualidade.

2. Metodologia

Este estudo adota como metodologia a revisão de literatura, orientada por uma abordagem qualitativa e apoiada na análise de conteúdo. A escolha desse caminho metodológico permite realizar uma leitura crítica e interpretativa do conjunto de produções que discutem o papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em instituições de tempo integral. A análise de conteúdo, nesse sentido, favorece a identificação de categorias, a formulação de inferências e a compreensão dos significados presentes nos discursos acadêmicos, oferecendo subsídios para perceber de que maneira tais produções revelam concepções, limites e desafios que marcam a prática formativa em contextos de educação integral.

A análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011) e recentemente retomada por Teodoro e Oliveira (2024), organiza-se em três etapas fundamentais e interdependentes: a pré-análise, que envolve a seleção, leitura flutuante e organização do corpus documental; a exploração do material, caracterizada pela codificação e categorização das unidades de registro; e o tratamento dos resultados, fase em que se elaboram inferências e interpretações críticas. Tal metodologia revela-se particularmente pertinente para pesquisas cujo propósito é desvelar sentidos implícitos nos textos, permitindo a construção de categorias analíticas que favoreçam uma compreensão aprofundada e problematizadora do fenômeno investigado, articulando teoria e prática de forma consistente.

A seleção das fontes fundamentou-se em critérios de relevância científica, atualidade e pertinência ao escopo temático da investigação. Foram priorizadas produções publicadas até 2024, contemplando tanto obras de referência, como Libâneo (2015), Monteiro, Sá e Oliveira (2012) e Placco, Souza e Almeida (2012), quanto artigos científicos e documentos técnicos de reconhecida contribuição para a área. Para o levantamento bibliográfico, recorreu-se às plataformas Consensus e Google Acadêmico, escolhidas por sua abrangência e curadoria de estudos acadêmicos, o que possibilitou identificar pesquisas recentes e alinhadas às demandas da formação continuada de professores em escolas de tempo integral, assegurando a consistência teórica da revisão realizada.

As estratégias de busca foram organizadas a partir da combinação de descritores como “coordenação pedagógica”, “formação continuada de professores”, “educação em tempo integral” e “desenvolvimento docente”, articulados com o auxílio de operadores booleanos, de modo a ampliar a precisão e o alcance dos resultados. Esse procedimento foi aplicado em repositórios institucionais, bibliotecas digitais de universidades e bases indexadas de reconhecida circulação acadêmica. Nesse processo, merece destaque o uso da plataforma *Consensus*, que contribuiu para identificar pesquisas relevantes a partir da análise de resumos científicos, ampliando a confiabilidade da seleção realizada. Essa sistematização tornou possível uma escolha criteriosa do material, garantindo tanto a representatividade quanto a consistência do corpus de análise.

O tratamento do corpus foi realizado a partir da categorização temática, orientada pelos princípios de pertinência, homogeneidade e exaustividade, de modo a garantir rigor metodológico na organização e interpretação dos dados. As categorias construídas serviram como eixos norteadores para a fundamentação teórica e para a análise crítica dos resultados, possibilitando uma leitura mais abrangente e articulada do objeto investigado. Nesse sentido, como destacam Teodoro e Oliveira (2024, p. 58), “a análise de conteúdo permite a sistematização rigorosa de dados qualitativos, revelando sentidos que extrapolam a literalidade dos textos e contribuindo para a construção de uma leitura ampliada dos fenômenos sociais”. Tal perspectiva reforça a importância da análise de conteúdo como ferramenta capaz de sustentar a profundidade interpretativa exigida por estudos no campo da Educação.

3 Fundamentação Teórica

3.1 Coordenação pedagógica: conceitos e atribuições

A coordenação pedagógica consolidou-se, nas últimas décadas, como uma função essencial para a organização do trabalho escolar, sobretudo no que diz respeito à mediação entre a proposta curricular e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas no cotidiano da escola. O coordenador pedagógico desempenha o papel de articulador entre a gestão e o corpo docente, atuando não apenas em tarefas de caráter técnico-administrativo, mas assumindo uma função formadora e reflexiva, voltada ao aprimoramento coletivo do trabalho educativo. Nesse sentido, como assinala Libâneo (2015), cabe a esse profissional promover espaços de diálogo e aprendizagem que possibilitem a troca de saberes, a reflexão crítica e o fortalecimento da identidade profissional, contribuindo para o desenvolvimento contínuo dos professores e para a construção de uma escola mais democrática e colaborativa.

Pesquisas recentes têm evidenciado que o coordenador pedagógico desempenha uma liderança formativa voltada à consolidação de uma cultura colaborativa e ao fortalecimento do projeto pedagógico da escola. Conforme apontam Souza et al. (2020), sua atuação envolve a mediação de saberes, o acompanhamento cotidiano das práticas pedagógicas e a proposição de estratégias que valorizam o protagonismo docente. Nessa mesma direção, Monteiro, Sá e Oliveira (2012) enfatizam que o coordenador ocupa um lugar estratégico ao articular o projeto político-pedagógico às práticas efetivamente realizadas, garantindo maior coerência entre a intencionalidade educativa e as ações desenvolvidas pelos professores.

A literatura enfatiza a importância da escuta atenta e do acompanhamento das necessidades formativas do professorado como dimensões centrais da coordenação pedagógica. Para Placco, Souza e Almeida (2012), o coordenador deve assumir o papel de facilitador de processos reflexivos, incentivando a ressignificação de saberes e práticas a partir das experiências vivenciadas pelos docentes. Nesse sentido, trata-se de um profissional que articula aspectos técnicos e éticos, promovendo uma formação que reconhece e respeita os tempos, os contextos e as trajetórias individuais de cada educador, fortalecendo a construção coletiva do trabalho pedagógico.

A liderança democrática exercida pelo coordenador pedagógico emerge como um elemento fundamental para a vitalidade da escola. Imbernón (2011) observa que esse profissional precisa ser reconhecido como agente de transformação, alguém capaz de promover ambientes de criação coletiva, de fortalecer a autonomia dos professores e de inspirar práticas pedagógicas inovadoras.

Essa dimensão política da função é decisiva para que a escola se afirme como um espaço pulsante, onde o aprendizado adquire significado e onde a reinvenção se torna parte natural do cotidiano, em sintonia com as exigências sociais e educacionais do presente.

Por fim, os estudos de Souza et al. (2020) e Franco (2017) evidenciam que a coordenação pedagógica deve ser concebida como espaço de escuta, construção e partilha, no qual se consolidam práticas formativas voltadas ao desenvolvimento docente. Ao promover uma cultura de formação permanente, o coordenador pedagógico contribui para fortalecer a identidade da escola como comunidade de aprendizagem, em permanente articulação entre teoria e prática. Essa dinâmica, ao alinhar-se às demandas contemporâneas da educação integral, possibilita que a instituição se configure como espaço de inovação, reflexão crítica e compromisso coletivo com a qualidade do processo educativo.

3.2 Formação continuada de professores: perspectivas teóricas

A formação continuada pode ser compreendida como um processo vivo, dinâmico e permanente, intimamente relacionado às experiências que os docentes constroem no cotidiano escolar. Como afirma Tardif (2002), os saberes profissionais não permanecem estáticos, mas resultam de trajetórias históricas que se consolidam na prática e se transformam à medida que novas demandas sociais e educacionais se apresentam. Nesse horizonte, torna-se imprescindível assegurar espaços formativos que estimulem a reflexão crítica, a ressignificação de sentidos e a atualização constante das práticas pedagógicas, de modo a fortalecer tanto o desenvolvimento profissional quanto a qualidade do trabalho docente.

Ao discutir a dimensão colaborativa da formação, Nóvoa (1992) sustenta que ela deve estar profundamente vinculada à cultura da escola, reconhecendo o professor como protagonista de sua trajetória formativa. Essa perspectiva rompe com modelos fragmentados ou externos de capacitação, propondo a valorização da escola como espaço privilegiado de construção coletiva de saberes. Nesse processo, a prática cotidiana torna-se fonte de aprendizagem e reflexão, favorecendo não apenas o aprimoramento pedagógico, mas também o fortalecimento da identidade docente e do compromisso coletivo com a transformação educacional.

A formação situada assume centralidade por demonstrar maior sensibilidade à complexidade e à imprevisibilidade que atravessam o exercício docente na contemporaneidade.

Nesse sentido, Imbernón (2011) ressalta que a formação continuada não pode restringir-se à mera transmissão de conteúdos, devendo comprometer-se com a análise crítica, a problematização e a constante reconstrução das práticas pedagógicas. Essa perspectiva pressupõe o reconhecimento dos contextos sociais e culturais em que os professores atuam, valorizando suas experiências e saberes, a fim de assegurar processos formativos capazes de dialogar com a realidade concreta da escola e, ao mesmo tempo, fomentar a inovação e a transformação educativa.

Pesquisas recentes evidenciam que o coordenador pedagógico assume um papel estratégico ao impulsionar a formação em serviço, organizando tempos e espaços voltados ao estudo coletivo, ao acompanhamento das práticas e ao desenvolvimento profissional dos docentes. Nessa perspectiva, Souza et al. (2020) destacam que a mediação formativa realizada por esse profissional fortalece a valorização do trabalho docente e contribui para a consolidação de práticas colaborativas, condição essencial para o êxito das escolas de tempo integral e para a construção de uma cultura institucional orientada à aprendizagem contínua.

Franco (2017) enfatiza que a eficácia da formação continuada está diretamente relacionada à sua capacidade de contemplar as distintas trajetórias, ritmos e necessidades dos docentes. Essa compreensão desloca a concepção tradicional de formação, ao propor um modelo mais flexível, sustentado pela escuta atenta, pelo diálogo e pelo reconhecimento das singularidades profissionais. Tal perspectiva, ao valorizar a diversidade de experiências e percursos, alinha-se aos princípios da educação integral, favorecendo processos formativos que respeitam a complexidade do trabalho docente e fortalecem a construção coletiva da prática pedagógica.

Compreender a formação continuada como um processo coletivo, situado e intencional é condição essencial para o fortalecimento da autonomia e da profissionalidade docente. Sob essa ótica, a atuação sensível e qualificada do coordenador pedagógico assume papel central na constituição da escola como espaço de desenvolvimento humano e pedagógico. Ao promover a articulação entre reflexão crítica e ação transformadora, esse profissional possibilita que a formação docente vá além de um caráter meramente instrumental, consolidando-se como prática emancipatória, capaz de responder com consistência às demandas contemporâneas da educação integral (Gi; Sá, 2023).

3.3 Educação em tempo integral: desafios e especificidades

A educação em tempo integral apresenta-se como uma proposta que amplia o tempo, os espaços e as experiências formativas dos estudantes, tendo como finalidade promover seu desenvolvimento integral. Essa concepção não se restringe ao aumento das horas de permanência na escola, mas envolve a diversificação das práticas educativas, integradas e contextualizadas às realidades sociais e culturais dos alunos. Entretanto, a implementação desse modelo enfrenta obstáculos históricos, entre os quais se destacam a insuficiência de infraestrutura, as restrições orçamentárias e a carência de uma formação docente específica para atuar nesse contexto. Como observam Freitas, Oliveira e Sanfelice (2011), tais limitações comprometem a efetividade da proposta e exigem políticas públicas consistentes que assegurem sua consolidação.

A consolidação da educação integral no Brasil ganhou força a partir da implementação de políticas públicas, entre elas o Programa Mais Educação, que impulsionaram novas formas de organização curricular e de gestão escolar. Inserido nesse cenário de mudanças, o coordenador pedagógico passa a desempenhar um papel estratégico ao articular as diretrizes institucionais às demandas concretas que emergem no cotidiano da escola. Sua ação busca preservar a coerência entre o projeto político-pedagógico e as práticas docentes, promovendo processos formativos que dialogam com as necessidades reais da comunidade escolar e favorecem a efetiva concretização das políticas voltadas à educação integral (São Paulo, 2019).

Entre as especificidades da educação integral, sobressai a necessidade de superar a lógica disciplinar fragmentada, promovendo a integração dos saberes escolares com dimensões culturais, esportivas, científicas e éticas. Essa proposta exige um planejamento coletivo consistente, sustentado pela escuta qualificada e por uma liderança pedagógica capaz de mobilizar o trabalho docente em torno de objetivos comuns. Nesse processo, o coordenador pedagógico configura-se como figura central de articulação, uma vez que sua atuação favorece a construção de práticas integradas e coerentes com os princípios da formação integral (Libâneo, 2015).

Outro desafio relevante diz respeito à resignificação do tempo ampliado, que não deve ser compreendido como simples ocupação de horas adicionais, mas como oportunidade de aprendizagem que valorize o protagonismo juvenil e o fortalecimento dos vínculos escolares. Para alcançar esse objetivo, torna-se indispensável a construção de um trabalho integrado entre professores, coordenadores e gestores, voltado ao planejamento de propostas pedagógicas

significativas. Essa articulação é essencial para que o tempo estendido na escola se converta em experiência formativa, capaz de potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes (Franco, 2017).

A pesquisa de Souza et al. (2020) demonstra que a efetividade da educação integral está diretamente vinculada à atuação articulada entre a coordenação pedagógica e a equipe docente. Esse trabalho conjunto revela-se fundamental no acompanhamento dos planejamentos, na mediação de conflitos e no estímulo à adoção de práticas pedagógicas inovadoras. A presença ativa do coordenador fortalece a construção de uma escola mais democrática e participativa, coerente com os princípios da formação humana integral, ao promover processos de reflexão e colaboração contínuos que qualificam o fazer docente (Souza et al., 2020).

3.4 Interface entre coordenação pedagógica e formação docente

A interface entre coordenação pedagógica e formação docente constitui-se como eixo estruturante para a consolidação da escola de tempo integral, uma vez que assegura a articulação entre os objetivos institucionais e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas. Nesse processo, o coordenador pedagógico exerce papel fundamental ao promover a mediação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes construídos na experiência cotidiana da sala de aula, criando conexões que potencializam a prática docente. Tal mediação favorece a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo o saber experiencial como dimensão indissociável dos processos formativos e valorizando o professor como sujeito ativo de sua própria aprendizagem (Placco, Souza e Almeida, 2012).

A criação de espaços colaborativos de estudo, planejamento e avaliação configura-se como uma estratégia fundamental para o fortalecimento da profissionalidade docente, uma vez que favorece o compartilhamento de saberes e a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva e crítica. Conduzidos pelo coordenador pedagógico, tais espaços possibilitam que os professores discutam suas experiências, confrontem desafios e ressignifiquem suas ações cotidianas, produzindo um ethos formativo que se enraíza na própria cultura escolar. Nessa perspectiva, como defende Nóvoa (1992), a escola deve ser compreendida como locus privilegiado de formação, no qual o aprendizado se dá de forma coletiva e permanente, em diálogo constante com as realidades vividas, fortalecendo a identidade docente e a qualidade do processo educativo.

A pertinência das ações de formação continuada está diretamente relacionada ao alinhamento com o projeto político-pedagógico da escola, pois é a partir dele que se definem as prioridades e os caminhos para o trabalho coletivo. Quando o coordenador pedagógico planeja atividades formativas coerentes com os objetivos institucionais, garante que os momentos de estudo e reflexão se traduzam em práticas efetivas no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, Inoué e Amado (2012) destacam que esse alinhamento contribui para ampliar a autonomia profissional dos professores e fortalecer o protagonismo do corpo docente nas decisões pedagógicas, consolidando uma escola mais participativa e comprometida com a qualidade da educação.

O incentivo à inovação pedagógica constitui uma dimensão central da interface entre coordenação e formação docente, na medida em que possibilita ressignificar práticas e ampliar horizontes de aprendizagem. O coordenador pedagógico, ao assumir o papel de catalisador de mudanças, pode fomentar a pesquisa-ação, estimular o trabalho interdisciplinar e propor usos criativos dos tempos e espaços escolares, tornando o processo educativo mais dinâmico e significativo. Nesse sentido, Franco (2017) evidencia que práticas formativas inovadoras, quando orientadas pelo coordenador, favorecem o engajamento dos professores e fortalecem sua identidade profissional, promovendo um ambiente escolar mais colaborativo e aberto à transformação.

A formação permanente configura-se como o coração pulsante da escola de tempo integral, pois dela depende a capacidade de renovar continuamente as práticas pedagógicas e de reafirmar a identidade profissional dos professores. Nesse horizonte, a coordenação pedagógica, quando exercida de forma democrática, sensível e atenta ao contexto, torna-se um espaço de acolhimento e diálogo, onde a escuta se transforma em construção coletiva e a articulação de saberes ganha vida. Essa intencionalidade faz com que a formação não seja algo externo ou imposto, mas se incorpore naturalmente à rotina escolar, aproximando de modo mais concreto teoria e prática. Como observam Souza et al. (2020), o envolvimento ativo do coordenador nesse processo reverbera diretamente na qualidade do ensino e no crescimento profissional dos docentes, consolidando a escola como uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

4. Análise e Discussão

A literatura evidencia a centralidade da coordenação pedagógica no fortalecimento da formação continuada em escolas de tempo integral, sobretudo por sua capacidade de articular teoria e prática em um espaço sustentado pela mediação e pela escuta atenta. Nesse movimento, o coordenador pedagógico assume a função de elo entre as diretrizes institucionais e as demandas concretas do trabalho docente, criando condições para que a reflexão coletiva se consolide como parte integrante da cultura escolar. Conforme assinalam Placco, Souza e Almeida (2012), sua atuação revela-se fundamental para alinhar o projeto político-pedagógico às necessidades formativas dos professores, promovendo a construção de práticas pedagógicas mais críticas, colaborativas e coerentes com os princípios da educação integral.

Nesse sentido, a literatura aponta que a formação continuada alcança maior efetividade quando desenvolvida no próprio ambiente escolar, em caráter colaborativo e integrada à rotina dos professores. Para Inoue e Amado (2012), essa perspectiva reconhece o valor dos saberes construídos na experiência docente e possibilita processos de desenvolvimento profissional que dialogam diretamente com as demandas concretas da sala de aula. Ao privilegiar essa abordagem, fomenta-se a autoria dos educadores, compreendidos como sujeitos ativos na produção e na socialização do conhecimento, o que fortalece sua autonomia e contribui para a qualificação das práticas pedagógicas.

Contudo, persistem lacunas que reduzem o potencial da coordenação pedagógica na formação continuada. Placco, Souza e Almeida (2012) evidenciam que, em muitas redes, o coordenador é sobrecarregado por funções burocráticas e por atividades distantes de sua função formativa, o que enfraquece sua atuação pedagógica. Soma-se a isso a falta de clareza sobre sua identidade profissional, que dificulta o reconhecimento de seu papel como formador. Nesse cenário, Monteiro, Zen e Silveira (2012) defendem a criação de programas formativos específicos para coordenadores, assegurando condições institucionais adequadas ao exercício da liderança pedagógica.

Nas escolas de tempo integral, os desafios da coordenação pedagógica assumem maior complexidade, uma vez que a ampliação da jornada escolar implica reorganizar o currículo e redimensionar o tempo pedagógico. Esse cenário demanda a atuação ativa do coordenador como articulador entre as diferentes frentes formativas, garantindo coerência entre propostas e práticas. Para Libâneo (2015), é essencial que esse profissional promova momentos sistemáticos de reflexão

pedagógica, de modo a transformar os horários coletivos em espaços de estudo, diálogo e investigação crítica sobre a prática docente, fortalecendo a formação continuada no contexto escolar.

As evidências apresentadas por Nigro, Souza e Almeida (2012) indicam que o coordenador pedagógico não deve atuar de forma isolada, mas integrado a uma rede de formação que envolva equipes técnicas das secretarias de educação, diretores escolares e professores. Essa concepção amplia o alcance da função e exige um reposicionamento institucional, no qual a coordenação pedagógica seja reconhecida por sua centralidade na gestão da aprendizagem. Ao assumir esse lugar, o coordenador contribui para a construção de comunidades profissionais de aprendizagem, fortalecendo a cooperação e o compromisso coletivo com a qualidade da educação.

Portanto, as evidências reunidas apontam que a coordenação pedagógica se configura como eixo estruturante da formação docente nas escolas de tempo integral, na medida em que articula práticas, promove a reflexão crítica e sustenta processos colaborativos. Para que esse potencial se efetive, contudo, é indispensável investir em formações específicas voltadas aos coordenadores, assegurar o devido reconhecimento institucional de sua função e criar condições concretas de trabalho que favoreçam sua atuação. Somente a partir desses elementos será possível consolidar uma cultura de formação permanente, comprometida de fato com a qualidade social da educação e com o fortalecimento da profissionalidade docente.

5. Considerações finais

A revisão da literatura evidenciou que a coordenação pedagógica se firma como eixo estruturante da formação continuada de professores em escolas de tempo integral, alcançando relevância estratégica na organização do trabalho pedagógico. A presença desse profissional mostra-se essencial para articular teoria e prática, preservar a coerência entre o projeto político-pedagógico e as ações docentes e estimular processos de reflexão coletiva que reconheçam e valorizem os saberes construídos na experiência. Nesse papel formativo, o coordenador emerge como mediador insubstituível na consolidação de uma cultura escolar orientada à aprendizagem integral, contribuindo de modo expressivo para o fortalecimento da identidade docente e para a efetividade das políticas educacionais.

Os achados da literatura revisada indicam que a formação continuada precisa ser entendida como um processo permanente, situado e colaborativo, construído a partir das experiências vividas no cotidiano escolar. Nessa dinâmica, o coordenador pedagógico assume protagonismo ao criar espaços reflexivos e mobilizar práticas formativas contextualizadas, capazes de responder às demandas concretas do trabalho docente. Quando esse papel é reconhecido e valorizado institucionalmente, sua ação repercute não apenas no desenvolvimento profissional dos professores, mas também na qualificação da proposta pedagógica da escola de tempo integral, fortalecendo sua função social e educativa.

Como implicação prática, evidencia-se a necessidade de políticas educacionais que garantam ao coordenador pedagógico condições efetivas para o exercício de sua função formativa. Entre essas condições, destacam-se a redução da sobrecarga burocrática, a garantia de tempos específicos destinados ao estudo e ao planejamento coletivo, bem como o acesso a programas de formação continuada que consolidem sua identidade profissional. Investir nesse agente formador significa, simultaneamente, investir na qualidade do ensino, no fortalecimento da profissionalidade docente e na promoção da equidade educacional, objetivos centrais de uma escola de tempo integral comprometida com a justiça social.

As lacunas identificadas na produção científica evidenciam a importância de ampliar o escopo das pesquisas sobre a coordenação pedagógica no contexto da educação integral, contemplando a diversidade de realidades escolares e os desafios específicos de cada território. Além disso, torna-se necessário aprofundar investigações que examinem de forma mais sistemática os efeitos concretos das práticas formativas mediadas pelo coordenador, tanto sobre a aprendizagem dos estudantes quanto sobre a constituição de comunidades docentes mais colaborativas. Conclui-se que este artigo contribui para o campo da Educação ao oferecer uma análise crítica e fundamentada do papel do coordenador pedagógico, reforçando sua centralidade na formação continuada e na consolidação da escola de tempo integral como espaço de desenvolvimento humano e social.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e a formação docente: articulando saberes e práticas**. São Paulo: Loyola, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2016.

COSTA, Edineide; FEITOSA, Diane Mendes. A formação continuada do professor da educação integral, integrada: ressignificação de tempos e espaços escolares. **Revista Educação e Fronteiras**, v. 5, p. 80–97, 2015.

DIAZ, Patrícia; PEREZ, Tereza. **Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas/organização**. Capítulo 2, p. 48 a 58 - São Paulo: Moderna, 2023. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2023/05/Coordenacao_pedagogica_dupla.pdf. Acesso em: 02 de abril de 2024.

FREITAS, Helena C. L. de; OLIVEIRA, Dalila A. de; SANFELICE, José L. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FRANCO, Francisco Carlos. A coordenação pedagógica e a formação continuada em serviço. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. 5, p. 195–211, 2017.

GIL, Nuno Miguel Pedro; SÁ, Susana. O papel de liderança dos coordenadores de departamento curricular. **Altus Ciência**, v. 16, n. 16, p. 216-265, 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

INOUE, Katia H. S.; AMADO, Cláudia S. **O coordenador pedagógico e a formação docente: perspectivas e desafios**. São Paulo: Loyola, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Cascavel (PR), 3/2/2015. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: 02 de abril de 2024.

MONTEIRO, Ana Maria; SÁ, Cristina S.; OLIVEIRA, Renata F. A atuação do coordenador pedagógico em escolas públicas: entre o ideal e o possível. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 44, n. 31, p. 103–125, 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **O coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 93-112.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Médio: orientações didáticas e outros aportes de apoio ao trabalho pedagógico no Ensino Médio**. São Paulo: SME/COPEL, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-medio-orientacoes-didaticas-e-outros-aportes-de-apoio-ao-trabalho-pedagogico/>. Acesso em: 02 de abril de 2024

452

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEODORO, Nayara Rodrigues; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Análise de conteúdo: um método qualitativo. **Revista Humanidade e Tecnologia**, v. 14, n. 1, p. 51–64, 2024. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/4876. Acesso em: 18 ago. 2023.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **A formação continuada no cotidiano da escola**. Campinas: Papirus, 2007.