

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: O PAPEL MEDIADOR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

*Challenges and opportunities in the continuous professional development of teachers in full-time schools: the mediating role of the pedagogical coordinator*

**Patrícia Teixeira de Souza**  
Centro Universitário Mais

**Lucineide Maria de Lima Pessoni**  
Centro Universitário Mais

**Rubiana Deise Cardia Santos**  
Universidade Estadual de Goiás

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo: compreender como o coordenador pedagógico, inserido em um ambiente permeado por tensões entre as demandas das políticas educacionais e as condições concretas de trabalho, pode atuar como um agente de resistência e transformação, impulsionando a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores. Para produzir a pesquisa, adotou-se a revisão narrativa da literatura, em conformidade com a abordagem metodológica proposta por Cavalcante e Oliveira (2020). O texto evidencia como o coordenador pedagógico, ao lidar com as tensões entre políticas educacionais e realidades escolares, pode impulsionar a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional docente por meio da formação continuada. Os resultados indicam que, embora desafiador, o trabalho do coordenador pedagógico pode catalisar a transformação educacional em escolas de tempo integral, promovendo mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chaves:** coordenador pedagógico; formação continuada; mediação pedagógica.

### ABSTRACT

This study aims to understand how the pedagogical coordinator, inserted in an environment permeated by tensions between the demands of educational policies and concrete working conditions, can act as an agent of resistance and transformation, driving the improvement of the quality of teaching and the professional development of teachers. To produce the research, a narrative review of the literature was adopted, in accordance with the methodological approach proposed by Cavalcante and Oliveira (2020). The text highlights how the pedagogical coordinator, when dealing with the tensions between educational policies and school realities, can drive the improvement of the quality of teaching and the professional development of teachers through continuing education. The results indicate that, although challenging, the work of the pedagogical coordinator can catalyze educational transformation in full-time schools, promoting significant changes in the teaching-learning process.

**Keywords:** a maximum of three words separated by semicolons

## INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral no cenário atual tem se consolidado como uma estratégia promissora para impulsionar a qualidade do ensino no Brasil, com o potencial de expandir as oportunidades de aprendizado e promover o desenvolvimento holístico dos estudantes. No entanto, a implementação eficaz desse modelo impõe demandas pedagógicas específicas, que exigem dos educadores a capacidade de inovar, adaptar suas abordagens e, fundamentalmente, articular a teoria com a prática, como premissa essencial para atender às necessidades de uma jornada escolar estendida.

Para que a educação em tempo integral seja efetiva, é imprescindível que os professores recebam apoio contínuo em sua formação. Isso permitirá que se atualizem sobre as inovações pedagógicas e desenvolvam as habilidades essenciais para lidar com os desafios de uma escola de jornada ampliada. Desse modo, a formação continuada se configura não apenas como estratégia de aprimoramento profissional, mas como um processo necessário para a transformação e a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e significativas.

Nessas circunstâncias, o coordenador pedagógico desempenha um papel multifacetado e crucial, especialmente na formação continuada docente. Atuando como elo entre as diretrizes educacionais e a prática pedagógica do professor em sala de aula, este profissional enfrenta o desafio de conciliar interesses diversos, fomentar a construção de consensos em um ambiente que pode ser marcado por relações de poder complexas e resistências, bem como, se torna um agente essencial na promoção e facilitação do desenvolvimento profissional dos professores.

Destarte, o coordenador pedagógico faz o diagnóstico acerca das necessidades formativas, planeja e implementa ações de formação continuada, acompanha e avalia o impacto dessas ações. Esse profissional contribui para a construção de uma cultura de aprendizagem colaborativa na escola, para a melhoria da qualidade do ensino, integra teoria e prática, promovendo a reflexão crítica e a ação intencional. Tudo isso, na busca pelo aprimoramento do ensino e a aprendizagem.

Todavia, a implementação de processos formativos eficazes frequentemente enfrenta obstáculos significativos. A sobrecarga de demandas, oriundas tanto das diretrizes orientadoras da rede quanto das políticas educacionais, a limitação de tempo e a dificuldade de conciliar essas políticas com as condições reais da escola de tempo integral, representam desafios consideráveis.

A mediação do coordenador pedagógico, portanto, demanda um equilíbrio delicado: ao mesmo tempo em que deve facilitar a comunicação e a colaboração entre os professores, estabelecendo um ambiente de formação contínua e troca de saberes, ele também precisa garantir o cumprimento das normas e diretrizes estabelecidas pelo poder público.

Isso posto, neste ensaio busca-se compreender como o coordenador pedagógico, inserido em um ambiente permeado por tensões entre as demandas das políticas educacionais e as condições concretas de trabalho, pode atuar como um agente de resistência e transformação,

impulsionando a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores. Para isso, adota-se a revisão narrativa de literatura, que, conforme Cavalcante e Oliveira (2020, p. 85), "[...] permite uma ampla descrição sobre o assunto, mas não esgota todas as fontes de informação, visto que sua realização não é feita por busca e análise sistemática dos dados".

O ensaio está organizado em três seções principais. A primeira seção explora a complexidade da formação de professores no Brasil, evidenciando a tensão constante entre as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e a atuação do coordenador pedagógico como mediador essencial nesse cenário desafiador. A segunda seção aprofunda a discussão ao focalizar a mediação pedagógica e o processo de construção dos saberes necessários para uma práxis docente transformadora, destacando a importância da reflexão e do compartilhamento de experiências.

Por fim, a terceira seção examina o papel do coordenador na gestão pedagógica da escola, enfatizando como um projeto de formação continuada, fundamentado na formação em pares e na utilização de metodologias ativas, pode contribuir para a superação dos desafios enfrentados pelos docentes. As considerações finais apresentam uma síntese dos principais pontos discutidos, além de apontar perspectivas para futuras pesquisas, reafirmando a necessidade de repensar os processos formativos como ferramentas para a construção de uma educação mais equitativa e significativa.

### **Mediação pedagógica e a formação de professores no Brasil: um campo de disputas e negociações**

A formação de professores no Brasil tem sido objeto de intensos debates e transformações nas últimas décadas. No início do século XXI, a transição para novas abordagens pedagógicas e curriculares enfrentou desafios e não se consolidou de forma linear. Gatti (2010, p. 1357) assevera que, "[...] apesar das orientações integradoras entre formação disciplinar e formação para a docência, prevaleceu o modelo tradicional nas licenciaturas". Essa constatação evidencia a persistente dicotomia entre o conhecimento específico da área de atuação e o saber pedagógico essencial para a prática docente.

Diante desse cenário, a legislação educacional tem buscado promover uma formação mais integrada e contextualizada. As diretrizes curriculares recentes refletem essa tendência, como exemplificado pela Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), instituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2020. Esse documento estabelece diretrizes para a formação continuada em serviço, enfatizando a necessidade de ações diversificadas que possibilitem aprendizagens significativas ao longo da trajetória profissional, alinhadas às práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

No entanto, a aplicação dessas diretrizes não ocorre de maneira uniforme. A análise detalhada dos documentos orientadores, realizada por Pertuzatti e Canan (2024), revela variações significativas que

refletem as complexas mudanças sociais, econômicas e políticas do país. Essa diversidade de perspectivas exige um esforço contínuo e crítico de reflexão-ação-reflexão por parte dos formadores e dos professores em formação. Assim, torna-se essencial conciliar as demandas contemporâneas – como a integração de tecnologias e a atenção à diversidade dos alunos – com as tradições educacionais que historicamente moldaram o sistema. Buscar esse equilíbrio é fundamental para garantir uma formação docente de qualidade, capaz de responder aos desafios atuais da educação

Além disso, na formação de professores, é crucial considerar as especificidades regionais e as necessidades locais, garantindo que a educação seja relevante e eficaz em diferentes contextos brasileiros. Para tanto, torna-se imperativo um diálogo constante entre as diretrizes educacionais, uma revisão da literatura sobre a formação docente, visando a construção de uma política de formação de professores coesa e alinhada aos desafios contemporâneos.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental, não apenas como executor de diretrizes, mas como um agente formador que articula as políticas educacionais às demandas concretas da escola. Sua responsabilidade vai além da aplicação normativa, abrange a promoção da formação continuada em serviço, de modo a transformar as diretrizes educacionais em práticas pedagógicas contextualizadas e alinhadas às especificidades da escola. Mais do que realizar ações pontuais, sua atuação configura-se como um processo contínuo de mediação e fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar (Almeida, 2005; Placco, 2005; Placco & Souza, 2012). A atuação desse profissional é definida do seguinte modo:

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais etc., além da formação continuada dos professores (Placco, 2013, p. 761)

Essa amplitude de funções revela a centralidade desse profissional na construção de um ambiente escolar colaborativo e eficaz, capaz de promover uma educação de qualidade. Todavia, é fundamental questionar se essa sobrecarga de atribuições pode comprometer a capacidade do coordenador de exercer um papel crítico e transformador, limitando-o a um mero executor de tarefas burocráticas.

Não obstante, a mediação do coordenador pedagógico também se estende ao campo das políticas educacionais, situando esse profissional em uma posição estratégica dentro da escola. Conforme Marcondes, Leite

e Oliveira (2012), o coordenador atua na interface entre as diretrizes governamentais e as práticas pedagógicas, desempenhando um papel que exige constante negociação e adaptação. Essa dupla função demanda um equilíbrio delicado: ao mesmo tempo em que deve facilitar a comunicação e a colaboração entre os professores, promovendo um ambiente de formação contínua e troca de saberes, ele também precisa garantir o cumprimento das normas e diretrizes estabelecidas pelo poder público.

De acordo com Oliveira (2018), essa tensão inerente à função do coordenador pedagógico reflete os desafios estruturais da implementação de políticas curriculares nas escolas. O autor destaca que os coordenadores pedagógicos enfrentam obstáculos como a falta de autonomia na tomada de decisões, a sobrecarga de atribuições e a necessidade de lidar com resistências internas à mudança. Ao mesmo tempo, esses profissionais assumem um papel de liderança pedagógica fundamental, buscando articular as exigências institucionais com as necessidades e realidades dos docentes e estudantes.

Dessa forma, a mediação exercida pelo coordenador não se limita à aplicação normativa das políticas educacionais, mas também envolve a interpretação crítica dessas diretrizes e sua ressignificação no contexto escolar. Como aponta Oliveira (2018), a capacidade do coordenador pedagógico de atuar como agente de transformação depende de sua habilidade em construir pontes entre o prescrito e o vivido, promovendo práticas inovadoras que favoreçam o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade da educação.

À vista disso, emerge uma questão fundamental: a mediação exercida pelo coordenador pedagógico contribui para a emancipação dos professores e a construção de práticas pedagógicas transformadoras, ou se restringe a uma adaptação passiva às demandas externas? A busca por “harmonia” no ambiente escolar não deve anular as tensões e contradições que permeiam o cotidiano da escola, mas sim reconhecê-las como parte essencial do processo educativo. Longe de ser uma ação neutra e meramente conciliadora, a mediação do coordenador constitui-se como um espaço de disputas e negociações, no qual esse profissional transita entre as exigências das políticas públicas, as demandas da comunidade escolar e as necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes.

Sendo assim, a mediação pedagógica pode tanto fortalecer a autonomia docente e impulsionar práticas inovadoras quanto se restringir à adequação burocrática das diretrizes educacionais. Para revelar essa dicotomia e explorar o potencial transformador desse profissional, na próxima seção este estudo aprofunda a análise das competências e saberes essenciais para a mediação pedagógica, com foco na construção de uma práxis docente transformadora, que privilegia a reflexão e o compartilhamento de experiências como pilares para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino.

### **Os saberes em mediação: contribuições do coordenador pedagógico**

A educação em tempo integral tem se consolidado como uma estratégia essencial para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e ampliar suas oportunidades de aprendizagem. Inspirado pelos

ideais de pioneiros como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (1922-1997), esse modelo visa transcender o ensino tradicional, valorizando as múltiplas dimensões do conhecimento e fortalecendo a formação cidadã, com o propósito de oferecer uma educação que prepare os alunos para a vida em sociedade

Nessa conjuntura, a Lei nº 14.640, sancionada em 2023 e responsável pela criação do Programa Escola em Tempo Integral, representa um marco nesse processo. Ao estabelecer uma jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias ou 35 (trinta e cinco) horas semanais, a legislação busca garantir uma formação mais ampla e inclusiva, que reflète o compromisso com o avanço educacional, especialmente em um cenário de desigualdades.

A expansão do tempo escolar, inerente à educação em tempo integral, intensifica a responsabilidade do coordenador pedagógico na formação docente. Esse profissional, conforme as Diretrizes Pedagógicas do Estado de Goiás (2025), tem um papel estratégico no desenvolvimento contínuo dos professores, é responsável por diagnosticar os saberes e competências docentes, promover espaços de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica; bem como "[...] organizar e coordenar, periodicamente, momentos de estudo com a equipe escolar, como forma de garantir práticas reflexivas e dialéticas" (Goiás, 2025, p. 45).

Esse documento evidencia a necessidade de uma atuação proativa do coordenador na promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual a reflexão crítica e o diálogo se tornem ferramentas essenciais para a melhoria da qualidade do ensino.

No cenário educacional contemporâneo, em que a implementação de diretrizes nacionais deve equilibrar-se com a autonomia docente e a inovação pedagógica, o coordenador pedagógico desempenha uma função essencial. Sua atuação vai além da aplicação de normas, configurando-se como um elo estratégico entre as políticas educacionais e as demandas da escola e da sociedade. Mais do que um executor de diretrizes, ele exerce uma mediação ativa, contribuindo para estabelecer um ambiente de diálogo contínuo entre teoria e prática.

Sob essa perspectiva, a mediação eficaz transcende a mera execução burocrática de normas, manifestando-se na habilidade de tecer um diálogo constante entre teoria e prática, criando um ambiente em que os professores se sentem seguros para experimentar, refletir criticamente e inovar em suas práticas.

O coordenador pedagógico, como mediador, deve proporcionar um ambiente que favoreça a ampliação da consciência crítica dos professores, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o aprimoramento de suas práticas por meio da reflexão e da interação colaborativa. Esse processo formativo emerge do diálogo entre os saberes docentes e as demandas da prática educativa, promovendo uma formação continuada que valoriza tanto a teoria quanto a experiência cotidiana em sala de aula.

No entanto, quando a mediação se restringe à adequação burocrática das diretrizes, há o risco de limitar a autonomia docente,

inibir a inovação e enfatizar o controle. Nesse sentido, a mediação pedagógica pode tanto fortalecer a autonomia e impulsionar práticas inovadoras quanto se reduzir a um processo meramente normativo. A escolha entre esses caminhos, essencial para transformar a prática docente e aprimorar a qualidade do ensino, depende da visão e das competências do coordenador pedagógico.

Conforme Libâneo (2019), a compreensão das finalidades educativas escolares influencia diretamente a forma como a mediação pedagógica é conduzida. Essas finalidades refletem diferentes concepções de educação, desde perspectivas mais conservadoras e voltadas à manutenção da ordem até abordagens que priorizam a formação crítica e emancipatória dos alunos. Nesse contexto, ao priorizar a reflexão, a colaboração e o suporte didático, o coordenador torna-se um agente de transformação, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais dinâmico e significativo, alinhado a uma educação que visa tanto o desenvolvimento individual quanto a participação ativa na sociedade.

Sendo assim, a atuação do coordenador pedagógico reverbera na construção de um processo de ensino-aprendizagem que vá além da mera transmissão de conteúdos, contemplando a formação cultural e científica dos estudantes (Libâneo, 2015). Para isso, a formação docente, mediada por esse profissional, deve articular as dimensões cultural, científica, disciplinar e pedagógica, assegurando que os professores desenvolvam tanto uma compreensão sólida da epistemologia de suas disciplinas quanto o domínio de metodologias didáticas eficazes para o ensino.

Ao fomentar um ambiente de reflexão crítica e aprimoramento profissional, o coordenador pedagógico capacita os docentes a aperfeiçoarem suas práticas, alinhando-as às necessidades cognitivas, afetivas e morais dos alunos. Conseqüentemente, a escola se consolida como um espaço crucial para a educação discente e para a formação continuada dos professores. Essa formação exige a integração indissociável entre conhecimento disciplinar e pedagógico e garante que ambas as dimensões sejam contempladas de forma equilibrada. Sobre essa indissociabilidade Libâneo (2015) afirma que:

As práticas de formação de professores implicam a interpenetração da formação disciplinar e da formação pedagógica, envolvendo tanto os professores das disciplinas de conteúdos quanto das disciplinas pedagógicas. Trata-se de considerar, na concepção formativa, no formato curricular e nas práticas de ensino, a perspectiva epistemológica e a perspectiva metodológica, articulando na formação do professor a epistemologia da disciplina científica com a didática dessa disciplina, bem como a interconexão entre do conteúdo e com as ações mentais que lhes correspondem (Libâneo, 2015, p. 645).

Essa integração entre formação disciplinar e pedagógica reforça a necessidade de um modelo de formação continuada que transcenda cursos pontuais e treinamentos isolados. É essencial que a formação docente se estruture em processos reflexivos e colaborativos, nos quais os professores possam analisar suas práticas, compartilhar experiências e construir coletivamente estratégias de ensino mais eficazes.

Outro ponto relevante na efetividade da formação continuada é a promoção da práxis pedagógica, entendida não como mera aplicação técnica, mas como um processo reflexivo que articula teoria e prática. Curado Silva (2018) argumenta que a formação de professores deve transcender uma concepção pragmatista, e buscar uma compreensão epistemológica da prática docente. A práxis pedagógica, portanto, exige um ciclo contínuo de teoria-prática-reflexão, no qual a teoria ilumina a prática, a prática retroalimenta a teoria e a reflexão sobre essa interação gera novos conhecimentos e transforma a ação docente.

A construção desse conhecimento, contudo, não se efetiva isoladamente. A ausência de espaços para a colaboração e a troca de experiências entre os docentes fragiliza o processo formativo. A concepção da formação continuada como uma experiência individualizada priva os professores da oportunidade de confrontar suas práticas com as de seus pares, limitando o aprendizado.

O contato com outros profissionais que vivenciam desafios similares é fundamental para a construção coletiva de soluções e para o enriquecimento da práxis pedagógica. E, essa práxis deve ser compreendida do seguinte modo:

Tomamos a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento, que pode oferecer elementos para uma proposição de formação do homem e, neste caso específico, da formação de professores, pois posicionando a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana (Curado Silva, 2018, p. 37).

Com base na epistemologia da práxis, teoria do conhecimento que centraliza o conhecer na prática social dos indivíduos historicamente situados, Curado Silva (2018) propõe elementos para a formação de professores. Essa abordagem se mostra necessária para compreender o real no trabalho docente, visando a função de ensinar na e para a constituição da emancipação humana.

Corroborando com esse entendimento Oliveira e Queiroz (2022) asseveram que:

Essa formação centra o conhecimento na prática social humana e concreta, valoriza os conhecimentos histórica e socialmente produzidos, sustenta-se na unidade dialética da teoria e prática, considerando-as como dimensões indissociáveis do processo educativo, reconhece a crítica como elemento fundamental de prevenção à alienação intelectual e laboral, visa à emancipação humana e à transformação social em suas estruturas econômicas, políticas e culturais (Oliveira; Queiroz, 2022, p.14)

A perspectiva da práxis, conforme delineada por Curado Silva (2018) e reforçada por Oliveira e Queiroz (2022), propõe uma ruptura



com a formação docente praticista e imediatista, que frequentemente limita a ação pedagógica à experiência direta, negligenciando uma análise crítica dos processos que a fundamentam. Ao contrário dessa abordagem, a epistemologia da práxis convida os educadores a se reconhecerem como agentes ativos na construção do conhecimento e, desse modo, promove uma integração dinâmica entre teoria e prática em um processo dialético contínuo.

Essa perspectiva valoriza a experiência social e histórica, estimulando a reflexão crítica sobre as estruturas que moldam a realidade educacional. Assim, busca-se capacitar os professores a estabelecerem uma educação que além de informar, possa também transformar, com vistas à emancipação humana e à construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Nesse âmbito, a formação continuada dos professores torna-se um processo dinâmico e colaborativo, impulsionado pela investigação, pelo diálogo e pela ação transformadora. E, assim, a gestão pedagógica se apresenta como uma oportunidade de inovação e mudança, especialmente no contexto do Colégio Integral de Goiás, onde o tempo dedicado à formação e estudo dos docentes cria um ambiente propício para a transformação.

A necessidade de repensar a prática pedagógica torna-se ainda mais premente diante do desafio de educar as Gerações Z (nascidos entre meados da década de 1990 e o início dos anos 2010) e Alpha (nascidos a partir do início dos anos 2010). Esses estudantes, nativos digitais, cresceram imersos em um mundo de informação instantânea, o que impactou profundamente suas características cognitivas e comportamentais.

Assim, demandam abordagens pedagógicas mais dinâmicas, interativas e integradas à tecnologia. Esse cenário, por sua vez, exige dos professores um processo contínuo de formação, estudo e pesquisa, a fim de se atualizar-se às novas necessidades educacionais.

Considerando essa demanda, a próxima seção aborda essa proposta por meio de um relato de experiência, examinando o papel do coordenador pedagógico na gestão escolar. O foco do relato está na implementação de um projeto de formação continuada, que se revela como um catalisador de transformação, impulsionado pela epistemologia da práxis.

Esse projeto se fundamenta na formação em pares e no uso de metodologias ativas, visando superar a visão pragmática da formação docente. A análise demonstra como essa abordagem pode auxiliar na superação dos desafios enfrentados pelos docentes, promovendo práticas pedagógicas mais dinâmicas, colaborativas e alinhadas às necessidades da educação contemporânea, especialmente no ensino das novas gerações.

### **A gestão pedagógica e o papel do coordenador: uma prática transformadora no colégio integral**

Em um mundo em constante transformação, no qual a informação está cada vez mais acessível e a tecnologia desempenha um papel central na vida cotidiana, a educação também precisa acompanhar o desenvolvimento da sociedade. A geração atual de alunos, imersa em um ambiente digital e interconectado, apresenta novas características e expectativas em

relação ao processo de aprendizagem.

Essa realidade exige uma mudança de paradigma na forma como o ensino é concebido, afastando-se de um modelo tradicional centrado no professor e voltado para a transmissão de conteúdos, para um modelo que valoriza a participação ativa do estudante. Como apontam Camargo e Daros (2018), é fundamental que o aluno assuma uma postura mais ativa, deixe de ser um mero receptor de informações e busque conhecimentos relevantes para resolver problemas do seu cotidiano e da sociedade.

Ao posicionar o aluno como agente de transformação essas abordagens pedagógicas fomentam um envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo de aprendizagem. Assim, o educando é incentivado a experimentar, projetar e criar, sob a orientação do professor. De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 16), as metodologias ativas representam uma abordagem de aprendizagem na qual "[...] os alunos se dedicam a tarefas e desafios que visam resolver problemas ou desenvolver projetos com aplicação direta em suas vidas fora da sala de aula".

Fundamentado na premissa de que a aprendizagem se potencializa por meio de espaços de diálogo e reflexão, conforme destacado por Jager e Nornberg (2022), o projeto desenvolvido no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) objetivou estimular a colaboração entre os docentes. Essa abordagem promoveu uma formação que transcende a mera aquisição de conhecimento, e incentivou os professores a perceberem a troca intelectual como um processo enriquecedor.

Alicerçada em valores como responsabilidade profissional, ética e compromisso com o aprendizado dos alunos, essa formação estimulou a reflexão crítica dos docentes e os motivou a buscar práticas pedagógicas inovadoras, visando a melhoria do ensino.

A implementação das metodologias ativas em sala de aula desenvolveu-se em um processo estruturado, por meio do qual, evidenciou-se, junto aos professores a importância de experimentar diferentes abordagens, adaptá-las à sua realidade e analisar os resultados. Esse processo foi fundamental para a consolidação do aprendizado e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, permitindo a transposição da teoria para a prática e promovendo uma reflexão contínua sobre a eficácia das estratégias adotadas.

A estratégia adotada para o projeto possibilitou a participação ativa de todos os envolvidos, integrando aulas expositivas conduzidas tanto por especialistas quanto pelos próprios docentes das turmas. Além disso, foram desenvolvidos momentos de interação dinâmica com os alunos. Com base em um modelo de aprendizagem contínua, o processo formativo seguiu um ciclo completo ao longo de um bimestre, com encontros semanais de 90 (noventa) minutos, totalizando sete sessões.

Durante a primeira formação, os professores compartilharam os principais desafios em educar a nova geração. Expressaram angústias, frustrações e expectativas, refletiram sobre as relações com os adolescentes do ensino médio, imersos em um mundo digital e em constante transformação social. Essa geração, marcada pelo uso intensivo da

tecnologia, apresenta características cognitivas e comportamentais distintas das anteriores. Os jovens contemporâneos, com acesso vasto e imediato à informação, frequentemente demonstram uma postura crítica, imediatista e, por vezes, desinteressada em abordagens pedagógicas tradicionais.

Nesse contexto, um contínuo estudo e pesquisa se tornam imperativos para que os educadores respondam aos desafios da contemporaneidade. A reflexão da prática, quando fundamentada em um sólido aporte teórico, capacita o docente a analisar criticamente suas ações em sala de aula. Essa análise crítica permite identificar pontos fortes e fracos, ajustar estratégias, aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e contribuir na construção de uma prática docente mais eficaz e significativa.

Dando sequência a esse processo de aprimoramento, e, compreendendo a importância da reflexão da prática pedagógica docente, foram necessários mais três encontros formativos. Nesses encontros, o grupo de professores estudou diversos autores e perspectivas teóricas sobre metodologias ativas, enriquecendo seu repertório pedagógico. A escolha de metodologias ativas justificou-se pela necessidade de alinhar as práticas pedagógicas às características e demandas da nova geração, que busca experiências de aprendizagem mais dinâmicas, relevantes e conectadas com a cultura digital. Foram apresentados diferentes modelos, abordagens e estratégias, criando uma base sólida para um estudo mais aprofundado.

No quarto encontro, os docentes analisaram criticamente textos, discutiram em grupo práticas já adotadas, elaboraram materiais e planejaram atividades futuras, consolidando os fundamentos teóricos e traduzindo-os em ações práticas para o engajamento efetivo dos alunos. Em seguida, ocorreu a aplicação das metodologias ativas em sala de aula. Os professores foram incentivados a experimentar diferentes abordagens, adaptá-las ao seu contexto específico e observar os resultados. Esse processo foi essencial para consolidar o aprendizado e aprimorar suas habilidades pedagógicas, transformando a prática em teoria e a teoria em prática, permitindo assim uma reflexão contínua sobre a eficácia das novas estratégias.

Por conseguinte, após a prática em sala de aula, nos últimos encontros, as experiências vivenciadas foram compartilhadas. Os professores discutiram suas observações, desafios e conquistas, tanto em relação ao desempenho dos alunos quanto à sua própria prática pedagógica. Essa etapa foi crucial para o ciclo de reflexão-ação-reflexão, pois permitiu que os professores não apenas alinhassem suas práticas, mas também intervissem nelas, implementando novas abordagens e estratégias.

A análise dos relatos dos professores apresentada pelos professores revelou que a experimentação com metodologias ativas contribuiu significativamente para a construção de um ambiente de ensino mais participativo e dinâmico. A adoção dessas abordagens resultou em maior envolvimento e interesse dos alunos pelos conteúdos, além de possibilitar um ensino mais personalizado e alinhado às necessidades

específicas de cada turma.

Em síntese, o projeto de formação continuada, pautado na aprendizagem colaborativa e na adoção de metodologias ativas, demonstrou ser uma estratégia eficaz para a transformação da prática pedagógica no CEPI. Ao fomentar o diálogo, a reflexão e a cooperação entre os docentes, o projeto não apenas aprimorou suas competências pedagógicas, mas também impactou positivamente a aprendizagem dos alunos, tornando-a mais engajadora, significativa e contextualizada. A experiência reforça a relevância da formação continuada como um processo permanente e colaborativo, capaz de impulsionar a inovação e a qualidade da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, observou-se que a formação dos professores, especialmente nas escolas de tempo integral, é um pilar fundamental para garantir uma educação de qualidade. Nesse contexto, a atuação do coordenador pedagógico, ao mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos docentes, assume um papel central na promoção da práxis pedagógica. Mais do que um gestor, o coordenador atua como um facilitador da reflexão sobre a prática, criando espaços de diálogo e colaboração entre professores, alunos e gestores. Nesses espaços, a teoria é confrontada com a realidade da sala de aula, as experiências são compartilhadas e os saberes são construídos coletivamente, impulsionando o aprimoramento das práticas docentes e a implementação de práticas educacionais inovadoras, em um movimento contínuo de ação-reflexão-ação.

Evidenciou-se que a formação de professores não deve ser um processo pontual, mas sim contínuo, em que a troca de experiências entre educadores e a mediação constante do coordenador pedagógico são essenciais. No contexto de tempo integral, em que a jornada escolar é ampliada, as estratégias pedagógicas precisam ser constantemente repensadas, e o coordenador tem um papel decisivo em alinhar as necessidades do currículo com as particularidades dos alunos.

Como afirma Sacristán (1995, p. 13-33), “[...] discutir a integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização constitui uma manifestação muito concreta de um objetivo mais geral: o da educação multicultural”. Essa perspectiva, que busca oferecer 'um currículo comum para pessoas diferentes', torna-se ainda mais crucial no tempo integral, em que a diversidade dos alunos se manifesta de forma mais evidente. O coordenador, portanto, deve atuar na construção de práticas pedagógicas que contemplem essa diversidade, garantindo o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Em suma, a presente pesquisa corrobora a essencialidade da atuação do coordenador pedagógico para o desenvolvimento das escolas de tempo integral. Sua função, ao promover a formação continuada dos professores, contemplando a dimensão tecnológica - sem, contudo, se restringir a ela -, e ao fomentar um ambiente de inclusão, colaboração e inovação, evidencia sua relevância na complexa dinâmica que caracteriza o contexto escolar. A construção de uma educação mais justa

e acessível e, desse modo, pressupõe o fortalecimento do papel desse profissional como articulador e mediador entre os diversos atores envolvidos no processo educativo.

Considerando o panorama apresentado, conclui-se que a formação de professores nos espaços escolares exige investigações contínuas, uma vez que ainda há desafios a serem superados. Este estudo contribui para o campo ao abrir novas perspectivas de pesquisa, permitindo um aprofundamento sobre como a formação continuada, mediada pelo coordenador pedagógico, pode fortalecer o desenvolvimento profissional docente e a qualidade do ensino. Devido à natureza dinâmica da educação, este estudo reforça a necessidade de um olhar constante e reflexivo para a construção de um sistema educacional mais equitativo e eficaz.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. 21-46p., In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Dispõe sobre Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 jul. 2023. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=01/08/2023&totalArquivos=160> Acesso em: 03 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Resolução CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020.

CAVALCANTE, Lívia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/350926112\\_METODOS\\_DE\\_REVISAO\\_BIBLIOGRAFICA\\_NOS\\_ESTUDOS\\_CIENTIFICOS](https://www.researchgate.net/publication/350926112_METODOS_DE_REVISAO_BIBLIOGRAFICA_NOS_ESTUDOS_CIENTIFICOS) Acesso em: 30 dez. 2024.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. 1 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330> Acesso em: 15 fev. 2025.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31(113), 1355-1379. out.-dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/> Acesso em: 20 mar. 2025.

GOIÁS. **Diretrizes Pedagógicas**. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. 2025.

JAGER, Josiane Jarline; NORBERG, Marta. A formação entre pares como ação ética e política. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, nº 66, 2022, 191-206. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n66.p191-206> Acesso em: 15 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática: em defesa do direito à educação escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos *et al.* (org.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educ Real** [Internet]. 2015 Apr;40(2):629-50. Available from: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>

MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Vania Finholdt Angelo; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Rev. Diálogo Educ.** [online]. 2012, vol.12, n.35, pp.187-209. ISSN 1981-416X. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v12n35/v12n35a10.pdf> Acesso em: 18 mar. 2025.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas. Epistemologia e formação de professores: entre a prática e a práxis. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 20, p. 4-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/74070> Acesso em: 15 fev. 2025.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 4, p. 25-48, out./dez. 2018.

PERTUZATTI, Ieda; CANAN, Silvia Regina. Formação de professores da educação básica: políticas e direcionamentos a partir das diretrizes de 2002, 2015, 2019 e 2024. **Revista de Ciências Humanas**, v. 25, n. 3, 110-125. 2024. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4956> Acesso em: 20 mar. 2025

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. 47- 60p. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3ed. São Paulo: Loyola, 2005.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza. O trabalho do coordenador pedagógico na escola pública: entre a prescrição e a produção de sentidos. **Educação e Pesquisa**, v. 39, nº 3, 2013, 759-774.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 mar. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global: As Exigências da Cidadania**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

#### **Contato das autoras:**

**Autora:** Patrícia Teixeira de Souza  
**e-mail:** patriciateixeira@aluno.facmais.edu.br

**Autora:** Lucineide Maria de Lima Pessoni  
**e-mail:** lucineide@facmais.edu.br

**Autora:** Rubiana Deise Cardia Santos  
**e-mail:** patriciateixeira@aluno.facmais.edu.br

Manuscrito aprovado para publicação em: 03/07/2025