

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcelo Perin¹
Jeronimo Sartori²

RESUMO

A implementação da educação integral em tempo integral tem se consolidado como uma importante política pública voltada à promoção de uma formação ampla, equitativa e de qualidade para os estudantes da educação básica. No entanto, tornar efetiva a mudança de uma escola “comum” em escola de educação integral em tempo integral envolve desafios pedagógicos, estruturais e culturais, especialmente, em municípios de pequeno e médio porte localizados no oeste catarinense. Nesse contexto, o coordenador pedagógico desempenha um papel estratégico como articulador entre gestão escolar, corpo docente, currículo e comunidade, assumindo funções que demandam uma atuação formativa e mediadora. O presente estudo tem como objetivo geral analisar o trabalho do coordenador pedagógico na implementação da educação integral de tempo integral na EBM Silva Jardim, no oeste de Santa Catarina, buscando compreender e enfrentar os desafios para a consolidação de práticas pedagógicas integradoras. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, realizado por meio de uma revisão bibliográfica criteriosa. A fundamentação teórica ancora-se no pensamento de educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que vislumbravam a escola pública como espaço de desenvolvimento integral ao ser humano. A análise discute eixos de controvérsia como a concepção de educação integral *versus* a mera ampliação do tempo, a formação e a valorização do coordenador, as limitações estruturais da realidade local. A pesquisa reforça a necessidade de políticas públicas contextualizadas para a implementação e a condução de processos de inovação curricular, que promovam uma educação cidadã e emancipadora dos sujeitos.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; educação integral; tempo integral; política pública.

1 INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral tem sido promovida como uma das estratégias centrais para a reconfiguração da escola pública brasileira, com o intuito de garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes, por meio da ampliação do tempo escolar aliado à reorganização curricular e pedagógica. Essa proposta, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), parte do pressuposto de que estender a permanência dos alunos na escola favorece uma formação mais ampla, democrática e inclusiva.

¹ Licenciado em Pedagogia pela UFMS. Coordenador Pedagógico no Município de Xaxim/SC. Acadêmico do curso de pós-graduação em GESTÃO ESCOLAR: Direção, Coordenação e Supervisão Educacional da UFFS do campus Erechim/RS – Email: marceloperin.mp80@gmail.com

² Doutor em Educação. Faced/UFRGS. Professor Dr. em Educação PPGedu/Faced-UFRGS. Docente do campus Erechim – UFFS. E-mail: jsartori70@yahoo.com.

No entanto, a implementação efetiva desse modelo revela desafios significativos, especialmente em municípios de pequeno a médio porte, onde as condições estruturais e culturais impactam diretamente a consolidação de uma educação integral contextualizada. Nesse cenário, o coordenador pedagógico (CP)³ assume um papel central como elo entre a gestão, os professores e a comunidade escolar. À vista disso, a sua função exige uma atuação que ultrapassa a supervisão cotidiana, demandando mediação frente a processos complexos de mudança curricular e formativa.

O presente estudo foca em uma escola municipal de Ensino Fundamental situada no oeste do estado de Santa Catarina, que vivencia o processo de transição e consolidação da modalidade de educação integral em tempo integral. A escolha dessa instituição justifica-se pela necessidade de analisar como as diretrizes nacionais e municipais materializam-se na implementação da educação integral em uma escola de ensino básico, enfrentando as tensões entre a concepção de formação plena e a mera ampliação da jornada escolar.

Frente a esse contexto, emerge o seguinte problema de pesquisa: Como se configura o trabalho do coordenador pedagógico na implementação da educação integral em tempo integral na Escola Municipal de ensino fundamental Silva Jardim⁴? Para responder a essa questão, o objetivo geral deste estudo é analisar a atuação do coordenador pedagógico nessa unidade escolar, reconhecendo as suas atribuições, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para articular o currículo e a formação docente para a implementação da educação integral em tempo integral.

Como objetivos específicos, pretende-se:

- Descrever o contexto da política de educação integral em tempo integral na EBM Silva Jardim;
- Identificar as funções desempenhadas pelo CP na EBM Silva Jardim;
- Investigar os desafios e as condições institucionais que impactam a atuação pedagógica do coordenador na escola;
- Compreender a contribuição da coordenação pedagógica para a construção de uma proposta educativa inclusiva e emancipadora na escola integral em tempo integral.

Este estudo justifica-se pela relevância de discutir a função do CP não apenas como executor burocrático, mas como liderança intelectual comprometida com a transformação da

³ É o profissional chave na gestão escolar, responsável por planejar, acompanhar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, agindo como elo entre professores, alunos, famílias e direção. Ele apoia o desenvolvimento docente, assegura o cumprimento do currículo e promove inovações pedagógicas para melhorar o aprendizado.

⁴ O nome da escola é fictício para preservar o anonimato de sua identidade.

educação pública local. Certamente, a análise da experiência na EBM Silva Jardim pode contribuir para o debate sobre a efetividade das políticas de educação integral em escola de tempo integral nos sistemas de educação.

2 METODOLOGIA

Neste estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, conduzida por meio de uma revisão bibliográfica criteriosa. O foco esteve na escolha de referências teóricas relevantes e consistentes, que foram analisadas e interpretadas à luz da realidade abordada. A pesquisa qualitativa, neste sentido, busca compreender aspectos que atravessam a experiência humana – aqueles que não podem ser reduzidos a números ou estatísticas, mas que revelam sentidos, intenções e vivências.

Conforme destaca Minayo (2001), esse tipo de investigação mergulha no universo dos significados, das crenças, dos valores e das aspirações dos sujeitos, possibilitando uma leitura mais sensível e contextualizada dos fenômenos sociais. Assim, a análise realizada neste trabalho propõe-se a compreender a complexidade das práticas educativas e o papel do coordenador pedagógico em um cenário específico – de implementação da educação integral em tempo integral –, valorizando os processos, as relações e os sentidos construídos na prática cotidiana.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica parte de materiais já existentes, como livros, artigos científicos e outras produções acadêmicas. Embora esse tipo de levantamento esteja presente na maioria dos estudos, há trabalhos que se desenvolvem inteiramente a partir dessas fontes. Assim sendo, cabe realçar que foram selecionadas obras relevantes, lidas com atenção e cuidadosamente anotadas para, na sequência, compor o *corpus* do estudo. Esse percurso permitiu, com base, tanto nas leituras quanto em nossas vivências e reflexões profissionais, construir e fundamentar a presente reflexão.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação integral em tempo integral no Brasil tem se consolidado como uma estratégia fundamental para promover a qualidade educacional, integrando o ensino de diferentes áreas do conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse modelo baseia-se em princípios que buscam não apenas a formação acadêmica, mas também a socialização, o desenvolvimento emocional e a formação cidadã.

As políticas públicas implementadas ao longo dos anos refletem um compromisso crescente com essa abordagem, embora ainda enfrentem diversos desafios em sua execução.

Nesse contexto, o trabalho do CP assume um papel de destaque na implementação da educação integral em tempo integral. Esse profissional é responsável por articular e promover práticas educativas, que assegurem um ambiente de aprendizado rico e inclusivo, facilitando a colaboração entre educadores, alunos e comunidade escolar. Apesar disso, a sua atuação é crucial para a organização e a efetividade das ações pedagógicas, buscando assegurar que os princípios da educação integral em tempo integral sejam efetivamente integrados ao fazer docente no cotidiano escolar.

Ademais, a organização do projeto político-pedagógico (PPP) na gestão da escola em tempo integral enfrenta desafios significativos no que diz respeito à formação cidadã e emancipatória dos alunos. Para tanto, a elaboração e o desenvolvimento de um PPP não podem apenas atender as exigências legais e curriculares, mas também promover a formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade. A perspectiva que visa à proatividade requer um planejamento cuidadoso para enfrentar os obstáculos impostos pelos contextos sociais e econômicos adversos. Assim posto, esta seção aborda os fundamentos e políticas da educação em tempo integral, o papel do coordenador pedagógico e os desafios na elaboração do projeto político-pedagógico, destacando a importância de uma formação educacional em escola em tempo integral que promova a cidadania e a emancipação.

3.1 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: FUNDAMENTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Desde o século XX, a educação integral em escola em tempo integral é vista como uma oportunidade de expandir as práticas culturais e sociais, mantendo-se presente nas propostas de diversas correntes políticas, tanto as conservadoras como as progressistas. Essa abordagem foi disseminada por diferentes orientações ideológicas que buscavam a qualidade educacional sob distintos interesses. Nesse viés, Teixeira (1997 *apud* Dutra e Moll, 2018, p. 819):

[...] defendia um tipo de escola que ensinasse a viver melhor e promovesse o desenvolvimento individual através dos cuidados com a higiene, com os hábitos de leitura e estudo, estimulando a indagação e a crítica, a meditação e o pensar.

Ademais, concepções autoritárias e elitistas utilizavam a educação integral como um meio de intensificar o controle social e organizar os indivíduos em uma hierarquia dentro da

sociedade, abrangendo as esferas do Estado, da família e da religião. Um exemplo significativo dessas ideias foi o Movimento Integralista Brasileiro, trazendo que:

O avanço no âmbito da educação pública e compulsória não se baseou nas ideias iluministas de construção de valores como liberdade, autonomia e ecumenismo racional, e sim através dos ideais autoritários de estados centralizados que tinham preocupação com a manutenção da ordem social. Preocupados com o controle sobre o povo, enfatizando a obediência, as regras e deveres, criou-se a ideia de educação pública não como emancipação intelectual, mas como controle social (Pallares-Burke, 2001 *apud* Dutra; Moll, 2018, p. 817).

A premissa de que o aprendizado transcende a sala de aula convencional foi o que impulsionou o debate e a consolidação das concepções de educação integral no cenário pedagógico da escola" (DUTRA; MOLL, 2018).

Nesse alinhamento, a influência dessa perspectiva é evidente nos ideais de Anísio Teixeira, que promoveu a ampliação da função social da escola, reforçando o seu papel como instituição dedicada à educação integral. Assim sendo, de acordo com Teixeira (1994, p. 105):

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada - ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem [...]. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial. A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral.

Destarte, no período de renovação da escola, Anísio Teixeira defendeu a ampliação da jornada escolar discente. Como diretor de instrução pública, realizou viagens pelos Estados Unidos da América, participando de cursos que lhe deram a base teórica para a elaboração de um novo projeto educacional. Assim sendo, no período de 1920 e 1930, divulgou fortemente as ideias de educação integral. Criticou severamente a carga reduzida oferecida pela educação pública. Nos anos 1950, ampliou as suas ideias defendendo a concepção do tempo integral, fundando, na cidade de Salvador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Ademais, a escola, segundo Teixeira, devia-se

[...] restituir-lhe [à escola] o dia integral enriquecendo-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida

real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades, de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (1994, p. 63).

A trajetória das políticas públicas para a educação integral em escola de tempo integral ganhou corpo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). O artigo 34 da LDB estabelece que o ensino fundamental será ministrado em tempo progressivamente ampliado, ficando a critério dos sistemas de ensino a organização dessa jornada. Posteriormente, iniciativas como o Programa Mais Educação (PME), instituído em 2007, e o atual Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023), consolidaram o financiamento e as diretrizes para que municípios, como no caso da EBM Silva Jardim, possam estruturar as suas redes de ensino. A educação em tempo integral deixa de ser um projeto isolado de um governo para tornar-se uma política pública de Estado, visando cumprir a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE). Desse modo, a perspectiva contemporânea de educação integral refere-se a um direito do cidadão brasileiro respaldado por diferentes marcos legais, concebendo o ser humano em suas múltiplas dimensões (Dutra; Moll, 2018, p. 813).

A implementação da educação em tempo integral exige não apenas a reestruturação física e organizacional das escolas, mas, sobretudo, uma mudança na concepção pedagógica e no fazer docente. Nesse processo, o CP ocupa uma posição estratégica, sendo o elo entre a gestão, os professores e o PPP da escola. A sua atuação está diretamente relacionada com a mediação dos processos de ensino e aprendizagem, bem como com o acompanhamento da prática docente e a construção coletiva de uma proposta educacional coerente com os princípios da formação integral. Nesse horizonte:

Resta toda a obra de familiarizar a criança com os aspectos fundamentais da civilização, habituá-la ao manejo de instrumentos mais aperfeiçoados de cultura e dar-lhes segurança de inteligência e de crítica para viver em um meio de mudança e transformação permanentes (Teixeira, 1997, p. 85).

A fundamentação sobre a educação integral em tempo integral, no Brasil, estabelece as suas bases no pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, os quais vislumbravam a escola pública como um espaço para o florescimento pleno do ser humano. Nesse encadeamento, conforme Dutra e Moll (2018), esse modelo herda o ideal de uma formação que integre as capacidades individuais ao desenvolvimento global do sujeito, transcendendo o ensino tradicional. Dessa forma, a estrutura escolar passa a priorizar o estímulo à autonomia e à reflexão crítica, preparando o estudante não apenas para a instrução formal, mas para uma atuação consciente e transformadora em sua realidade social.

Para Anísio Teixeira (1997), a escola deveria se constituir como um espaço formativo pleno, que integrasse saberes, experiências e dimensões diversas da vida dos sujeitos. Para tanto, conforme Teixeira:

A escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram ou lhe deviam assegurar na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas (Teixeira, 1997, p. 65).

As correntes liberais buscaram reconstruir as bases sociais para promover o desenvolvimento democrático, compreendendo a educação como um processo constante de desenvolvimento humano por meio da ação e da prática, para além do ensino formal. Conforme analisam Dutra e Moll (2018), essa perspectiva foi decisiva para que as concepções de educação integral ganhassem força, influenciando diretamente o cenário brasileiro.

Nesse contexto, a trajetória da educação em tempo integral no Brasil remonta ao legado de educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que vislumbravam, na escola pública, um instrumento para o desenvolvimento pleno do sujeito. Segundo Dutra e Moll (2018), esses ideais buscavam uma estrutura que preparasse o indivíduo para a vida, fomentando a autonomia e o pensamento crítico em detrimento da mera instrução técnica.

Ribeiro (1986) defendia que a ampliação da jornada escolar e do alcance social da escola era uma necessidade urgente e estratégica. Para o autor, a escolha da educação como prioridade máxima no Brasil foi fruto de uma orientação ideológica socialista-democrática, que permitiu o enfrentamento do descaso histórico com a educação pública. Essa postura política foi o que viabilizou a coragem de diagnosticar a gravidade do problema educacional brasileiro e a ousadia de mobilizar um volume inédito de recursos estatais para a área.

As correntes liberais, ao buscarem o desenvolvimento democrático, encontraram, no pensamento de John Dewey, um suporte essencial para a reconstrução das bases sociais. Para o autor, a educação deve ser compreendida como uma constante reorganização da experiência, na qual o desenvolvimento humano efetiva-se, primordialmente, pela ação e pela prática, superando os limites da educação formal. Segundo a análise de Dutra e Moll (2018), essa premissa de que o aprendizado transcende o ambiente escolar convencional impulsionou a consolidação das concepções de educação integral no Brasil, encontrando eco nas ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Esses educadores enxergavam a escola pública como um espaço voltado ao florescimento pleno do sujeito, integrando as capacidades individuais ao desenvolvimento global e à autonomia do pensamento. Essa herança intelectual materializou-se em políticas públicas a partir dos anos 2000, especialmente por meio de iniciativas federais como o Programa Mais Educação. De acordo com Dutra e Moll (2018), tal programa representou uma retomada desses ideais ao buscar a democratização de saberes e conhecimentos que, historicamente, foram sonegados às classes populares, reafirmando o compromisso com uma formação humana crítica e socialmente inclusiva.

O marco legal mais significativo para a consolidação da educação integral como política pública foi o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que estabeleceu, como meta, a ampliação da jornada escolar em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica (Meta 6). Outro documento fundamental é a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Integral, que propõe um currículo integrado e centrado no estudante, com vistas ao seu pleno desenvolvimento.

A criação do Programa Mais Educação, em 2007, representou um passo importante na operacionalização dessa proposta, ao incentivar escolas públicas a ampliarem a sua carga horária e integrarem atividades pedagógicas e culturais diversas. Em um momento mais recente, a reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) também previu a ampliação do tempo escolar e a flexibilização do currículo, o que trouxe novas demandas e desafios para as escolas e seus profissionais, especialmente, no que se refere à articulação entre os itinerários formativos e a proposta de formação integral.

Apesar dos avanços legais e programáticos, os municípios enfrentam inúmeros desafios para a implementação efetiva da educação integral em tempo integral. Entre eles, destacam-se a infraestrutura inadequada, a escassez de recursos humanos e financeiros, a resistência de parte da comunidade escolar e a necessidade de formação específica para os profissionais envolvidos. O contexto local, como o do município do oeste de Santa Catarina, apresenta características próprias que interferem, diretamente, nas possibilidades de consolidação dessa política, exigindo uma análise sensível à realidade concreta de cada território. Nessa análise, segundo Dutra e Moll (2018, p. 813) em cada território é fundamental observar

[...] a viabilização desse modelo no Brasil ainda enfrenta a necessidade de 'problematizar as finalidades e metodologias aplicadas no sistema atual', especialmente para que o tempo ampliado se transforme, de fato, em oportunidade de desenvolvimento humano.

Além de problematizar a realidade, é premente conectar-se à concepção de educação integral e tempo integral. A educação integral é uma concepção pedagógica que visa ao desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas dimensões: cognitiva, física, afetiva, social, cultural e ética. Como defendem Dutra e Moll (2018, p. 813), essa perspectiva contemporânea concebe “o ser humano em suas múltiplas dimensões”, tornando-se uma estratégia para superar a visão fragmentada da educação.

Por sua vez, tempo integral ao vincular-se à perspectiva de educação integral representa conceito de formação, enquanto o tempo integral traz a ideia de jornada ampliada, sendo uma estratégia que pode potencializar a formação, todavia, precisa de insumos que assegurem o êxito da política.

A materialização do desenvolvimento pleno do sujeito exige a reorganização estrutural da escola como um todo e do PPP que anuncie que a jornada ampliada não será para fazer mais do mesmo. Conforme argumenta Moll (2012), a educação integral em tempo integral pressupõe a ampliação e a ressignificação dos tempos, dos espaços e dos saberes escolares. Essa perspectiva demanda que a escola dialogue com o território, reconhecendo que a jornada ampliada é a condição material para garantir o acesso a bens culturais, esportivos e sociais historicamente negados aos estudantes.

Conforme apontam Dutra e Moll (2018), a educação integral exige que se rompa com a visão da escola como único lugar de produzir saberes. Para os autores, é necessário que as políticas públicas promovam a ocupação de espaços públicos e equipamentos sociais, transformando a cidade em um território educativo, que ofereça aos estudantes vivências culturais e sociais além do currículo “tradicional”.

A implementação dessa política demanda novos perfis profissionais. Segundo Dutra e Moll (2018), a educação integral requer educadores e gestores capazes de articular os saberes escolares com a realidade social, exigindo uma formação que vá além do instrucional e alcance a compreensão do sujeito em sua totalidade física, ética e cultural.

Compreendida a trajetória e os pressupostos da educação integral em escola em tempo integral, é necessário discutir como essa proposta materializa-se na prática escolar, especialmente no cotidiano pedagógico das instituições. Neste sentido, torna-se fundamental refletir sobre o papel estratégico do coordenador pedagógico na mediação dos processos de implementação dessa política pública.

3.2 O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Para que o processo de mediação na educação integral em escola em tempo integral seja eficaz, é fundamental que todas as partes envolvidas no ambiente escolar estejam preparadas para assegurar uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos educandos. Nesse contexto, ganha relevância especialmente o papel do coordenador pedagógico, pois:

Entendemos, assim, que compete ao Coordenador Pedagógico: articular o coletivo da escola, considerando as especificidades e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questione as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar (Almeida; Placco; Souza, 2011, p. 6-7).

O CP desempenha uma função estratégica no cotidiano escolar, atuando como o principal articulador entre a organização administrativa, a mediação de conflitos e o planejamento pedagógico. Para além dessas funções, esse profissional é responsável por estreitar o diálogo entre a escola e a comunidade, o que exige um investimento constante em sua própria formação contínua e no desenvolvimento de uma postura reflexiva.

Diante dessa complexidade, Almeida, Placco e Souza (2011) sustentam que a atribuição primordial do coordenador reside na promoção da formação em serviço dentro do ambiente de trabalho. Essa prática necessita ter, como eixo central, a análise crítica das atividades pedagógicas e o incentivo à colaboração entre os pares, transformando o cotidiano escolar em um espaço de aprendizagem mútua. Assim, a coordenação deixa de ser um cargo meramente burocrático para consolidar-se como uma liderança formativa, capaz de articular as diferentes realidades da comunidade escolar por meio do fortalecimento do fazer docente.

O CP precisa ser um conhecedor profundo das práticas docentes, promovendo a troca de saberes e incentivando a participação ativa de todos os integrantes da escola. Essa atuação é essencial para romper barreiras e superar os modelos educacionais vigentes que, muitas vezes, não conseguem sanar as lacunas no que concerne à qualidade do ensino e da aprendizagem.

O CP na condição de gestor dos processos pedagógicos ainda atua dentro de um sistema burocrático e hierarquizado, todavia, a sua prática necessita transcender a formalidade rígida e inserir-se no tecido comunitário da instituição de forma dialógica e democrática. Essa

dimensão pedagógica, que também é social, exige uma gestão flexível e inovadora, capaz de transformar o PPP da escola em um instrumento vivo. Para que o sucesso escolar seja alcançado, o PPP não pode ser um documento meramente protocolar; ele deve ser o reflexo de um planejamento participativo que dialogue constantemente com a realidade prática da escola. Desse modo:

O planejamento escolar, para ser democrático, não pode se reduzir à elaboração técnica de documentos que ficam guardados em gavetas. Ele deve ser um processo contínuo de reflexão e ação coletiva, onde a comunidade escolar define seus próprios rumos (Paro, 2012, p. 152).

Assim, o coordenador pedagógico, como integrante da gestão escolar, desempenha um papel fundamental na construção e na mediação da práxis educacional nesse novo contexto de ampliação do tempo escolar. Historicamente, o seu trabalho nem sempre foi reconhecido como essencial para a educação escolar. Inicialmente, o coordenador ia além da supervisão e da inspeção, ocupando uma posição que integrava as funções administrativas dos sistemas e das escolas. No entanto, a reforma pernambucana de 1928 estabeleceu a separação entre as funções administrativas e técnico-pedagógicas, valorizando a importância do orientador para os professores, reconhecendo que um setor focado na qualidade do ensino resultaria em melhores resultados.

Essa evolução histórica, que remonta às reformas da década de 1920, é o que permite hoje ao coordenador pedagógico atuar como um articulador numa perspectiva democrática. Neste sentido, Almeida, Placco e Souza (2001) ressaltam que essa transição foi fundamental para que o profissional CP deixasse de ser um mero inspetor e passasse a ser, além de assessor pedagógico, o principal mediador da formação continuada dentro da escola.

Com a evolução das práticas educacionais, o CP redirecionou as suas atividades para o fortalecimento das relações de ensino e aprendizagem, adotando uma postura que transcende o antigo olhar fiscalizador e burocrático. Essa nova abordagem demanda uma visão compreensiva e empática, na qual o coordenador atua como mediador, deslocando o eixo da educação “tradicional verticalizada” para uma construção coletiva que envolve educandos, famílias, professores e a equipe pedagógica.

Nesse contexto de integração, Almeida, Placco e Souza (2011) reiteram que o coordenador é o profissional responsável por articular as ações de formação docente dentro da própria escola. Por conseguinte, a sua função é essencialmente a de mediar as interações entre os diversos sujeitos que compõem o cenário escolar e os objetos de conhecimento, garantindo

que a prática pedagógica seja, ao mesmo tempo, um espaço de diálogo social e de construção de saberes.

Neste sentido, é importante avaliar as relações entre espaço e tempo escolar, ressignificando ações e concepções em sua própria formação, que necessita ser contínua. Além disso, é crucial levar em conta a relação com a comunidade e com o contexto geográfico e social em que a escola está inserida. O ambiente em que a escola está inserida precisa ser considerado de forma reflexiva, pois a formação dos educandos enquanto cidadãos é influenciada por valores que emergem desse contexto – meio também (des)educa. Assim, o ambiente molda os indivíduos, especialmente, na construção de seus valores. Por seu lado:

A escola precisa problematizar as finalidades e metodologias aplicadas, concebendo o ser humano em suas múltiplas dimensões, sob pena de reproduzir apenas a ordem e o controle social em vez da emancipação (Dutra; Moll, 2018, p. 813).

Compreender essa relação é vital para que o coordenador pedagógico, na sua função como educador mediador, possa tomar decisões que orientem a prática docente, organizando e promovendo a formação continuada dos educadores em serviço. Isso garante que os direitos a uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento integral dos alunos, sejam respeitados. Desse modo, sobrepesa o fato de que “[...] o CP é o profissional que, na escola, detém a função de articular as atividades de formação dos professores, mediando as relações entre os diversos sujeitos que compõem o cenário escolar e os objetos de conhecimento.” (Almeida; Placco; Souza, 2011, p. 11).

Outro elemento crucial a ser destacado é a formação contínua dos educadores, que precisa ocorrer durante todo o ano letivo e, igualmente, é responsabilidade do coordenador pedagógico. Assim, ele necessita estar preparado para lidar com as demandas do processo educacional, principalmente, com os educadores, como parte essencial da relação que envolve a aprendizagem, alinhando-se às concepções pedagógicas e trabalhando em conjunto com os atores educacionais. A interação entre a equipe pedagógica, docentes, funcionários, educandos e a comunidade é fundamental para que todos estejam integrados nos espaços de convívio escolar. Conforme indicam Almeida; Placco e Souza (2011, p. 25), “a formação contínua no local de trabalho, tendo como eixo a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a colaboração entre os pares, constitui-se como a principal atribuição do coordenador pedagógico”.

Ademais, é imprescindível que a formação dos educadores esteja em sintonia com uma visão crítico-reflexiva do coordenador pedagógico para que caminhe junto aos docentes

em direção a um objetivo comum. A função do coordenador extrapola o âmbito da administração escolar, envolvendo uma série de demandas e necessidades que se renovam continuamente, à medida que a escola transforma-se, assim como a sociedade. Por sua vez, cabe destacar que “a identidade do coordenador pedagógico não é algo estático; ela se constrói e se reconstrói no cotidiano das escolas, a partir das tensões e contradições que emergem da prática social e educativa” (Almeida; Placco; Souza, 2011, p. 58).

Constata-se, portanto, que as responsabilidades e o papel do coordenador pedagógico são cruciais no que se refere à educação que visa à emancipação e ao atendimento às necessidades do contexto escolar – dos docentes e discentes. Todos os processos educacionais estão intrinsecamente ligados às ações que esse profissional desempenha, tendo em vista que: “o trabalho do coordenador não ocorre no vazio; ele precisa estar fincado na realidade da escola e nas necessidades de aprendizagem dos alunos e dos professores” (Almeida; Placco; Souza, 2011 p. 14). Cabe, pois, realçar que a ação coordenadora é atravessada pela complexidade que perpassa a vida humana e a sociedade em geral.

3.3 ORGANIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA GESTÃO INTEGRAL: DESAFIOS DA FORMAÇÃO CIDADÃ E EMANCIPATÓRIA

A implementação da educação integral em tempo integral em uma escola municipal em um município do oeste de Santa Catarina apresenta-se como um desafio significativo, que requer uma abordagem integrada no âmbito do projeto político-pedagógico. Nesse contexto, o coordenador pedagógico desempenha um papel crucial, não apenas como gestor dos processos pedagógicos, mas como um agente que atenta para a transformação e para a formação cidadã e emancipatória dos alunos. Nesse enlaçamento, cabe ressaltar que:

O pedagogo escolar deverá ser o agente articulador das ações pedagógico-didáticas e curriculares, assegurando que a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua onde os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como sujeitos pensantes e não como meros executores de decisões burocráticas (Libâneo, 2003, p. 29).

A gestão da escola em tempo integral visa não só ao desenvolvimento acadêmico, mas também ao desenvolvimento social e emocional dos estudantes. O coordenador pedagógico precisa colocar-se como um facilitador que articula estratégias pedagógicas e curriculares, abordando a diversidade das necessidades dos alunos e a realidade da comunidade escolar. Igualmente, o fortalecimento de vínculos entre família, escola e sociedade possibilita construir

um ambiente educacional que favorece a participação ativa dos estudantes na construção de seu conhecimento e de sua autonomia. Neste sentido, reforça-se que:

[...] existem algumas atribuições ao diretor de uma instituição: supervisionar atividades administrativas e pedagógicas, promover a integração entre escola e comunidade; conhecer a legislação educacional, buscar meios que favoreçam sua equipe, dentre outras. No exercício dessas atribuições é importante estar em formação continuada, ou seja, estudar constantemente na busca do aprimoramento e amadurecimento, criando dessa maneira uma bagagem de experiências enriquecida e que compartilhada com os pares favorecem o desenvolvimento profissional (Libâneo, 2004, p. 217).

Assim sendo, um dos principais desafios enfrentados nessa jornada é assegurar que a proposta de educação integral em escola de tempo integral permeie a articulação de todas as áreas do conhecimento. É indispensável que o coordenador pedagógico atue na formação contínua dos professores, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a vivência e a reflexão crítica sobre a sua realidade.

Ante ao exposto, é necessária a luta por recursos de ensino adequados, condições de trabalho aos profissionais da educação, bem como o envolvimento da comunidade escolar no processo educativo. Para Libâneo (2013, p. 269), “[...] a gestão consiste em processos intencionais e sistemáticos, em se chegar a uma decisão, e em fazer a decisão se efetivar por meio da coordenação do trabalho das pessoas”

Além disso, é imprescindível que o CP esteja íntimo dos preceitos legais e das diretrizes que norteiam a educação integral em tempo integral, buscando interceder em favor de uma prática que vise à equidade e à inclusão. A formação cidadã é um processo que não se limita apenas à sala de aula, mas se estende para a vida cotidiana, pois, em todos os espaços, os alunos aprendem a ser cidadãos conscientes e críticos. De acordo com Freire (2006, p.45):

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue.

Portanto, atenção precisa ser dada à organização do projeto político-pedagógico para legitimar a gestão na escola em tempo integral, que exige uma visão ampliada do papel do coordenador pedagógico, bem como de todos os profissionais da educação. Para isso, o CP precisa ser um líder que inspira mudanças, um mediador que escuta e um educador que transforma o meio por intermédio de relações respeitadas e compromissadas com uma educação de qualidade. A educação integral em escola em tempo integral, sob a sua

coordenação, deve promover não somente o aprendizado curricular, mas também a formação de cidadãos capazes de atuar de forma consciente e responsável em sua comunidade. Para Saviani (2012, p. 14): “A escola é constituída de pessoas, alunos, pais, professores e demais integrantes que compõe o corpo escolar e como toda e qualquer instituição tem as suas dificuldades vivenciadas no seu dia a dia”.

Em suma, a organização do PPP em uma perspectiva de gestão integral não se esgota na elaboração documental, mas se materializa na ação cotidiana coordenada de forma que todos os sujeitos da escola atuem de forma articulada. Como visto, o papel do coordenador pedagógico é o de amalgamar as diretrizes legais, com princípios político-pedagógicos e, não menos importante, com os anseios da comunidade, transformando o tempo ampliado em oportunidade real de emancipação. Somente por meio de uma gestão que priorize a formação contínua, o diálogo e a escuta sensível às dificuldades, mencionadas por Saviani (2012), será possível superar o modelo puramente instrucional e consolidar uma escola municipal que, em sua essência, forme cidadãos autônomos, críticos e plenamente integrados à sua realidade social e histórica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu analisar a complexidade que envolve o trabalho do coordenador pedagógico na implementação da educação integral em escola em tempo integral, com foco na pesquisa bibliográfica. Ao longo do estudo, entendeu-se que a transição para esse modelo não se resume à ampliação da jornada escolar na EBM Silva Jardim, mas exige uma ressignificação profunda das práticas pedagógicas e da organização curricular.

Os resultados indicam que o coordenador pedagógico em uma escola atua como uma peça-chave e estratégica na mediação dos processos pedagógicos e de eventuais conflitos, bem como na condução de processos de inovação. No contexto das escolas, a função de articulador entre a gestão, o corpo docente e a comunidade escolar é essencial para que a proposta de educação integral em escola em tempo integral não se torne apenas um depósito de alunos, uma espaço para fazer mais do mesmo, mas um espaço de formação plena, democrática e inclusiva. Também cabe realçar que esse profissional enfrenta desafios significativos, que vão desde limitações estruturais e escassez de recursos até a resistência cultural dos docentes em adotar novas metodologias de ensino.

A fundamentação teórica, baseada em autores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, reforçou que a educação integral em escola em tempo integral necessita atentar para o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões – intelectual, social, emocional e

física. No entanto, constatou-se também que existe fragilidade na formação específica dos coordenadores que, muitas vezes, dificultam o exercício de sua dimensão formativa junto aos professores. Outrossim, há também o limitador no que se refere ao acúmulo de tarefas burocráticas demandadas ao CP.

Conclui-se que, para a consolidação de uma educação integral de qualidade, é imperativo o investimento em políticas públicas contextualizadas, suporte institucional contínuo e processos de formação continuada que valorizem o CP como liderança intelectual. O estudo possibilita teorizar que o sucesso dessa política depende também da construção e execução coletiva do PPP, fortalecendo a gestão democrática, garantindo que a ampliação do tempo na escola se traduza, efetivamente, em emancipação e cidadania para os estudantes.

Por fim, este estudo não esgota o tema, mas contribui para o debate local e regional sobre a importância de profissionalizar e apoiar quem atua diretamente na base do sistema educacional, transformando o ideal da educação integral em uma realidade concreta e transformadora. À vista disso, é importante sublinhar que a ausência de um trabalho de campo nesta etapa foi uma escolha deliberada de recorte metodológico, focando-se na solidez do levantamento documental. Dessa forma, abre-se caminho para que estudos posteriores complementem esse diagnóstico por meio de pesquisas empíricas. Recomenda-se o acompanhamento prático em escolas em que a coordenação pedagógica exerça papel protagonista em conselhos deliberativos, verificando se essa estrutura de gestão democrática é capaz de mitigar o 'sequestro' da rotina pedagógica.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6022**: informação e documentação: artigo em publicação periódica técnica e/ou científica: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, TREVISAN V. L. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. Fundação Vitor Civita, 2011. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/58/2014/03/GPED-Coordenador-pedagogico-ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: jan. 2026.

BRASIL, Educação em tempo integral: texto referência para debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: jan. 2026.

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

FREIRE, P. & SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

DUTRA, T; MOLL, J. A Educação Integral no Brasil: uma análise histórico-sociológica. **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 2, p. 813-829, 2018.

MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2003

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.