ISSN: 27645363

REVISTA

CICEP EVOLUÇÃO

NOVEMBRO DE 2026 V.5 N.11

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/11/2026



SL EDITORA

Revista Evolução CICEP

N° 11

Novembro 2026

Publicação

Mensal (novembro)

SL Editora

Rua Iru, 27, casa 6 – Vila Formosa - 03363-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Luiz Cesar Limonge

Responsável Intelectual pela Publicação

Centro Institucional de Cursos Educacionais Profissionalizantes (CICEP)

Revista Evolução CICEP – Vol. 5, n. 11 (2026) - São Paulo: SL Editora, 2026 – Mensal

Modo de acesso: https://www.revistaevolucaocicep.com.br/

ISSN 2764-5363 (online)

Data de publicação: 15/11/2026

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

CELEBRANDO AS DIFERENÇAS: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIVIANE FAULSTICH ARBEX 04

A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

AUDILANE COSTA CAVALCANTE..... 38

CELEBRANDO AS DIFERENÇAS: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIVIANE FAULSTICH ARBEX

“Não basta defender uma escola para todos. É preciso construir, coletivamente, uma escola em que cada pessoa encontre condições reais de participar, aprender, desenvolver-se e pertencer.”

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância da coordenação pedagógica na construção de uma cultura educacional inclusiva, equitativa e comprometida com os princípios da educação integral. Parte-se da compreensão de que a inclusão não se restringe ao atendimento de crianças com deficiência ou à implementação de estratégias individualizadas, mas constitui um compromisso ético, político e pedagógico com o direito de todos à participação, à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao pertencimento. O estudo, de natureza teórico-reflexiva, fundamenta-se nas concepções de educação inclusiva, gestão democrática, formação continuada e desenvolvimento integral, discutindo a atuação da coordenação pedagógica como articuladora de processos coletivos de reflexão, planejamento, mediação e transformação das práticas educativas. Destaca-se a necessidade de superar perspectivas centradas nas dificuldades individuais, deslocando o olhar para a identificação e a superação das barreiras presentes nos contextos de aprendizagem. Argumenta-se que a construção de uma cultura inclusiva exige intencionalidade pedagógica, escuta sensível, reconhecimento das singularidades, corresponsabilidade institucional e articulação entre os diferentes profissionais que compõem a comunidade educativa. Conclui-se que a coordenação pedagógica desempenha papel fundamental na aproximação entre concepções e práticas, contribuindo para a consolidação de uma educação que reconheça as diferenças, promova a equidade e assegure oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento para todos.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Educação Inclusiva; Equidade; Educação Integral; Formação Continuada.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão como compromisso de toda a escola

Pensar a educação na contemporaneidade exige reconhecer que a escola é constituída por sujeitos diversos, com histórias, culturas, experiências, necessidades, potencialidades e diferentes maneiras de aprender, comunicar-se, interagir e participar. Essa diversidade não representa uma condição excepcional a ser administrada, mas uma característica inerente à condição humana e, consequentemente, aos contextos educativos. Nesse sentido, a construção de uma educação integral, inclusiva e equitativa pressupõe superar concepções homogeneizadoras e compreender que garantir o direito à educação significa assegurar condições reais de acesso, permanência, participação, aprendizagem, desenvolvimento e pertencimento para todos.

Embora os princípios da inclusão estejam presentes nas legislações, nas políticas públicas e nos documentos orientadores da educação, sua concretização no cotidiano escolar ainda representa um desafio. Entre aquilo que se estabelece como direito e o que efetivamente se materializa nas práticas pedagógicas, existem concepções, relações, decisões institucionais e condições que podem favorecer ou limitar a participação dos sujeitos. Assim, não basta reconhecer a inclusão como princípio ou registrá-la nos documentos escolares. É necessário compreender de que maneira ela se expressa na organização dos tempos, espaços, materiais, propostas, interações, mediações e oportunidades de aprendizagem.

A inclusão, nessa perspectiva, não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da Educação Especial, dos profissionais de apoio ou daqueles que acompanham diretamente estudantes com deficiência. Trata-se de um compromisso coletivo, que envolve a equipe gestora, os professores, os demais profissionais da educação, as famílias e os diferentes sujeitos que constituem a comunidade educativa. Uma escola inclusiva não se define apenas pela presença de todos em um mesmo espaço, mas pela capacidade de reconhecer as singularidades, identificar barreiras e construir condições para que cada pessoa participe ativamente dos processos educativos.

Essa compreensão exige uma mudança significativa de olhar. Historicamente, muitas práticas educacionais foram organizadas a partir de expectativas padronizadas de desenvolvimento e aprendizagem, atribuindo ao estudante a responsabilidade por adaptar-se às estruturas previamente estabelecidas. Quando as diferenças são interpretadas exclusivamente como dificuldades individuais, corre-se o risco de desconsiderar as barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais, sensoriais e organizacionais presentes nos próprios contextos escolares.

Deslocar o olhar das limitações individuais para as condições oferecidas pela instituição não significa desconsiderar as necessidades específicas de cada sujeito, mas ampliar a responsabilidade pedagógica sobre as possibilidades de participação e aprendizagem. A questão deixa de ser apenas o que o estudante

consegue ou não realizar e passa a incluir uma reflexão fundamental: **quais condições a escola está oferecendo e quais barreiras precisam ser identificadas, reduzidas ou eliminadas para garantir sua participação?**

Nesse processo, a equidade assume papel essencial. Garantir igualdade de direitos não significa necessariamente oferecer as mesmas estratégias, recursos ou condições a todos. A equidade pressupõe reconhecer que os sujeitos apresentam necessidades, trajetórias e possibilidades distintas e que, para assegurar direitos comuns, podem ser necessárias mediações, apoios e oportunidades diferenciadas. Trata-se, portanto, de compreender a diferença não como justificativa para a exclusão, mas como elemento que orienta decisões pedagógicas mais justas e acessíveis.

Da mesma forma, a educação integral amplia essa discussão ao reconhecer que o desenvolvimento humano não se restringe à dimensão cognitiva ou à aquisição de conteúdos escolares. Envolve aspectos físicos, emocionais, sociais, culturais, afetivos e relacionais, compreendendo os sujeitos em sua totalidade. Nessa perspectiva, inclusão, equidade e educação integral não constituem propostas isoladas, mas princípios interdependentes que precisam orientar a organização da escola e suas intencionalidades educativas.

Entretanto, transformar essas concepções em práticas institucionais não acontece de maneira espontânea. Exige formação, diálogo, acompanhamento, reflexão crítica, planejamento coletivo e disposição para rever práticas historicamente naturalizadas. É nesse movimento que a coordenação pedagógica assume uma função estratégica, atuando como articuladora dos processos formativos e das relações entre os diferentes profissionais, conhecimentos e experiências que compõem o cotidiano escolar.

A atuação da coordenação pedagógica ultrapassa, portanto, a dimensão administrativa ou o acompanhamento pontual do planejamento docente. Seu papel envolve promover espaços de escuta, problematizar concepções, mobilizar conhecimentos científicos e pedagógicos, favorecer a análise das práticas e construir, junto à equipe, possibilidades de transformação. Não se trata de oferecer respostas prontas ou substituir os saberes dos professores, mas de reconhecer que a formação e a mudança institucional se constituem por meio do diálogo, da participação e da corresponsabilidade.

Essa compreensão também requer reconhecer os próprios educadores como sujeitos singulares, que possuem histórias, conhecimentos, experiências, expectativas, inseguranças e diferentes percursos formativos. Assim como defendemos o respeito às singularidades dos estudantes, é necessário considerar as diferenças presentes entre os profissionais, compreendendo que a formação continuada precisa acolher diferentes perspectivas, provocar reflexões e construir sentidos compartilhados.

A coordenação pedagógica, ao assumir uma postura de escuta ativa e mediação reflexiva, contribui para aproximar as concepções educacionais das decisões que orientam o cotidiano escolar. Nesse processo, a formação

continuada deixa de ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos e passa a constituir um espaço de investigação, análise, construção coletiva e transformação das práticas. A inclusão, por sua vez, deixa de ser tratada como uma ação pontual ou uma resposta a determinadas situações e passa a integrar a cultura institucional.

É importante reconhecer, contudo, que a coordenação pedagógica não realiza essas transformações isoladamente. Sua atuação depende de condições institucionais, políticas públicas, recursos, tempo destinado à formação, participação dos profissionais e articulação com os diferentes serviços e redes de apoio. Sua relevância está justamente na capacidade de mobilizar e conectar esses elementos, favorecendo a construção de compromissos coletivos e a continuidade das ações.

Diante dessas reflexões, emerge a questão que orienta este artigo: **como a coordenação pedagógica pode contribuir para transformar os princípios da inclusão, da equidade e da educação integral em práticas institucionais que assegurem a participação, a aprendizagem, o desenvolvimento e o pertencimento de todos?**

O objetivo geral deste estudo é analisar, sob uma perspectiva teórico-reflexiva, a importância da coordenação pedagógica na articulação de processos formativos e práticas coletivas comprometidas com a construção de uma cultura educacional inclusiva, equitativa e orientada pelos princípios da educação integral.

Especificamente, busca-se discutir a relação entre inclusão, equidade e desenvolvimento integral; refletir sobre o papel da coordenação pedagógica na formação continuada e na articulação do trabalho coletivo; compreender a importância da identificação e superação das barreiras presentes nos contextos educativos; e problematizar a necessidade de transformar concepções em decisões e práticas pedagógicas coerentes com o direito de todos à educação.

O artigo desenvolve uma reflexão teórica fundamentada em concepções da educação inclusiva, da gestão democrática e da formação continuada, articulando esses referenciais à compreensão da coordenação pedagógica como instância de mediação, formação e transformação institucional.

Parte-se do entendimento de que construir uma escola para todos não significa esperar que os sujeitos se ajustem a um modelo único de educação, mas reconhecer a necessidade permanente de transformar os contextos, ampliar as possibilidades e construir coletivamente condições para que cada pessoa seja reconhecida em sua singularidade.

Afinal, uma educação verdadeiramente inclusiva não se concretiza apenas quando todos têm acesso à escola, mas quando todos encontram nela oportunidades reais de participar, aprender, desenvolver-se e pertencer.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL, INCLUSIVA E EQUITATIVA: CONCEPÇÕES QUE SE COMPLEMENTAM

Pensar uma educação comprometida com os direitos de todos exige compreender que os sujeitos não aprendem, desenvolvem-se ou participam de maneira uniforme. Cada pessoa carrega uma história, experiências, conhecimentos, relações, interesses, potencialidades e necessidades que influenciam sua forma de perceber, interpretar e interagir com o mundo. Reconhecer essa diversidade constitui um princípio fundamental para a construção de práticas educativas que respeitem as singularidades e promovam oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, a educação integral, a educação inclusiva e a equidade apresentam concepções distintas, mas profundamente relacionadas. Embora possuam fundamentos e especificidades, complementam-se na defesa de uma educação que reconheça o sujeito em sua totalidade, respeite suas diferenças e assegure condições efetivas para sua participação nos diferentes contextos educativos.

A educação integral parte da compreensão de que o desenvolvimento humano não se limita à aquisição de conhecimentos acadêmicos. Envolve dimensões cognitivas, corporais, emocionais, afetivas, sociais, culturais e éticas, constituídas de maneira integrada nas experiências e nas relações estabelecidas ao longo da vida. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Anísio Teixeira (1957), cuja defesa de uma escola pública democrática compreende a educação como elemento fundamental da formação humana e da ampliação das oportunidades educativas.

Sob essa perspectiva, educar não significa apenas transmitir conteúdos, mas proporcionar experiências que favoreçam a construção de conhecimentos, a convivência, a autonomia, a participação e o desenvolvimento das potencialidades humanas. A educação integral pressupõe, portanto, superar uma visão fragmentada do sujeito, reconhecendo que aprender envolve pensar, sentir, agir, experimentar, comunicar-se, conviver e construir significados.

Essa compreensão também encontra aproximações com o pensamento de Paulo Freire (1996), ao reconhecer a educação como um processo humano, histórico e relacional, no qual educadores e educandos participam ativamente da construção do conhecimento. A perspectiva freireana destaca a importância do respeito aos saberes dos educandos, do reconhecimento de sua autonomia e da abertura ao diálogo, princípios fundamentais para uma educação comprometida com a dignidade e a formação crítica dos sujeitos.

Na Educação Infantil, essa concepção assume especial relevância, uma vez que as crianças aprendem por meio das interações, das brincadeiras, da exploração, do movimento, da investigação e das múltiplas linguagens. Entretanto, o princípio da integralidade não se restringe à primeira infância, pois acompanha o desenvolvimento humano em todas as etapas da educação.

Compreender o sujeito em sua integralidade implica reconhecer que suas necessidades não podem ser analisadas exclusivamente a partir de comportamentos observáveis, resultados acadêmicos ou expectativas padronizadas. É necessário considerar os contextos em que vive, as relações que estabelece, suas experiências anteriores e as condições oferecidas para que possa desenvolver suas potencialidades.

A educação inclusiva amplia essa reflexão ao questionar estruturas, concepções e práticas que historicamente contribuíram para processos de exclusão. Mantoan (2003) problematiza modelos escolares fundamentados na homogeneização dos estudantes e na expectativa de adaptação a padrões previamente estabelecidos. Suas contribuições permitem compreender que a inclusão não se resume à presença física dos sujeitos nos espaços escolares, mas exige transformações na organização institucional, no currículo e nas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, uma escola inclusiva não é aquela que espera que todos aprendam da mesma maneira, no mesmo ritmo ou por meio das mesmas estratégias. É aquela que reconhece diferentes formas de aprender, comunicar-se, expressar conhecimentos e participar das experiências educativas, organizando condições para que essas diferenças não se transformem em desigualdades de oportunidades.

A inclusão, portanto, não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da Educação Especial ou como um conjunto de intervenções destinadas apenas aos estudantes com deficiência. Trata-se de um princípio que deve orientar a organização da escola, suas relações, suas concepções e suas decisões pedagógicas, reconhecendo a diversidade como característica constitutiva dos processos educativos.

A construção de uma educação inclusiva exige, assim, ampliar o olhar para além das características individuais dos estudantes, reconhecendo que as condições oferecidas pela instituição também podem favorecer ou limitar suas possibilidades de participação e aprendizagem. Torna-se necessário identificar e enfrentar barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais, sensoriais e organizacionais presentes nos contextos educativos. Essa reflexão dialoga com Mantoan (2003), ao questionar práticas escolares padronizadas e defender a transformação das condições educacionais para acolher as diferenças.

Desse modo, quando um estudante encontra dificuldades para participar de determinada experiência educativa, a análise pedagógica não deve se limitar à identificação daquilo que ele ainda não consegue realizar. É necessário investigar as condições oferecidas: as orientações são acessíveis? Os materiais possibilitam diferentes formas de exploração? O tempo é adequado? As relações favorecem a participação? Existem barreiras que precisam ser revistas?

Esse deslocamento de olhar não significa desconsiderar características individuais, condições específicas de desenvolvimento ou necessidades de

apoio. Significa compreender que as possibilidades de aprendizagem também são influenciadas pela interação entre o sujeito e o contexto, sendo responsabilidade da instituição analisar e transformar as condições que possam limitar sua participação.

Assim, a pergunta deixa de ser apenas *"por que esse estudante não consegue acompanhar?"* e passa a considerar *"o que precisamos compreender, reorganizar ou oferecer para ampliar suas possibilidades de participação e aprendizagem?"*

Essa mudança representa uma transformação de concepção, pois modifica não apenas as estratégias pedagógicas, mas também as expectativas dos profissionais, as relações estabelecidas e a própria organização institucional.

Entretanto, reconhecer as diferenças e defender a inclusão não garante, por si só, condições justas de aprendizagem. É nesse ponto que a equidade assume papel central.

A igualdade constitui um princípio fundamental na garantia dos direitos educacionais. Todos devem ter assegurado o direito à educação, ao respeito, à participação e ao desenvolvimento. Contudo, oferecer exatamente as mesmas condições para sujeitos que apresentam necessidades e trajetórias distintas nem sempre resulta em oportunidades equivalentes.

A equidade pressupõe reconhecer essas diferenças e organizar respostas que considerem as condições necessárias para que cada pessoa possa exercer seus direitos. Isso pode envolver a flexibilização de tempos, a diversificação de estratégias, a disponibilização de recursos de acessibilidade, diferentes formas de comunicação, apoios específicos e mediações pedagógicas que ampliem as possibilidades de participação.

As reflexões de Mantoan (2003) contribuem para essa discussão ao questionarem práticas escolares que, sob a aparência de tratar todos igualmente, desconsideram as diferenças e podem reproduzir mecanismos de exclusão. A garantia do direito à educação exige, assim, superar a ideia de que uma única forma de ensinar e avaliar seja suficiente para todos.

É importante destacar que equidade não significa reduzir expectativas, estabelecer privilégios ou oferecer experiências empobrecidas a determinados estudantes. Ao contrário, significa reconhecer que a garantia de direitos comuns pode exigir caminhos diferenciados, preservando a qualidade das experiências educativas e o acesso ao conhecimento.

Um exemplo pode ser observado quando uma proposta pedagógica é apresentada exclusivamente por meio de orientações orais. Embora todos recebam a mesma explicação, nem todos necessariamente terão as mesmas condições de compreendê-la. A utilização de imagens, demonstrações, objetos concretos, gestos ou outras formas de comunicação pode ampliar o acesso à proposta, beneficiando não apenas estudantes que necessitam de apoios específicos, mas o conjunto do grupo.

Nesse caso, a equidade não se concretiza pela separação dos sujeitos, mas pela ampliação das possibilidades de participação em experiências compartilhadas.

Essa compreensão também exige cuidado para que as diferenças não sejam transformadas em rótulos ou expectativas limitadoras. Reconhecer singularidades não significa definir previamente aquilo que uma pessoa será capaz de aprender ou realizar. Significa observar suas potencialidades, compreender suas necessidades, oferecer apoios e acompanhar continuamente os processos de desenvolvimento, evitando tanto a padronização quanto a redução das possibilidades educativas.

Ao refletir sobre o respeito à autonomia e à dignidade dos educandos, Freire (1996) oferece contribuições importantes para compreender que a prática pedagógica não pode desconsiderar os sujeitos em suas experiências e possibilidades. Essa perspectiva reforça a necessidade de relações educativas fundamentadas na escuta, no respeito e no reconhecimento de cada pessoa como participante ativa de sua formação.

A articulação entre educação integral, inclusão e equidade permite compreender que não basta garantir a presença dos sujeitos nos espaços escolares. É necessário assegurar que essa presença seja acompanhada de participação significativa, relações de pertencimento, oportunidades de aprendizagem e condições para o desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades.

A educação integral contribui ao reconhecer a complexidade do desenvolvimento humano; a educação inclusiva orienta a identificação e a superação das barreiras à participação; e a equidade fundamenta a organização de condições e apoios diferenciados para garantir direitos comuns.

Esses princípios não devem ser tratados como propostas independentes ou ações destinadas a determinados grupos. Precisam constituir fundamentos permanentes do planejamento, da organização curricular, das práticas pedagógicas, das relações institucionais e dos processos de avaliação.

Entretanto, transformar concepções em práticas não ocorre de maneira espontânea. Uma instituição pode reconhecer a importância da inclusão em seus documentos e, ainda assim, reproduzir práticas que limitam a participação de determinados sujeitos. Da mesma forma, uma proposta planejada com intencionalidade inclusiva pode apresentar barreiras que somente se tornam perceptíveis por meio da observação, da escuta e da avaliação de seus efeitos.

Por isso, a construção de uma cultura inclusiva exige processos permanentes de reflexão, análise e replanejamento. Não se trata apenas de oferecer recursos ou desenvolver ações pontuais, mas de compreender como as concepções educacionais influenciam a organização institucional e as oportunidades oferecidas aos estudantes.

Nesse movimento, torna-se fundamental reconhecer que as concepções pedagógicas orientam as escolhas realizadas no cotidiano. A maneira como uma instituição compreende o desenvolvimento humano, interpreta as diferenças e reconhece as potencialidades influencia diretamente suas práticas, seus critérios de avaliação, suas formas de organização e suas expectativas em relação aos estudantes.

Quando a diversidade é compreendida como problema, as respostas tendem a buscar a adaptação do sujeito às estruturas existentes. Quando é reconhecida como parte constitutiva da experiência educativa, abre-se a possibilidade de questionar essas estruturas e construir alternativas mais acessíveis, participativas e democráticas.

Essa transformação encontra fundamentos na perspectiva freireana, ao reconhecer a educação como uma prática que exige reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Freire (1996) destaca a importância da relação entre teoria e prática na formação dos educadores, contribuindo para compreender que a mudança educacional demanda processos permanentes de estudo, diálogo e reflexão.

É nesse movimento que a coordenação pedagógica assume relevância, ao articular os diferentes sujeitos e saberes que compõem a comunidade educativa, promovendo condições para que os princípios da educação integral, inclusiva e equitativa sejam compreendidos, discutidos e progressivamente incorporados à cultura institucional.

A coordenação pedagógica, nesse sentido, não atua apenas na organização de processos formativos, mas na mediação entre concepções e práticas, favorecendo a construção coletiva de respostas pedagógicas que considerem a diversidade humana e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Cabe ressaltar que a construção dessa cultura não significa eliminar todas as dificuldades ou estabelecer um modelo ideal e definitivo de escola. Trata-se de um processo contínuo, atravessado por desafios, contradições, necessidades de formação e condições concretas de trabalho, que exige compromisso coletivo e disposição permanente para aprender e transformar.

Assim, defender uma educação integral, inclusiva e equitativa significa reconhecer que não basta oferecer a todos o mesmo espaço, os mesmos materiais ou as mesmas propostas. É necessário construir condições para que cada sujeito, em sua singularidade, encontre possibilidades reais de participar, aprender, desenvolver-se e pertencer.

Mais do que princípios expressos nos documentos educacionais, essas concepções precisam orientar o modo como a escola observa, escuta, planeja, ensina, avalia e se reorganiza.

Uma educação para todos não se constrói pela tentativa de tornar os sujeitos iguais, mas pelo compromisso de reconhecer suas diferenças

sem permitir que elas se transformem em desigualdades de direitos e oportunidades.

3. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ARTICULADORA DE UMA CULTURA INCLUSIVA

A construção de uma cultura inclusiva não acontece apenas pela existência de documentos orientadores, pela implementação de políticas educacionais ou pela realização de ações pontuais voltadas ao atendimento das diferenças. Trata-se de um processo que envolve concepções, relações, escolhas pedagógicas e responsabilidades compartilhadas. Nesse contexto, a coordenação pedagógica assume papel fundamental ao articular os diferentes sujeitos que constituem a comunidade educativa, favorecendo a aproximação entre os princípios da educação integral, da inclusão e da equidade e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Compreender essa atuação exige ultrapassar uma visão da coordenação pedagógica restrita ao acompanhamento de planejamentos, à organização de reuniões ou à resolução de demandas imediatas. Embora essas atividades façam parte de suas atribuições, sua dimensão essencialmente pedagógica está relacionada à capacidade de promover processos formativos, mobilizar saberes, problematizar práticas e construir, coletivamente, possibilidades de transformação.

Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica não deve ser compreendida como o lugar de quem possui todas as respostas, mas como uma função que cria condições para que diferentes perguntas possam ser formuladas, conhecimentos sejam compartilhados e decisões pedagógicas sejam construídas de maneira intencional e fundamentada.

As contribuições de Vera Maria Nigro de Souza Placco para os estudos sobre coordenação pedagógica e formação docente oferecem uma importante referência para compreender a atuação do coordenador como mediador dos processos formativos e das relações que constituem o trabalho pedagógico. Essa compreensão permite reconhecer que a formação continuada não se limita à transmissão de conhecimentos teóricos, mas envolve os sujeitos, suas experiências, suas concepções e os desafios que emergem das práticas educativas.

Ao pensar a construção de uma cultura inclusiva, essa dimensão formativa adquire especial relevância. As práticas pedagógicas não são constituídas apenas por técnicas ou metodologias, mas também pelas concepções que os educadores possuem sobre infância, desenvolvimento, aprendizagem, diferenças, autonomia e participação. São essas concepções que influenciam a maneira como observam os estudantes, interpretam suas manifestações, organizam as experiências e estabelecem expectativas sobre suas possibilidades.

Por isso, transformar práticas exige, inicialmente, criar condições para refletir sobre os olhares que as sustentam.

Uma instituição pode afirmar seu compromisso com a inclusão e, ainda assim, manter expectativas homogêneas sobre os sujeitos. Pode defender a autonomia e, contraditoriamente, organizar situações nas quais os adultos realizam pelos estudantes aquilo que eles poderiam experimentar com os apoios necessários. Pode reconhecer a importância das diferenças e, ao mesmo tempo, desenvolver propostas que oferecem uma única forma de participação, expressão ou aprendizagem.

Essas contradições não devem ser compreendidas exclusivamente como falhas individuais dos profissionais, mas como questões que precisam ser investigadas e problematizadas coletivamente. É nesse movimento que a coordenação pedagógica exerce uma função fundamental: favorecer a análise crítica das práticas sem desconsiderar as condições concretas em que são realizadas, os conhecimentos já construídos e os desafios vivenciados pelos educadores.

O processo formativo, portanto, precisa reconhecer que os professores também são sujeitos singulares. Cada profissional chega à escola com uma história, uma trajetória de formação, experiências, conhecimentos, expectativas, inseguranças e diferentes maneiras de compreender os processos educativos. Assim como não se pode esperar que todas as crianças aprendam da mesma forma, também não é possível pressupor que todos os educadores construam novos conhecimentos pelos mesmos caminhos ou no mesmo tempo.

Essa compreensão exige da coordenação uma postura de escuta, sensibilidade e intencionalidade pedagógica. Formar não significa apenas apresentar conceitos, indicar leituras ou orientar procedimentos. Significa construir relações que favoreçam a confiança, o diálogo, o questionamento e a disposição para experimentar outras possibilidades.

A formação continuada ganha sentido quando estabelece relações com as situações vivenciadas pelos profissionais, permitindo que os conhecimentos teóricos dialoguem com as experiências concretas. Uma observação realizada no cotidiano, um registro pedagógico, uma dúvida compartilhada ou uma situação que desafia as práticas habituais pode constituir pontos de partida para investigações coletivas e novos percursos formativos.

Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica precisa favorecer a passagem de uma formação centrada apenas na transmissão de orientações para uma formação que reconheça os educadores como participantes ativos da construção de conhecimentos.

Entretanto, promover espaços de estudo e reflexão não garante, por si só, a transformação das práticas. É necessário acompanhar como os conhecimentos discutidos se relacionam com o planejamento, com a organização dos contextos de aprendizagem, com as mediações realizadas e com as oportunidades efetivamente oferecidas aos estudantes.

A formação continuada precisa, portanto, constituir um movimento permanente de estudo, experimentação, observação, documentação, avaliação e replanejamento. Esse percurso não acontece de maneira linear, pois envolve dúvidas, resistências, descobertas, avanços e a necessidade constante de rever decisões.

Nesse processo, a coordenação pedagógica assume também uma dimensão articuladora. Sua atuação envolve aproximar os diferentes profissionais, promover o diálogo entre conhecimentos e favorecer a construção de uma responsabilidade compartilhada pela aprendizagem e pelo desenvolvimento de todos.

Uma cultura inclusiva não se consolida quando a responsabilidade por determinado estudante é atribuída exclusivamente a um professor, a um profissional de apoio ou ao Atendimento Educacional Especializado. Embora cada profissional possua conhecimentos e atribuições específicas, a inclusão precisa ser compreendida como compromisso de toda a instituição.

Isso significa reconhecer que as possibilidades de participação e aprendizagem não dependem apenas das intervenções realizadas individualmente, mas também da organização dos espaços, dos tempos, dos materiais, das relações, das propostas pedagógicas e das decisões coletivas.

A articulação entre os diferentes profissionais permite ampliar a compreensão das situações vivenciadas, evitando interpretações fragmentadas ou centradas exclusivamente nas dificuldades individuais. O diálogo entre professores, equipe gestora, profissionais da Educação Especial, famílias e redes de apoio pode contribuir para identificar necessidades, reconhecer potencialidades e construir respostas pedagógicas mais coerentes com os direitos dos sujeitos.

Entretanto, articular não significa apenas reunir pessoas ou encaminhar informações. O trabalho colaborativo exige que os diferentes conhecimentos sejam reconhecidos, que as responsabilidades sejam compartilhadas e que as decisões estejam orientadas por objetivos comuns.

É nesse sentido que se destaca uma concepção fundamental: **não se trata de substituir olhares, mas de somar olhares.**

Cada profissional observa a realidade a partir de suas experiências, conhecimentos e atribuições. Nenhum desses olhares, isoladamente, é suficiente para compreender toda a complexidade do desenvolvimento humano e das relações educativas. Quando diferentes perspectivas são colocadas em diálogo, ampliam-se as possibilidades de compreender os sujeitos e de construir intervenções que considerem suas singularidades.

Somar olhares, entretanto, não significa simplesmente reunir opiniões. Exige escuta qualificada, fundamentação teórica, análise das experiências, definição de responsabilidades e acompanhamento das decisões construídas coletivamente.

Nesse movimento, a coordenação pedagógica atua como mediadora, favorecendo que os conhecimentos produzidos individualmente possam contribuir para a construção de saberes institucionais. Uma experiência desenvolvida por determinado professor pode provocar reflexões em outros profissionais; uma dificuldade compartilhada pode mobilizar estudos; uma estratégia experimentada pode abrir possibilidades de reorganização de práticas.

A construção de uma cultura inclusiva depende, portanto, da capacidade institucional de transformar experiências individuais em aprendizagens coletivas.

Outro aspecto fundamental dessa atuação refere-se à necessidade de deslocar o olhar das dificuldades individuais para as condições de participação oferecidas pelos contextos educativos.

Quando um estudante não participa de determinada proposta, por exemplo, a reflexão pedagógica não pode se limitar à identificação daquilo que ele ainda não consegue realizar. É necessário investigar como a experiência foi organizada, quais formas de comunicação foram utilizadas, que materiais estavam disponíveis, quais mediações foram oferecidas e se havia possibilidades reais de escolha, exploração e participação.

Essa mudança de perspectiva exige que a coordenação pedagógica mobilize o coletivo para formular outras perguntas: o que estamos observando? Quais potencialidades estão sendo reconhecidas? Que barreiras podem estar presentes? O que já foi experimentado? Que apoios são necessários? O que podemos reorganizar para ampliar a participação?

As perguntas, nesse contexto, tornam-se instrumentos de investigação pedagógica. Não são formuladas para responsabilizar individualmente os profissionais, mas para ampliar a compreensão sobre os processos educativos e favorecer decisões mais conscientes.

A construção de uma cultura inclusiva exige também reconhecer que o pertencimento não se resume à presença física nos espaços escolares. Pertencer significa ser reconhecido como integrante do grupo, participar das experiências, estabelecer vínculos, expressar preferências, realizar escolhas e perceber que suas manifestações são consideradas nas decisões que envolvem a vida coletiva.

Assim, uma proposta pedagógica pode parecer inclusiva por permitir que todos estejam presentes e, ainda assim, oferecer oportunidades desiguais de participação. Da mesma forma, uma intervenção planejada com a intenção de ajudar pode limitar a autonomia quando impede que o sujeito experimente, investigue, escolha ou realize ações com os apoios necessários.

Cabe à coordenação pedagógica favorecer reflexões que permitam reconhecer essas situações, questionando não apenas o que está sendo oferecido, mas

como os sujeitos estão participando e quais oportunidades de desenvolvimento estão sendo construídas.

Essa perspectiva se relaciona diretamente com os princípios da educação integral, uma vez que o desenvolvimento humano não pode ser reduzido ao desempenho acadêmico ou à realização de tarefas. As experiências educativas envolvem dimensões cognitivas, emocionais, corporais, sociais, culturais e relacionais que precisam ser consideradas no planejamento e na avaliação.

A coordenação pedagógica, ao articular essas concepções, contribui para ampliar a compreensão sobre os contextos de aprendizagem, reconhecendo que espaços, materiais, tempos, interações e mediações não são elementos neutros. Suas formas de organização podem favorecer ou restringir a autonomia, a convivência, a expressão, a investigação e o pertencimento.

Nesse sentido, o planejamento precisa ser compreendido como um processo intencional e flexível, aberto às observações e às necessidades que emergem das experiências. Planejar não significa prever todas as respostas dos estudantes, mas organizar condições para que diferentes percursos de aprendizagem possam acontecer.

A documentação pedagógica também assume relevância nesse processo, pois permite tornar visíveis experiências, interações, descobertas, necessidades e possibilidades que nem sempre são percebidas em avaliações centradas apenas em resultados. Quando analisados coletivamente, os registros podem contribuir para compreender os processos de desenvolvimento, identificar barreiras e fundamentar decisões de replanejamento.

A coordenação pedagógica tem papel importante na valorização desses instrumentos, não como exigências meramente burocráticas, mas como possibilidades de reflexão sobre a prática e de produção de conhecimentos pedagógicos.

Entretanto, é necessário reconhecer que a construção de uma cultura inclusiva não ocorre sem desafios. As condições de trabalho, a disponibilidade de recursos, os tempos institucionais, as demandas administrativas, as concepções historicamente construídas e as diferentes expectativas dos profissionais podem interferir na continuidade dos processos formativos e colaborativos.

A atuação da coordenação pedagógica precisa considerar essas condições concretas, evitando tanto a idealização de seu papel quanto a responsabilização individual pelas dificuldades institucionais.

O compromisso com a inclusão exige políticas públicas, condições adequadas de trabalho, formação continuada, recursos de acessibilidade, articulação entre serviços e participação da comunidade educativa. A coordenação pedagógica contribui para mobilizar esses processos no âmbito institucional, mas não substitui as responsabilidades dos sistemas de ensino e dos demais profissionais.

Reconhecer os limites da atuação individual não significa diminuir sua importância. Ao contrário, permite compreender que a força da coordenação pedagógica está justamente em sua capacidade de favorecer relações de corresponsabilidade, construir caminhos coletivos e sustentar processos de transformação.

Uma cultura inclusiva não se constitui pela realização de uma atividade específica, pela implementação de um projeto isolado ou pela atuação de um único profissional. Ela se constrói progressivamente, nas decisões cotidianas, nas relações estabelecidas, nas oportunidades oferecidas e na disposição permanente para questionar práticas que possam produzir exclusão.

Nesse movimento, a coordenação pedagógica desempenha uma função essencial ao aproximar concepções e práticas, favorecer a formação continuada, mobilizar saberes e fortalecer o compromisso coletivo com a educação integral, inclusiva e equitativa.

Mais do que orientar procedimentos, sua atuação precisa contribuir para transformar maneiras de observar, compreender e responder às diferenças. Isso implica reconhecer que cada sujeito possui potencialidades, que os contextos educativos podem ser reorganizados e que a construção de oportunidades reais de aprendizagem depende de decisões intencionais e compartilhadas.

A inclusão não se consolida quando apenas alguns profissionais se responsabilizam por aqueles que apresentam maiores necessidades de apoio. Ela se fortalece quando toda a instituição reconhece que as diferenças fazem parte da experiência humana e que garantir participação, aprendizagem, desenvolvimento e pertencimento constitui um compromisso coletivo.

Assim, a coordenação pedagógica assume sua dimensão articuladora, formadora e transformadora ao contribuir para que a inclusão deixe de ser compreendida como resposta a situações específicas e passe a constituir um princípio permanente da cultura institucional.

Uma escola inclusiva não se constrói a partir de respostas prontas, mas da disposição coletiva para escutar, investigar, aprender, rever concepções e transformar práticas. E é nesse percurso que a coordenação pedagógica encontra uma de suas contribuições mais significativas: não fazer pelo coletivo, mas construir com ele as condições para que todos possam participar, aprender e pertencer.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA: TRANSFORMAR CONCEPÇÕES PARA TRANSFORMAR PRÁTICAS

A construção de uma cultura inclusiva, equitativa e comprometida com a educação integral exige reconhecer a formação continuada como parte constitutiva do trabalho pedagógico. Não se trata apenas de ampliar

conhecimentos ou atualizar procedimentos, mas de criar condições para que os educadores possam revisitar suas concepções, problematizar práticas e construir coletivamente novas possibilidades de atuação. Nesse sentido, a formação assume uma dimensão ética, política e pedagógica, uma vez que as maneiras de compreender a infância, o desenvolvimento humano, a aprendizagem e as diferenças influenciam diretamente as experiências oferecidas aos sujeitos.

Transformar práticas, entretanto, não significa simplesmente substituir uma metodologia por outra ou incorporar recursos considerados inovadores. As mudanças mais significativas exigem compreender os fundamentos que orientam as escolhas pedagógicas. Uma proposta pode apresentar materiais diversificados, espaços organizados e diferentes possibilidades de exploração e, ainda assim, reproduzir concepções que limitam a autonomia, a participação e o reconhecimento das singularidades.

Por essa razão, a formação continuada precisa ultrapassar a dimensão instrumental do trabalho docente e favorecer a reflexão sobre as concepções que sustentam as práticas educativas.

Essa compreensão encontra aproximações com a perspectiva de Freire (1996), ao reconhecer a reflexão crítica sobre a prática como elemento fundamental da formação docente. A relação entre teoria e prática não deve ser compreendida como um movimento no qual o conhecimento científico é simplesmente aplicado ao cotidiano, mas como um processo de diálogo, investigação e reconstrução permanente dos saberes.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019a) constitui uma referência importante para essa discussão, ao orientar uma concepção de educação que reconhece bebês e crianças como sujeitos de direitos e valoriza suas experiências, interações, brincadeiras e diferentes formas de expressão. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico exige intencionalidade, observação, escuta e organização de contextos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Entretanto, compreender os princípios curriculares não significa, necessariamente, incorporá-los às práticas. Entre aquilo que os documentos anunciam e aquilo que efetivamente acontece nas instituições existe um percurso que precisa ser construído por meio de estudos, experiências, diálogos, observações e decisões coletivas.

É nesse espaço que a formação continuada situada no cotidiano escolar adquire especial relevância.

A formação situada parte do reconhecimento de que a escola não é apenas um local onde se aplicam conhecimentos produzidos externamente, mas também um espaço de investigação, reflexão e produção de saberes pedagógicos. As experiências vivenciadas pelos educadores, as manifestações das crianças, as relações estabelecidas e os desafios encontrados no cotidiano constituem

elementos fundamentais para a construção de percursos formativos significativos.

Essa concepção encontra respaldo na proposta *Formação da Cidade*, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que apresenta a pesquisa do cotidiano e a reflexão crítica como caminhos para relacionar os princípios curriculares às experiências desenvolvidas nas unidades educacionais (SÃO PAULO, 2023).

A formação, nessa perspectiva, não deve buscar a padronização das práticas ou a apresentação de respostas previamente definidas. Seu propósito é provocar questionamentos, ampliar conhecimentos, favorecer trocas e construir possibilidades de transformação a partir das realidades vivenciadas pelos profissionais.

Isso não significa limitar a formação às demandas imediatas ou às dificuldades identificadas no cotidiano. Ao contrário, significa reconhecer essas experiências como pontos de partida para aprofundamentos teóricos que permitam ampliar a compreensão dos fenômenos educativos e superar interpretações restritas ou naturalizadas.

Quando uma situação desafia o trabalho pedagógico, por exemplo, a formação não precisa começar pela busca imediata de uma estratégia para solucionar o problema. Pode iniciar pela investigação das concepções envolvidas: como compreendemos o desenvolvimento infantil? Que expectativas orientam nossas intervenções? Quais possibilidades de participação estão sendo oferecidas? O que estamos interpretando como dificuldade individual e o que pode estar relacionado à organização do contexto educativo?

Essas perguntas deslocam a formação de uma perspectiva centrada em soluções prontas para um processo investigativo, no qual os educadores são convidados a analisar as condições que favorecem ou limitam a aprendizagem.

Nesse movimento, a escuta dos professores assume papel fundamental. Escutar não significa apenas acolher relatos ou identificar temas de interesse para os encontros formativos. Significa reconhecer os profissionais como sujeitos que produzem conhecimentos, interpretam experiências e constroem concepções a partir de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Cada educador carrega saberes, valores, expectativas, inquietações e diferentes formas de compreender o trabalho pedagógico. Reconhecer essas singularidades é condição importante para a construção de processos formativos que respeitem os sujeitos sem abrir mão da reflexão crítica e do compromisso com os direitos educacionais.

A coordenação pedagógica, nesse contexto, precisa construir espaços de diálogo nos quais dúvidas possam ser compartilhadas, práticas sejam analisadas e diferentes perspectivas encontrem possibilidades de interlocução. Essa escuta, entretanto, não pode ser confundida com a aceitação irrestrita de todas as concepções. O compromisso formativo exige problematizar ideias e

práticas que possam reproduzir desigualdades, limitar expectativas ou comprometer os direitos dos estudantes.

Assim, escutar e problematizar constituem movimentos complementares.

A escuta permite compreender os caminhos percorridos pelos educadores; a problematização favorece a ampliação desses caminhos. Uma formação comprometida com a transformação precisa articular ambos os movimentos, reconhecendo os saberes existentes e criando condições para que novas compreensões possam ser construídas.

Nesse processo, a coordenação pedagógica atua como mediadora entre os conhecimentos científicos, os referenciais curriculares e as experiências cotidianas. Sua função não consiste em apresentar a teoria como resposta definitiva para todas as situações, mas em favorecer relações que permitam interpretar a realidade com maior profundidade e construir decisões pedagógicas fundamentadas.

A aproximação entre conhecimentos científicos e experiências profissionais é especialmente importante quando se discutem inclusão, equidade e desenvolvimento integral. As manifestações dos estudantes podem ser interpretadas de diferentes maneiras, dependendo das concepções que orientam o olhar dos educadores. Um comportamento pode ser compreendido apenas como resistência ou desinteresse, por exemplo, quando também pode indicar dificuldades de comunicação, necessidade de mediação, características do contexto ou outras condições que precisam ser investigadas.

A formação continuada contribui para ampliar essas interpretações, evitando explicações simplificadoras e favorecendo uma compreensão mais contextualizada dos processos educativos.

Entretanto, é necessário cuidado para que os conhecimentos científicos não sejam utilizados como instrumentos de classificação ou rotulação dos sujeitos. Compreender aspectos do desenvolvimento humano deve ampliar as possibilidades de observação e intervenção pedagógica, e não estabelecer limites prévios sobre aquilo que cada estudante poderá aprender ou realizar.

A formação precisa, portanto, favorecer um olhar que reconheça as singularidades sem reduzir os sujeitos às suas dificuldades, diagnósticos ou características individuais.

Essa compreensão dialoga com Mantoan (2003), ao questionar modelos escolares que buscam a homogeneização e ao defender transformações que possibilitem o reconhecimento das diferenças no processo educativo.

A reflexão sobre as concepções também exige observar como elas se manifestam nas escolhas aparentemente mais simples do cotidiano. A maneira como os espaços são organizados, os materiais são disponibilizados, os tempos são definidos e as intervenções são realizadas revela compreensões sobre aprendizagem, autonomia, participação e desenvolvimento.

Quando o adulto antecipa todas as soluções, impede determinadas tentativas ou organiza propostas nas quais existe apenas uma maneira considerada correta de participar, pode restringir experiências importantes, mesmo quando sua intenção é ajudar.

Por outro lado, quando reconhece as possibilidades dos estudantes, oferece apoios necessários, permite diferentes formas de exploração e acompanha os processos sem antecipar todas as respostas, contribui para ampliar a autonomia e a participação.

Essas escolhas precisam constituir objeto de reflexão nos processos formativos, pois demonstram que a inclusão e a equidade não se concretizam apenas em ações específicas, mas nas decisões pedagógicas que organizam as experiências cotidianas.

Nesse contexto, a documentação pedagógica assume papel relevante como instrumento de investigação e formação.

Registrar não significa apenas descrever atividades realizadas, reunir fotografias ou comprovar o cumprimento do planejamento. A documentação pedagógica pode favorecer a compreensão dos processos vivenciados, tornando visíveis interações, descobertas, estratégias, dificuldades, interesses e possibilidades que emergem das experiências educativas.

A *Orientação Normativa sobre Registros na Educação Infantil*, da SME-SP (SÃO PAULO, 2019b), contribui para essa reflexão ao situar os registros como instrumentos relacionados à observação, à escuta, à reflexão sobre as práticas e ao replanejamento pedagógico.

Nessa perspectiva, o valor formativo de um registro não está apenas na quantidade de informações produzidas, mas na possibilidade de analisá-las, formular perguntas e construir novas interpretações sobre aquilo que foi vivido.

Uma fotografia, por exemplo, pode revelar a organização de um contexto de aprendizagem, mas sua análise pedagógica exige ir além da imagem. É necessário investigar como os sujeitos participaram, que interações estabeleceram, quais estratégias utilizaram, que escolhas realizaram e que possibilidades foram ampliadas ou restringidas.

Da mesma forma, um relato escrito pode descrever uma situação cotidiana, mas ganha maior potência formativa quando permite compreender os processos envolvidos e fundamentar decisões de continuidade ou reorganização das propostas.

A documentação, portanto, não deve ser compreendida como produto final de uma experiência, mas como parte de um percurso investigativo que articula observação, interpretação, reflexão e replanejamento.

A coordenação pedagógica desempenha papel importante nesse movimento ao favorecer momentos coletivos de leitura e análise dos registros. Quando diferentes profissionais observam uma mesma experiência, podem identificar

aspectos distintos, formular novas perguntas e ampliar a compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa prática fortalece a construção de saberes compartilhados e contribui para que a documentação deixe de ser uma tarefa individual ou meramente burocrática, assumindo sua dimensão pedagógica e formativa.

Entretanto, a análise dos registros exige uma postura ética e cuidadosa. Não se trata de utilizar a documentação para comparar estudantes, classificar desempenhos ou avaliar individualmente os professores de maneira descontextualizada. Seu propósito deve estar relacionado à compreensão das experiências e à identificação de possibilidades de aprimoramento das práticas.

Outro aspecto fundamental da formação continuada refere-se à construção de uma cultura de avaliação institucional participativa.

Os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2016) constituem uma referência relevante nesse processo, ao propor a participação dos diferentes segmentos da comunidade educativa na análise das condições de atendimento e na definição de ações voltadas à melhoria da qualidade social da Educação Infantil.

Essa perspectiva amplia a compreensão de avaliação, deslocando-a de uma lógica exclusivamente verificadora para um processo de reflexão coletiva sobre a realidade institucional.

A participação dos educadores, das famílias, das crianças e dos demais sujeitos da comunidade educativa possibilita reconhecer diferentes percepções sobre os contextos, as relações e as condições oferecidas pela instituição. Ao reunir essas perspectivas, a escola amplia suas possibilidades de identificar avanços, compreender desafios e estabelecer prioridades de transformação.

A formação continuada pode contribuir para esse processo ao favorecer a leitura crítica dos resultados, a análise das concepções envolvidas e a construção de encaminhamentos coletivos.

Nesse sentido, a avaliação institucional e a formação não devem constituir movimentos separados. Os aspectos identificados nos processos avaliativos podem orientar estudos e investigações; os conhecimentos construídos na formação podem fundamentar novas decisões; e o acompanhamento das práticas permite analisar os efeitos dessas transformações.

Forma-se, assim, um movimento contínuo entre observar, escutar, estudar, planejar, experimentar, documentar, avaliar e replanejar.

Essa dinâmica exige reconhecer que a transformação das práticas não acontece de maneira imediata ou linear. A compreensão de um conceito pode provocar inquietações antes de produzir mudanças observáveis. Uma experiência pode confirmar determinadas hipóteses ou revelar a necessidade de construir outros caminhos. Uma estratégia inicialmente considerada

adequada pode precisar ser revista diante das manifestações dos sujeitos envolvidos.

Por isso, a formação continuada precisa considerar o tempo necessário à elaboração dos conhecimentos, à experimentação das propostas e à construção de novas concepções.

Também é necessário reconhecer que nem toda mudança visível representa uma transformação efetiva. A reorganização de um espaço, a aquisição de materiais ou a introdução de uma metodologia podem modificar a aparência das práticas sem alterar as concepções que as sustentam.

Transformar exige compreender por que determinadas escolhas são realizadas, quais direitos pretendem assegurar e como repercutem nas oportunidades de participação, aprendizagem, autonomia e pertencimento.

Nesse processo, a coordenação pedagógica precisa favorecer a continuidade dos percursos formativos, articulando as questões identificadas no cotidiano aos estudos desenvolvidos e acompanhando como as reflexões se traduzem em decisões pedagógicas.

A formação deixa, assim, de ser compreendida como uma sequência de encontros independentes e passa a constituir um percurso construído coletivamente, no qual os conhecimentos produzidos em determinado momento podem ser retomados, aprofundados e ressignificados diante de novas experiências.

É importante destacar, contudo, que a formação continuada não pode ser responsabilizada isoladamente pela superação de todas as dificuldades presentes nas instituições educativas. A transformação das práticas também depende de condições adequadas de trabalho, tempos institucionais de estudo, recursos, políticas públicas, apoio das equipes gestoras e articulação entre os diferentes profissionais.

Reconhecer essas condições é fundamental para evitar que a formação seja reduzida à responsabilização individual dos professores por desafios que também possuem dimensões institucionais e estruturais.

Uma cultura formativa comprometida com a inclusão exige corresponsabilidade, continuidade e condições concretas para que os profissionais possam estudar, dialogar, experimentar e avaliar suas práticas.

Nesse sentido, a formação continuada assume uma dimensão que ultrapassa o desenvolvimento profissional individual. Ao promover o diálogo entre diferentes saberes, a reflexão crítica e a construção de decisões compartilhadas, contribui para transformar a própria cultura institucional.

Quando os educadores passam a questionar práticas naturalizadas, reconhecer barreiras antes pouco percebidas e considerar outras possibilidades de organização dos contextos educativos, a formação começa a produzir efeitos que ultrapassam o espaço dos encontros coletivos.

Esses efeitos se manifestam na maneira como os sujeitos são observados, nas perguntas que orientam o planejamento, nas intervenções realizadas, nas oportunidades de escolha e participação e na disposição para reorganizar práticas diante das necessidades identificadas.

Assim, a formação continuada não pode ser medida apenas pela quantidade de estudos realizados, de textos discutidos ou de encontros promovidos. Sua relevância precisa ser compreendida também pela capacidade de ampliar concepções, mobilizar reflexões e contribuir para a construção de experiências educativas mais acessíveis, significativas e equitativas.

Transformar concepções para transformar práticas significa reconhecer que a mudança pedagógica começa quando aquilo que parecia natural passa a ser questionado, quando as diferenças deixam de ser interpretadas como obstáculos e quando o coletivo assume a responsabilidade de construir outras possibilidades.

A formação continuada, nessa perspectiva, não oferece um modelo definitivo de escola inclusiva. Ela sustenta um processo permanente de investigação, diálogo e transformação, no qual os profissionais reconhecem que sempre existem novos conhecimentos a construir, outras perguntas a formular e diferentes caminhos a experimentar.

Mais do que formar professores para aplicar respostas, é necessário construir processos formativos que os convidem a investigar, refletir e produzir respostas coletivamente. Porque uma educação comprometida com todos exige educadores que também encontrem espaços para aprender, participar, questionar e transformar.

5. DOS LIMITES INDIVIDUAIS ÀS BARREIRAS DOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

A construção de uma educação inclusiva exige uma transformação significativa na maneira como as instituições compreendem as diferenças e interpretam as dificuldades que emergem dos processos educativos. Historicamente, muitas práticas escolares foram organizadas a partir de expectativas padronizadas de desenvolvimento, comportamento e aprendizagem, estabelecendo referências que nem sempre consideram a diversidade humana. Nesse cenário, aquilo que não corresponde ao esperado tende a ser interpretado como dificuldade individual, deslocando para o sujeito a responsabilidade por não acompanhar determinadas propostas ou formas de organização escolar.

Superar essa perspectiva exige reconhecer que as possibilidades de participação e aprendizagem não dependem exclusivamente das características individuais, mas também das condições oferecidas pelos contextos educativos. Os espaços, os tempos, os materiais, as interações, as formas de comunicação e as mediações pedagógicas podem ampliar ou restringir as oportunidades de desenvolvimento.

Essa compreensão encontra sustentação nas reflexões de Mantoan (2003), ao problematizar modelos escolares que buscam a homogeneização dos estudantes e ao defender a transformação das práticas educacionais como condição para uma escola verdadeiramente inclusiva. Nessa perspectiva, não basta reconhecer que os sujeitos são diferentes; é necessário questionar as estruturas e as expectativas que podem transformar essas diferenças em desigualdades de participação e aprendizagem.

A inclusão, portanto, não se concretiza apenas pela presença dos estudantes nos espaços escolares ou pela oferta de intervenções individualizadas. Ela exige uma análise permanente das condições que favorecem ou dificultam sua participação nas experiências educativas.

Nesse movimento, torna-se fundamental deslocar o olhar daquilo que a criança supostamente não consegue realizar para aquilo que o contexto ainda não conseguiu oferecer.

Esse deslocamento não significa negar a existência de necessidades específicas, condições de desenvolvimento ou dificuldades reais. Significa compreender que essas características não determinam, isoladamente, as possibilidades de aprendizagem. A maneira como o ambiente é organizado, os apoios disponibilizados e as relações estabelecidas pode modificar significativamente as oportunidades de participação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei nº 13.146/2015, contribui para essa discussão ao reconhecer a interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência em igualdade de condições com as demais (BRASIL, 2015). Essa perspectiva amplia a compreensão da deficiência e reforça a responsabilidade social e institucional pela identificação e superação das barreiras.

Embora a legislação trate especificamente dos direitos das pessoas com deficiência, a reflexão pedagógica sobre as barreiras pode contribuir para analisar as condições de participação de todas as crianças, inclusive daquelas que, sem apresentar deficiência ou diagnóstico, encontram obstáculos nos contextos educativos.

As barreiras podem assumir diferentes formas. Algumas estão relacionadas às condições físicas e à acessibilidade dos espaços; outras envolvem a comunicação, a organização das propostas, os estímulos sensoriais, as relações interpessoais ou as concepções que orientam as intervenções dos adultos.

As barreiras pedagógicas podem se manifestar quando as propostas são organizadas a partir de uma única forma de participação, quando os materiais não permitem diferentes possibilidades de exploração ou quando os critérios de realização desconsideram os percursos individuais de aprendizagem.

As barreiras comunicacionais podem surgir quando as orientações são apresentadas exclusivamente pela linguagem oral, quando não são oferecidos recursos de apoio à compreensão ou quando as diferentes formas de expressão dos sujeitos não são reconhecidas.

As barreiras sensoriais podem estar presentes em ambientes com excesso de ruídos, estímulos visuais intensos, aglomerações ou situações que dificultem a organização e a participação de determinadas crianças.

As barreiras atitudinais, por sua vez, relacionam-se às expectativas, interpretações e atitudes que podem limitar as oportunidades oferecidas aos sujeitos. Quando uma criança é definida exclusivamente por suas dificuldades, por um diagnóstico ou por determinado comportamento, corre-se o risco de reduzir suas possibilidades de participação antes mesmo de conhecer suas potencialidades.

Também existem barreiras organizacionais, relacionadas à rigidez dos tempos, à disposição dos espaços, à formação dos agrupamentos, às transições entre atividades e à ausência de apoios necessários para que diferentes sujeitos participem das experiências compartilhadas.

Essas barreiras não atuam necessariamente de maneira isolada. Uma mesma situação pode envolver aspectos comunicacionais, sensoriais, pedagógicos e relacionais, exigindo uma análise que considere a complexidade das experiências vivenciadas.

Na Educação Infantil, essa compreensão assume especial relevância, uma vez que as crianças aprendem por meio das interações, das brincadeiras, da exploração, do movimento e das múltiplas linguagens. O *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019) contribui para essa reflexão ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e destacar a importância da intencionalidade pedagógica na organização dos contextos de aprendizagem.

Nesse sentido, os contextos não podem ser compreendidos apenas como ambientes físicos ou conjuntos de materiais disponibilizados. São constituídos também pelas relações, pelas oportunidades de escolha, pelas intervenções dos adultos, pelas formas de organização do tempo e pelas possibilidades de participação que oferecem.

Um espaço pode apresentar diferentes materiais e, ainda assim, limitar a autonomia quando todas as escolhas são previamente determinadas pelos adultos. Da mesma forma, uma proposta aparentemente acessível pode restringir a participação quando pressupõe que todas as crianças compreendam as orientações, se comuniquem ou realizem ações da mesma maneira.

Por isso, analisar os contextos exige ir além da aparência das propostas e investigar as experiências efetivamente vivenciadas pelos sujeitos.

Uma atividade pode ser considerada bem planejada do ponto de vista da organização dos materiais e, entretanto, apresentar barreiras para

determinadas crianças. Uma orientação pode parecer clara para o adulto e não ser suficientemente acessível para todos. Um tempo de espera considerado habitual pode representar um desafio significativo para quem necessita de maior previsibilidade ou de outras formas de mediação.

Essas situações demonstram que a qualidade de uma proposta pedagógica não pode ser avaliada apenas por sua organização inicial, mas também pelas possibilidades reais de participação que oferece e pela capacidade de ser reorganizada diante das necessidades observadas.

A acessibilidade, nessa perspectiva, não deve ser compreendida exclusivamente como disponibilização de recursos específicos para determinados estudantes. Ela precisa orientar o planejamento desde sua concepção, considerando diferentes formas de comunicação, exploração, expressão e participação.

A utilização de imagens, objetos concretos, gestos, recursos de comunicação, demonstrações, antecipações e diferentes linguagens pode favorecer a compreensão das propostas e ampliar a participação do grupo. Da mesma forma, a flexibilização dos tempos, a organização de pequenos agrupamentos, a previsibilidade das rotinas e a possibilidade de diferentes percursos podem contribuir para experiências mais acessíveis.

Essas estratégias não devem ser compreendidas como soluções universais ou procedimentos que precisam ser aplicados indistintamente. Sua pertinência depende da observação das crianças, da análise dos contextos e do acompanhamento das respostas produzidas durante as experiências.

A equidade se concretiza justamente nessa capacidade de reconhecer que a garantia de direitos comuns pode exigir condições e apoios diferenciados.

Oferecer um recurso específico, flexibilizar determinado tempo ou reorganizar uma situação não significa estabelecer privilégios. Significa reconhecer que as condições necessárias à participação podem ser diferentes, mesmo quando o direito assegurado é o mesmo.

Entretanto, a busca pela acessibilidade também exige cuidado para que os apoios não produzam novas formas de exclusão. Uma intervenção destinada a favorecer a participação pode, dependendo de sua organização, restringir as interações, reduzir as oportunidades de escolha ou afastar a criança das experiências coletivas.

Por isso, torna-se necessário avaliar continuamente se os apoios oferecidos ampliam a autonomia, a participação e o pertencimento ou se acabam produzindo dependência e separação desnecessárias.

Essa reflexão também se relaciona à compreensão da mediação pedagógica.

Mediar não significa realizar pela criança aquilo que ela poderia experimentar com os apoios necessários. Tampouco significa retirar toda forma de intervenção, esperando que o desenvolvimento aconteça espontaneamente. A

mediação exige observar, compreender, oferecer condições, acompanhar tentativas e reconhecer o momento de apoiar, ampliar desafios ou permitir que o sujeito encontre seus próprios caminhos.

Uma criança que ainda necessita de apoio para participar de determinada experiência não deve ser compreendida exclusivamente a partir daquilo que não realiza de maneira independente. É necessário reconhecer o que consegue fazer, quais estratégias utiliza, como se comunica, quais interesses manifesta e que possibilidades podem ser ampliadas com mediações adequadas.

Esse olhar desloca a avaliação de uma perspectiva centrada exclusivamente nos resultados para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na Educação Infantil, observar como a criança explora um material, estabelece relações, busca alternativas, comunica necessidades, enfrenta desafios e participa das interações pode revelar aspectos importantes de seu desenvolvimento que não seriam percebidos por meio de expectativas rígidas ou comparações entre sujeitos.

A documentação pedagógica assume, nesse contexto, papel fundamental. Os registros permitem tornar visíveis processos, identificar potencialidades, compreender necessidades de apoio e analisar os efeitos das intervenções realizadas.

Entretanto, registrar não significa apenas descrever comportamentos ou enumerar dificuldades. É necessário considerar as condições em que as manifestações ocorreram, as propostas oferecidas, as mediações realizadas e as respostas observadas.

Um registro que informa apenas que determinada criança não participou de uma atividade oferece poucas possibilidades de reflexão pedagógica. Por outro lado, quando descreve como a proposta foi organizada, quais recursos estavam disponíveis, quais interações ocorreram e que apoios foram experimentados, permite compreender melhor a situação e fundamentar decisões de replanejamento.

Essa diferença revela que a documentação também expressa concepções sobre infância, desenvolvimento e aprendizagem.

Quando o olhar está centrado exclusivamente nas dificuldades, os registros tendem a destacar aquilo que falta ao sujeito. Quando a observação considera as relações entre a criança e o contexto, tornam-se visíveis tanto suas potencialidades quanto as condições que precisam ser reorganizadas.

Nesse processo, a coordenação pedagógica assume papel importante ao favorecer a análise coletiva dos registros, a reflexão sobre as práticas e a construção de estratégias que ampliem as oportunidades de participação.

A identificação das barreiras não deve constituir uma tarefa individual do professor, nem depender exclusivamente de avaliações especializadas. Trata-se de um processo pedagógico que pode ser enriquecido pela articulação entre diferentes profissionais, pela escuta das famílias e pela consideração das manifestações das próprias crianças.

Essa articulação não elimina a importância dos conhecimentos específicos da Educação Especial, das avaliações profissionais ou dos apoios especializados. Ao contrário, reconhece suas contribuições e busca integrá-las às decisões pedagógicas, sem reduzir a criança a uma condição clínica ou transferir para outros profissionais a responsabilidade pela organização de experiências inclusivas.

O diagnóstico, quando existente, pode oferecer informações relevantes para compreender determinadas necessidades, mas não substitui a observação pedagógica nem determina, por si só, as possibilidades de aprendizagem.

Da mesma forma, a ausência de diagnóstico não deve impedir a oferta de apoios pedagógicos ou a reorganização de contextos quando são identificadas barreiras à participação.

A escola não precisa aguardar uma definição clínica para reconhecer que uma criança necessita de outras formas de comunicação, de maior previsibilidade, de mediações diferenciadas ou de ajustes na organização das experiências.

Essa compreensão exige responsabilidade na distinção entre observação pedagógica, avaliação educacional e atribuições dos profissionais da saúde. Cabe à instituição educativa investigar as condições de aprendizagem, oferecer apoios e realizar encaminhamentos responsáveis quando necessários, sem transformar a prática pedagógica em um processo de classificação clínica.

O foco permanece na garantia dos direitos e na ampliação das possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse movimento, a construção de respostas inclusivas exige continuidade. Identificar uma barreira constitui apenas o início do processo. É necessário compreender suas manifestações, planejar intervenções, acompanhar seus efeitos e reavaliar as condições oferecidas.

Uma estratégia que favorece a participação em determinado momento pode precisar ser modificada diante de novas necessidades. Um apoio inicialmente indispensável pode ser progressivamente reorganizado à medida que a criança desenvolve outras possibilidades de autonomia. Uma proposta considerada acessível pode revelar novas barreiras quando observada a partir de diferentes perspectivas.

Por isso, a organização dos contextos de aprendizagem precisa ser compreendida como um processo dinâmico, que exige observação, escuta, estudo, planejamento, intervenção, documentação, avaliação e replanejamento.

Essa dinâmica fortalece a compreensão de que a inclusão não se realiza por meio de respostas prontas ou modelos únicos. Ela se constrói na capacidade institucional de reconhecer as diferenças, investigar os obstáculos e reorganizar continuamente as condições de participação.

A coordenação pedagógica contribui para esse percurso ao articular os saberes dos profissionais, promover reflexões sobre as concepções que orientam as práticas e favorecer a construção de decisões coletivas fundamentadas na observação e na análise dos contextos.

Entretanto, é necessário reconhecer que nem todas as barreiras podem ser superadas exclusivamente por decisões pedagógicas internas. Algumas exigem recursos de acessibilidade, formação especializada, adequações estruturais, políticas públicas e articulação com outros serviços e instâncias dos sistemas educacionais.

A responsabilidade coletiva pela inclusão não deve ser confundida com a transferência de obrigações institucionais e governamentais para os profissionais da escola. Garantir acessibilidade e equidade exige condições concretas de trabalho e compromisso das políticas educacionais com os direitos de todos.

Ainda assim, reconhecer esses limites não impede a instituição de investigar aquilo que está ao seu alcance e construir possibilidades de transformação. Muitas barreiras permanecem naturalizadas justamente porque determinadas formas de organização são consideradas inevitáveis ou porque as dificuldades são atribuídas exclusivamente aos sujeitos.

Questionar essas naturalizações representa um movimento importante de transformação das concepções pedagógicas.

A pergunta central deixa de ser apenas o que a criança ainda não consegue realizar e passa a incluir aquilo que a escola precisa compreender, oferecer ou reorganizar para ampliar suas possibilidades.

Essa mudança não elimina os desafios, mas modifica a maneira de enfrentá-los. Em lugar de buscar exclusivamente respostas individuais para dificuldades observadas, a instituição passa a investigar as condições coletivas que podem favorecer o desenvolvimento e a participação.

Uma escola comprometida com a inclusão não é aquela que desconhece as dificuldades ou afirma que todas as crianças possuem as mesmas necessidades. É aquela que reconhece as singularidades sem transformá-las em limites definitivos e que assume a responsabilidade de construir condições para que todos possam aprender, participar e pertencer.

Deslocar o olhar dos limites individuais para as barreiras dos contextos de aprendizagem significa, portanto, transformar a própria maneira de compreender a educação. Significa reconhecer que as dificuldades não podem ser analisadas fora das relações e das condições em que se manifestam e que

a acessibilidade, a mediação e a equidade precisam constituir princípios permanentes do trabalho pedagógico.

Antes de concluir que uma criança não consegue, é necessário perguntar quais possibilidades lhe foram oferecidas. Antes de atribuir a dificuldade exclusivamente ao sujeito, é preciso investigar as barreiras. E, antes de buscar apenas respostas individuais, é fundamental compreender o que pode ser transformado coletivamente.

É nesse deslocamento de concepção que a inclusão deixa de ser compreendida como uma tentativa de adaptar os sujeitos a estruturas previamente estabelecidas e passa a constituir um compromisso institucional com a transformação dos contextos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS — UMA ESCOLA PARA TODOS SE CONSTRÓI COLETIVAMENTE

A construção de uma cultura institucional inclusiva, democrática e equitativa constitui um processo permanente de reflexão, aprendizagem e transformação. Não se trata de alcançar um modelo ideal de escola ou de encontrar respostas definitivas para os desafios que atravessam os contextos educativos, mas de assumir um compromisso coletivo com a garantia dos direitos de todos, reconhecendo as diferenças como parte constitutiva da experiência humana.

Ao longo deste artigo, buscou-se refletir sobre a importância da coordenação pedagógica na articulação entre educação integral, inclusão e equidade, compreendendo que esses princípios não podem permanecer restritos aos documentos orientadores ou às intenções expressas nos projetos institucionais. Sua concretização exige que sejam incorporados às concepções, às relações, às decisões e às práticas que organizam o cotidiano escolar.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica assume papel fundamental não por concentrar a responsabilidade pela inclusão, mas por favorecer condições para que ela seja compartilhada. Sua atuação envolve mobilizar saberes, promover processos formativos, articular diferentes profissionais, problematizar práticas e fortalecer a construção coletiva de respostas pedagógicas comprometidas com as singularidades e os direitos dos sujeitos.

Essa compreensão permite reconhecer que a inclusão não pode depender exclusivamente da iniciativa individual de determinados educadores ou da atuação de profissionais especializados. Embora os diferentes conhecimentos e atribuições sejam indispensáveis, a construção de uma escola para todos exige corresponsabilidade institucional, continuidade das ações e compromisso dos sistemas educacionais com as condições necessárias à efetivação dos direitos.

A formação continuada ocupa lugar central nesse percurso, pois as práticas pedagógicas são atravessadas pelas concepções que os profissionais constroem sobre infância, desenvolvimento, aprendizagem, autonomia e diferenças. Transformar práticas exige, portanto, criar oportunidades para revisitar essas concepções, confrontá-las com os conhecimentos científicos e com as experiências cotidianas e construir novas possibilidades de atuação.

Entretanto, a formação não pode ser compreendida apenas como transmissão de conhecimentos ou apresentação de estratégias previamente definidas. Sua potência está na possibilidade de provocar perguntas, ampliar olhares, reconhecer saberes e favorecer processos de investigação e reflexão crítica sobre a realidade educativa.

A escuta dos educadores, a análise dos registros, a documentação pedagógica e o acompanhamento das experiências constituem caminhos importantes para que a formação se aproxime das necessidades concretas da instituição e contribua para a transformação das práticas.

Nesse movimento, torna-se necessário reconhecer que os próprios profissionais também são sujeitos singulares, constituídos por diferentes histórias, conhecimentos, experiências e percursos formativos. Construir uma cultura institucional inclusiva exige, portanto, que os princípios da escuta, do respeito, do diálogo e da participação estejam presentes não apenas nas relações com os estudantes, mas também nas relações estabelecidas entre os adultos.

Uma escola que pretende reconhecer as singularidades das crianças precisa igualmente construir espaços nos quais os educadores possam participar, compartilhar dúvidas, produzir conhecimentos e assumir responsabilidades coletivas.

Outro aspecto fundamental discutido neste artigo refere-se à necessidade de deslocar o olhar das dificuldades individuais para a análise das barreiras presentes nos contextos de aprendizagem. Esse movimento não significa desconsiderar necessidades específicas de desenvolvimento ou apoio, mas reconhecer que as possibilidades de participação e aprendizagem também são influenciadas pelas condições oferecidas pela instituição.

Antes de atribuir determinada dificuldade exclusivamente ao sujeito, torna-se necessário investigar as formas de organização dos espaços, dos tempos, dos materiais, das propostas, das interações e das mediações pedagógicas. Essa mudança de perspectiva amplia as possibilidades de intervenção e fortalece a compreensão de que a inclusão exige transformações institucionais, e não apenas adaptações individuais.

A acessibilidade, nessa perspectiva, precisa ser compreendida como princípio do planejamento pedagógico, e não exclusivamente como resposta posterior às dificuldades identificadas. Da mesma forma, a equidade não pode ser confundida com a oferta de condições idênticas para todos, mas com a

construção de oportunidades reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento, considerando as singularidades e as necessidades de apoio.

Essas reflexões evidenciam que a presença dos sujeitos nos espaços escolares, embora constitua um direito fundamental, não é suficiente para caracterizar uma educação inclusiva. É necessário que essa presença seja acompanhada de experiências significativas, relações de pertencimento, oportunidades de expressão, autonomia, convivência e participação nas decisões que envolvem a vida coletiva.

O pertencimento, nesse sentido, não pode ser compreendido como uma condição secundária ou como resultado espontâneo da convivência. Ele precisa ser construído nas relações e nas experiências educativas, por meio do reconhecimento de cada sujeito como participante legítimo da comunidade escolar.

Cabe destacar que a construção dessa cultura não ocorre sem desafios, contradições e limites. As condições de trabalho, a disponibilidade de recursos, as demandas institucionais, as necessidades formativas e as concepções historicamente construídas interferem nas possibilidades de transformação. Por essa razão, a responsabilidade coletiva pela inclusão também exige políticas públicas, apoio institucional e condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Reconhecer esses desafios não significa naturalizar práticas excludentes ou reduzir as possibilidades de mudança. Significa compreender que a transformação educacional exige continuidade, intencionalidade e articulação entre diferentes responsabilidades.

Nesse contexto, a coordenação pedagógica encontra uma de suas contribuições mais significativas na capacidade de aproximar pessoas, conhecimentos e experiências, favorecendo a construção de sentidos compartilhados sobre o direito à educação.

Não se trata de substituir os conhecimentos dos professores, dos profissionais especializados, das famílias ou dos demais integrantes da comunidade educativa, mas de reconhecer que diferentes perspectivas podem contribuir para uma compreensão mais ampla das necessidades, potencialidades e possibilidades dos sujeitos.

Não é substituir olhares. É somar olhares.

Somar olhares significa reconhecer que nenhum profissional, isoladamente, possui todas as respostas. Significa compreender que os conhecimentos científicos, os saberes docentes, as experiências das famílias e as manifestações dos próprios estudantes podem contribuir para a construção de práticas mais acessíveis, participativas e significativas.

Entretanto, essa articulação exige mais do que a disposição para trabalhar em conjunto. Pressupõe escuta, diálogo, fundamentação, planejamento, definição

de responsabilidades, acompanhamento e avaliação permanente das decisões construídas.

É nesse movimento que a coordenação pedagógica contribui para transformar experiências individuais em aprendizagens coletivas e compromissos institucionais.

A reflexão desenvolvida permite compreender, portanto, que a construção de uma cultura inclusiva não se realiza por meio de ações isoladas, soluções padronizadas ou projetos que se encerram em si mesmos. Ela exige que os princípios da inclusão, da equidade e da educação integral sejam incorporados de maneira contínua ao projeto político-pedagógico, à formação dos educadores, ao planejamento, à documentação, à avaliação e às relações que constituem a vida escolar.

A inclusão precisa deixar de ser compreendida como uma resposta excepcional às diferenças e passar a orientar a própria concepção de educação.

Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica não atua apenas para responder aos desafios existentes, mas também para mobilizar o coletivo na construção de outras possibilidades. Seu compromisso está em favorecer uma cultura institucional que não se acomode diante das barreiras, que reconheça as potencialidades dos sujeitos e que mantenha aberta a disposição para investigar, aprender e transformar.

Como reflexão final, reafirma-se que uma educação verdadeiramente comprometida com todos não se constrói pela tentativa de fazer com que os sujeitos correspondam a um único modelo de desenvolvimento, aprendizagem ou participação. Constrói-se quando a instituição reconhece as diferenças, questiona as condições que produzem desigualdades e assume a responsabilidade de ampliar as oportunidades educativas.

Uma escola para todos não é aquela em que todas as crianças fazem as mesmas coisas, da mesma maneira e no mesmo tempo. É aquela que reconhece que todos têm direitos comuns, mas podem necessitar de diferentes caminhos, apoios e oportunidades para exercê-los.

Nesse percurso, a coordenação pedagógica assume uma função essencial ao contribuir para que as concepções se transformem em reflexões, as reflexões em decisões coletivas e as decisões em práticas que ampliem a participação, a aprendizagem, o desenvolvimento e o pertencimento.

Mais do que construir uma escola que acolha as diferenças, o desafio é construir uma escola que reconheça nelas possibilidades de encontro, convivência, aprendizagem e transformação.

Porque uma escola para todos não se constrói quando cada profissional faz a sua parte de maneira isolada, mas quando o coletivo compreende que a aprendizagem, o desenvolvimento e o pertencimento de cada sujeito dizem respeito a todos.

E talvez seja esse um dos sentidos mais profundos da coordenação pedagógica: não oferecer caminhos prontos, mas contribuir para que diferentes pessoas possam construir, juntas, uma educação na qual ninguém precise deixar de ser quem é para ter o direito de aprender e pertencer.

NOTA DA AUTORA — DA EXPERIÊNCIA AO RECONHECIMENTO

Este artigo nasce das reflexões e experiências que fundamentaram o projeto **"Celebrando as diferenças: a coordenação pedagógica na articulação de uma cultura inclusiva"**, reconhecido com o **3º lugar na categoria Educação Infantil do Prêmio Anísio Teixeira da Educação Municipal de 2026**, promovido pela Câmara Municipal de São Paulo. Instituído pela Resolução nº 29, de 21 de outubro de 2025, o prêmio valoriza projetos de gestores comprometidos com a inovação e a qualidade social da educação pública.

Receber esse reconhecimento representa uma grande alegria e, sobretudo, a satisfação de poder representar tantos gestores potentes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que diariamente mobilizam pessoas, enfrentam desafios e constroem possibilidades de transformação. Mais do que uma conquista individual, essa premiação reafirma a importância do trabalho coletivo e fortalece a convicção de que **uma escola para todos se constrói pelo encontro de diferentes olhares, saberes e responsabilidades.**

Viviane F. Arbex

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza;

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 47-60.

SÃO PAULO (Município). Câmara Municipal. Resolução nº 29, de 21 de outubro de 2025. Institui o Prêmio Anísio Teixeira da Educação Municipal, no âmbito da Câmara Municipal de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, 2025.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 2, de 6 de fevereiro de 2019. Aprova a Orientação Normativa SME nº 1, de 6 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os registros na Educação Infantil.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Formação da Cidade: Educação Infantil 2023. São Paulo: SME/COPED/DIEI, 2025.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

AUDILANE COSTA CAVALCANTE

Resumo

A formação continuada de professores constitui um dos principais eixos das políticas educacionais contemporâneas voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, a ampliação das oportunidades formativas não garante, necessariamente, transformações na prática pedagógica ou avanços na aprendizagem dos estudantes. Este artigo tem como objetivo analisar a reflexão sobre a prática como elemento constitutivo da identidade profissional docente, discutindo sua relevância nos processos de formação continuada desenvolvidos nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A pesquisa fundamenta-se nos estudos de António Nóvoa, Isabel Alarcão, Vera Maria Nigro de Souza Placco, Paulo Freire, Francisco Imbernón, Philippe Perrenoud e José Gimeno Sacristán. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e caráter qualitativo, que busca compreender como a reflexão crítica favorece a construção da identidade profissional e a transformação das práticas pedagógicas. Os resultados indicam que a formação continuada produz efeitos mais significativos quando promove processos permanentes de análise, problematização e ressignificação da prática docente. Conclui-se que a constituição da identidade profissional está fortemente associada aos espaços coletivos de reflexão e ao papel do coordenador pedagógico como articulador do desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: Formação continuada. Identidade profissional docente. Prática reflexiva. Desenvolvimento profissional. Coordenação pedagógica.

Abstract

Continuing teacher education has been recognized as a key strategy for improving the quality of teaching and learning in public schools. However, participation in professional development programs does not necessarily lead to changes in pedagogical practices or improvements in student achievement. This article analyzes reflective practice as a constitutive element of teachers' professional identity and discusses its relevance within continuing education processes developed in public schools. Grounded in the theoretical contributions of António Nóvoa, Isabel Alarcão, Vera Maria Nigro de Souza Placco, Paulo Freire, Francisco Imbernón, and Philippe Perrenoud, the study adopts a qualitative approach based on bibliographic research and proposes an empirical investigation in a public school of the Municipal Education Network of São Paulo. The discussion highlights the relationship between professional

development, reflective practice, and the construction of teacher identity. The findings indicate that continuing education becomes more effective when it encourages critical reflection on professional experiences, collaborative learning, and the production of knowledge within the school context. The study concludes that teachers' professional identity is continuously reconstructed through reflective processes that connect theory and practice, contributing to both professional growth and student learning.

Keywords: continuing teacher education; teacher professional identity; reflective practice; professional development; pedagogical coordination.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas têm provocado transformações significativas no campo educacional. Nesse contexto, a atuação docente torna-se cada vez mais complexa, exigindo dos profissionais da educação não apenas domínio dos conhecimentos específicos de suas áreas de ensino, mas também capacidade de reflexão permanente sobre sua prática pedagógica.

A ampliação da escolarização da população brasileira, a democratização do acesso à educação básica e os desafios relacionados à qualidade da aprendizagem colocam a formação continuada dos professores no centro dos debates educacionais. Contudo, apesar do investimento crescente em cursos de atualização, especialização e pós-graduação, observa-se que muitas práticas pedagógicas permanecem marcadas pela reprodução de modelos tradicionais de ensino e por uma limitada reflexão acerca dos processos de aprendizagem.

Essa constatação suscita questionamentos relevantes. Por que professores altamente qualificados do ponto de vista acadêmico nem sempre conseguem transformar suas práticas pedagógicas? Quais elementos favorecem mudanças efetivas em seu fazer cotidiano? Qual o papel da reflexão sobre a prática na construção da identidade profissional docente?

Tais inquietações emergem da experiência profissional junto à formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, especialmente no exercício da coordenação pedagógica, função que possibilita

acompanhar processos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional docente.

Partindo dessas questões, este artigo objetiva analisar a reflexão sobre a prática como elemento transformador da identidade profissional docente, compreendendo sua contribuição para a constituição do professor como sujeito crítico, reflexivo e comprometido com a aprendizagem dos estudantes.

2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

A identidade profissional docente não pode ser compreendida como algo pronto ou acabado. Trata-se de uma construção dinâmica, social e histórica que se desenvolve ao longo da trajetória pessoal e profissional do educador.

Para Nóvoa (1995), a identidade do professor resulta de múltiplos fatores, incluindo suas experiências de vida, sua formação acadêmica, as relações estabelecidas no espaço escolar e os significados socialmente atribuídos à profissão docente.

Segundo o autor, a formação de professores deve ser entendida como um processo de construção da própria profissão. Isso significa reconhecer o professor como sujeito produtor de saberes e não apenas como executor de orientações pedagógicas elaboradas por instâncias externas à escola.

Nessa perspectiva, a constituição da identidade profissional ultrapassa o âmbito da formação inicial e se desenvolve continuamente por meio da reflexão crítica sobre a experiência.

Perrenoud (2002) reforça essa compreensão ao afirmar que a profissionalização docente exige capacidade de analisar situações complexas, tomar decisões fundamentadas e mobilizar conhecimentos em diferentes contextos educacionais.

Portanto, a identidade profissional não corresponde apenas ao que o professor sabe, mas à forma como interpreta sua prática, posiciona-se diante dos desafios da profissão e constrói sentidos para sua atuação.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação continuada tem sido apontada como elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, diferentes autores alertam para os limites de modelos formativos excessivamente técnicos, centrados na transmissão de conteúdos e desvinculados das necessidades concretas dos professores.

Imbernón (2011) argumenta que a formação continuada deve favorecer processos colaborativos de construção do conhecimento, considerando os saberes produzidos pelos docentes em sua prática cotidiana.

Essa perspectiva rompe com a lógica da racionalidade técnica, segundo a qual o professor apenas aplica conhecimentos produzidos por especialistas. Ao contrário, reconhece o educador como sujeito capaz de produzir conhecimentos a partir da reflexão sobre sua ação.

Placco e Souza (2015) destacam que a aprendizagem do adulto professor possui características próprias. Diferentemente da aprendizagem infantil, ela está profundamente relacionada às experiências acumuladas ao longo da vida profissional.

Desse modo, a formação que promove mudanças efetivas não é aquela que apenas transmite novas informações, mas a que possibilita ao professor atribuir novos significados às suas experiências.

A escola, nesse contexto, assume papel fundamental como espaço privilegiado de formação, pois permite a articulação entre teoria e prática, reflexão e ação, aprendizagem e desenvolvimento profissional.

4 A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA COMO PROCESSO FORMATIVO

A reflexão sobre a prática constitui um dos principais fundamentos das concepções contemporâneas de formação docente.

Alarcão (2011) afirma que o professor reflexivo é aquele que analisa criticamente sua ação pedagógica, investiga problemas presentes na realidade escolar e busca alternativas para sua transformação.

Essa perspectiva encontra respaldo nos estudos de Donald Schön (2000), que propõe os conceitos de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação.

A reflexão-na-ação ocorre durante a prática pedagógica, quando o professor analisa situações imprevistas e reorganiza suas estratégias de ensino.

Já a reflexão-sobre-a-ação acontece após a experiência, permitindo uma análise mais aprofundada das decisões tomadas e dos resultados alcançados.

Quando incorporada aos processos formativos, a reflexão favorece:

- o desenvolvimento da autonomia docente;
- a construção de conhecimentos profissionais;
- a superação de práticas mecanizadas;
- a melhoria da aprendizagem dos estudantes;
- o fortalecimento da identidade profissional.

Mais do que um procedimento metodológico, a reflexão constitui uma postura ética e epistemológica diante da profissão.

5 PAULO FREIRE E A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA REFLEXIVA

As contribuições de Paulo Freire ocupam posição central no debate sobre formação e prática docente.

Para Freire (1996), o ser humano caracteriza-se pela consciência de seu inacabamento. Essa condição o impulsiona permanentemente à aprendizagem, à curiosidade e à transformação da realidade.

O educador, ao reconhecer-se como sujeito inacabado, desenvolve uma postura de humildade intelectual que favorece o diálogo com seus estudantes e com seus pares.

Nessa perspectiva, ensinar não corresponde à transferência de conhecimentos, mas à criação de possibilidades para sua produção.

A curiosidade epistemológica assume papel essencial nesse processo. Trata-se de uma curiosidade crítica, investigativa e problematizadora que impulsiona a busca permanente pelo conhecimento.

Ao refletir sobre sua prática, o professor desenvolve essa curiosidade, transformando experiências cotidianas em objeto de investigação e aprendizagem.

A práxis, entendida como movimento de ação-reflexão-ação, constitui o eixo central dessa concepção formativa.

6 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

No contexto escolar, o coordenador pedagógico desempenha papel estratégico na promoção do desenvolvimento profissional docente.

Sua atuação ultrapassa funções administrativas, assumindo caráter formativo e articulador.

Ao organizar momentos coletivos de estudo, analisar práticas pedagógicas e promover situações de reflexão, o coordenador contribui diretamente para a construção da identidade profissional dos professores.

Fujikawa (2004) destaca que os registros pedagógicos constituem instrumentos relevantes nesse processo, uma vez que permitem documentar experiências, analisar resultados e produzir conhecimentos sobre a prática educativa.

Desse modo, a coordenação pedagógica configura-se como espaço privilegiado para a constituição de comunidades de aprendizagem profissional, favorecendo a colaboração, o diálogo e a produção coletiva de saberes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a identidade profissional docente é resultado de um processo permanente de construção, influenciado

pelas experiências vividas, pelas relações estabelecidas no ambiente escolar e pelas oportunidades de formação.

A reflexão sobre a prática emerge como elemento central desse processo, possibilitando ao professor compreender criticamente seu fazer pedagógico, reconstruir conhecimentos e desenvolver novas formas de atuação.

Os referenciais teóricos analisados convergem na defesa de uma formação continuada baseada na reflexão, na colaboração e na valorização dos saberes docentes.

Conclui-se que a construção de espaços coletivos de estudo e reflexão nas escolas públicas representa uma estratégia fundamental para o fortalecimento da identidade profissional docente e para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Mais do que ampliar o acesso dos professores a cursos e certificações, torna-se necessário promover experiências formativas que mobilizem a reflexão crítica e permitam a ressignificação das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FUJIKAWA, Mônica Matie. *O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores*. São Paulo: Loyola, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Orgs.). *Aprendizagem do adulto professor*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

