

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE – PROFEI

CARLA JOSUÉ GUMIELA SARDÁ

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTOBIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA EM
FORMAÇÃO PERMANENTE**

FLORIANÓPOLIS

2024

CARLA JOSUÉ GUMIELA SARDÁ

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTOBIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA EM
FORMAÇÃO PERMANENTE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI do Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientação: Profa. Dra. Vera Márcia Marques Santos

FLORIANÓPOLIS

2024

CARLA JOSUÉ GUMIELA SARDÁ

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTOBIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA EM
FORMAÇÃO PERMANENTE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEL do Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vera Márcia Marques Santos - Orientadora/Presidente
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

MEMBROS:

Prof. Dr. Luciano Gamez
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Profa. Dra. Ana Flávia Garcez
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Profa. Dra. Renilda Aparecida Costa
Universidade Federal do Amazonas – UFAM (suplente)

Prof. Dr. Fábio Napoleão
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (suplente)

Florianópolis, outubro de 2024.



ATA DE BANCA DE AVALIAÇÃO DE MESTRADO



Aos vinte e cinco dias do mês de outubro de dois mil e vinte e quatro, às 10h, reuniu-se, de forma online, a Banca de Avaliação da Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Mestranda **Carla Josué Gumiela Sardá**. A dissertação intitulada "EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTOBIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO PERMANENTE", com a banca composta pela Dra. Vera Márcia Marques Santos na qualidade de Orientadora, pela Dra. Ana Flávia Garcez como membro interno, pelo Dr. Luciano Gamez como membro externo, sendo suplente interno o Dr. Fábio Napoleão, e suplente externo a Dra. Renilda Aparecida Costa. Após defesa pública da referida dissertação pela mestranda, a Banca de Avaliação atribuiu a mesma o seguinte conceito:

Membro da Banca	Assinatura
Dra. Vera Márcia Marques Santos – UDESC/Florianópolis, SC (orientadora)	
Dra. Ana Flávia Garcez – UDESC/Florianópolis, SC (membro interno)	
Dr. Luciano Gamez – UNIFESP/São Paulo, SP (membro externo)	Documento assinado digitalmente  LUCIANO GAMEZ Data: 30/10/2024 11:24:33-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br
Dr. Fábio Napoleão – UDESC/Florianópolis, SC (suplente interno)	
Dra. Renilda Aparecida Costa – UFAM/Manaus, AM (suplente externo)	

Avaliação Final - Parecer da Banca:

(X) Aprovada

() Aprovada mediante correções

() Reprovada

Observações:

Recomenda-se publicações de artigos e a ida para o doutorado na permanente formação.

Florianópolis, 25 de outubro de 2024.

Sardá, Carla Josué Gumiel
Educação inclusiva e autobiografia de uma professora em
formação permanente / Carla Josué Gumiel Sardá. – 2024.
134 p.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Márcia Marques Santos
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa
de Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2024.

1. Formação permanente de professoras.. 2. Gestão do
conhecimento.. 3. Polidocência.. 4. Educação inclusiva.. I.
Santos, Profa. Dra. Vera Márcia Marques. II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Educação a Distância,
Programa de Pós-Graduação em Rede. III. Título.

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu maior incentivador, meu marido Edimilson, à minha filha Gabriela e ao meu filho Artur. A compreensão, paciência e apoio de vocês foram essenciais durante os momentos dedicados aos estudos. Vocês são minha motivação diária e minha maior realização. Aos meus queridos alunos, que me inspiram a ser uma educadora melhor a cada dia, dedico este trabalho com imensa Gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço do fundo do coração a todas as pessoas que tornaram possível a realização deste trabalho.

Inicialmente, quero expressar minha profunda gratidão ao meu marido, Edimilson, por seu apoio inabalável, compreensão e incentivo ao longo desta jornada. Sua presença constante tem sido meu alicerce, e sua confiança em mim é a força motriz por trás de cada conquista.

À minha filha, Gabriela, e ao meu filho, Artur, agradeço por compreenderem os momentos em que precisei me dedicar aos estudos. Seu amor e apoio foram minha maior motivação para alcançar este objetivo.

Não poderia deixar de agradecer também aos meus pais João e Arlete, e à minha sogra, Evanilda (in memoriam), por serem fontes inesgotáveis de inspiração na educação. Seus exemplos de dedicação e amor pelo ensino moldaram minha jornada e me ensinaram o verdadeiro valor da perseverança e do comprometimento. Suas lições de vida continuarão a guiar meus passos e a inspirar meu trabalho. Obrigado por tudo.

Às dedicadas professoras que atravessaram meu caminho durante minha formação, expresso minha sincera gratidão. Seus conhecimentos, orientações e apoio foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e pessoal. Em especial à minha Orientadora Professora Dra. Vera Márcia Marques Santos, que acreditou em mim desde o início, me guiando com sabedoria para realizar o sonho de me tornar professora. Obrigada por seus ensinamentos e paciência ao longo desta trajetória desafiadora. Aos demais membros da banca, que gentilmente aceitaram participar deste processo de avaliação, agradeço pelos valiosos insights e contribuições que enriqueceram significativamente este trabalho.

Às minhas queridas colegas do PROFEI, Márcia, Sani e Jéssica, que se tornaram não apenas minhas companheiras de estudo, mas verdadeiras amigas. Em cada desafio, em cada momento de dúvida, vocês estiveram ao meu lado, compartilhando conhecimento, apoio e risadas. Obrigada por não soltarem a minha mão, por me encorajarem e por tornarem essa jornada ainda mais especial. Nossas trocas e aprendizados serão lembrados com carinho e gratidão.

E, por fim, às minhas queridas colegas de profissão Tatiane, Patrícia, Suéllen, Claudete, Rafaela e à minha eterna professora Vanessa, agradeço pelas palavras de incentivo e por fazerem parte da minha caminhada.

A todos vocês, meu mais profundo obrigado. Este trabalho é também fruto do amor, apoio e ensinamentos que recebi ao longo da minha vida.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo.

Isso elas não podem fazer porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTOBIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO PERMANENTE

RESUMO

Considerando o processo de reflexão-crítica docente e sua condição de Ser aprendente em formação permanente, esta dissertação inscrita na Linha de Pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI, objetiva investigar como a formação permanente da professora pesquisadora, no tempo-espço da escola, pode fomentar as práticas pedagógicas para a educação inclusiva. A pesquisa é de natureza qualitativa e exploratória, uma vez que confere uma maior aproximação com a realidade estudada e desenvolvida a partir da pesquisa bibliográfica e documental, considerando a vivência da pesquisadora, como Professora da Educação Básica, e as referências encontradas sobre a temática, utilizando essas fontes como base de compreensão e análise. Nesse contexto, a autobiografia emerge como uma ferramenta metodológica essencial, permitindo que a pesquisadora reflita sobre suas experiências acadêmicas e profissionais, bem como sobre os desafios e aprendizados ao longo do caminho, revelando, como metodologia, os preceitos da pesquisa-formação sob a luz da Autora Marie-Cristine Josso (2004). Ao narrar sua história de vida, a pesquisadora não apenas compartilha suas vivências ou somente se limita a uma simples descrição dos eventos, mas busca explorar os elementos que compõem a concepção da formação permanente, a partir das reflexões da sua própria prática. A presente pesquisa concluiu, a partir da autobiografia da professora pesquisadora, que os elementos componentes da concepção da formação permanente vão além da formação docente, do contexto pessoal e do contexto educacional, incluem também aspectos externos como o plano de carreira, desafios da profissão, condições de trabalho, políticas públicas e comunidade de práticas. Quanto ao compartilhamento do conhecimento na docência, a confiança entre os atores envolvidos se destaca como elemento-chave. Esse princípio basilar da gestão do conhecimento demonstra que quando há uma relação de proximidade e confiança, as professoras são mais propensas a colaborar, discutir abertamente suas práticas e aprender umas com as outras, criando um ciclo contínuo de troca de saberes que favorecem as práticas pedagógicas para a inclusão escolar. Após a interpretação das informações investigadas sobre o objeto estudado, foi elaborada uma trilha pedagógica como recurso educacional para contribuir pedagogicamente ao fornecer subsídios para o desenvolvimento e formação profissional de outras professoras nos preceitos da educação inclusiva, a partir do compartilhamento de boas práticas e estratégias pedagógicas efetivas, leis e documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva, considerando a atuação docente e a polidocência, a partir dos princípios da gestão do conhecimento.

Palavras-chave: Formação permanente de professoras. Gestão do conhecimento. Polidocência. Educação inclusiva.

INCLUSIVE EDUCATION AND THE AUTOBIOGRAPHY OF A TEACHER IN PERMANENT FORMATION

ABSTRACT

Considering the process of critical-reflective teaching and its condition of being a learner in permanent formation, this dissertation, inscribed in the Research Line "Practices and Formative Processes of Educators for Inclusive Education," part of the National Network Professional Master's Program in Inclusive Education - PROFEI, aims to investigate how the ongoing professional development of the researcher-teacher, within the school's time-space, can foster pedagogical practices for inclusive education. The research is qualitative and exploratory in nature, as it allows for a closer connection with the reality studied and is developed through bibliographic and documentary research, considering the researcher's experience as a Basic Education Teacher and the references found on the subject, using these sources as a basis for understanding and analysis. In this context, autobiography emerges as an essential methodological tool, allowing the researcher to reflect on her academic and professional experiences, as well as the challenges and learning along the way. It reveals, as a methodology, the precepts of formation-research in light of the Author Marie-Christine Josso (2004). By narrating her life story, the researcher not only shares her experiences or limits herself to a simple description of events but seeks to explore the elements that compose the concept of permanent formation through reflections on her own practice. This research concluded, based on the researcher-teacher's autobiography, that the components of the concept of permanent formation go beyond teacher education, personal context, and educational context. They also include external aspects such as career planning, professional challenges, working conditions, public policies, and communities of practice. Regarding knowledge sharing in teaching, trust among the actors involved stands out as a key element. This foundational principle of knowledge management shows that when there is a relationship of proximity and trust, teachers are more likely to collaborate, openly discuss their practices, and learn from each other, creating a continuous cycle of knowledge exchange that promotes pedagogical practices for school inclusion. After interpreting the investigated information about the studied subject, a pedagogical pathway was developed as an educational resource to pedagogically contribute by providing support for the development and professional training of other teachers. This pathway is based on the principles of inclusive education through the sharing of good practices, effective pedagogical strategies, laws, and official documents that guide pedagogical practices from the perspective of inclusive education, considering teaching performance and Polyteaching, based on the principles of knowledge management.

Keywords: Ongoing teacher training. Knowledge management. Polyteaching. Inclusive education.

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD – Centro de Educação a Distância

DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais

DUDH – Declaração Universal do Direitos Humanos

DT – Design Thinking

EaD – Educação a Distância

GC – Gestão do Conhecimento

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MOOCs – Curso Online Aberto e Massivo

ODS – Objetivos Globais de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Professor Auxiliar de Educação Especial

PCD – Pessoa com Deficiência

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PLANCON – Plano de Contingência

PPGs – Programas de Pós-Graduação

PROFEI – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional

RE – Recurso Educacional

SECI – Socialização, externalização, combinação e internalização.

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TD – Tecnologias Digitais

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TDR – Tecnologias Digitais em Rede

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos autobiográficos inspiradores	43
Quadro 2 - Produções com as palavras-chaves: GC e Formação Permanente de Professores	48
Quadro 3 - Produções com as palavras-chaves: GC e Educação Inclusiva ...	49
Quadro 4 - Pesquisa sobre trabalho docente na educação presencial e na EaD	55
Quadro 5 - Marcos legais: Diversidade e inclusão	58
Quadro 6 - Principais temas e regularidades identificadas	66
Quadro 7 - Etapas de desenvolvimento do protótipo do recurso educacional.	109
Quadro 8 - Soluções similares e soluções inspiradoras - UNESP	111
Quadro 9 - Soluções similares e soluções inspiradoras – UEPB	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2022	25
Gráfico 2 - Regularidade de temas da pesquisa documental	67

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 -	Mapa conceitual – percurso metodológico da pesquisa	39
Ilustração 2 -	Framework: análise e validação do conhecimento na pesquisa autobiográfica	45
Ilustração 3 -	Hierarquia do conhecimento	50
Ilustração 4 -	Relação entre o conhecimento Tácito e o Explícito	52
Ilustração 5 -	Espiral do conhecimento – modelo SECI	53
Ilustração 6 -	Persona versus público-alvo	102
Ilustração 7 -	Persona	103
Ilustração 8 -	Mapa da empatia	103
Ilustração 9 -	Essência do Design Thinking	105
Ilustração 10 -	Mapa conceitual das fases do projeto do recurso educacional	106
Ilustração 11 -	Telas iniciais (categorização) do protótipo do recurso educacional (Instagram - Linktree)	114
Ilustração 12 -	Telas iniciais (categorização) do protótipo do recurso educacional (Google Drive)	115
Ilustração 13 -	Telas iniciais (categorização) do protótipo do recurso educacional (Google Drive - Projetos Pedagógicos)	116
Ilustração 14 -	Telas iniciais (stories) do protótipo do recurso educacional (Instagram)	117
Ilustração 15 -	Mapa conceitual dos elementos da formação permanente da professora pesquisadora	120

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	19
1.1.	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	22
1.1.1.	A origem, justificativa e relevância da investigação	22
1.1.2.	Delimitações da pesquisa: educação inclusiva x educação especial	27
1.2.	PROBLEMAS E OBJETIVOS DA PESQUISA	31
2.	CAPÍTULO I - PERCURSO METODOLÓGICO	35
2.1.	A COLETA DE DADOS	39
2.2.	A ANÁLISE DE DADOS - ANÁLISE TEMÁTICA	40
2.3.	CURADORIA DE TRABALHOS ACADÊMICOS AUTOBIOGRÁFICOS	42
3.	CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO X PERCURSO METODOLÓGICO	47
3.1.	A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	47
3.1.1.	Principais conceitos e contribuições teóricas	50
3.1.1.1.	Gestão do conhecimento	50
3.1.1.2.	Polidocência	54
3.1.1.3.	Formação permanente de professoras	56
3.2.	A PESQUISA DOCUMENTAL	57
4.	CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO PERMANENTE: A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	70
4.1.	PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISADORA: FORMAÇÃO INICIAL, EXPERIÊNCIAS E O DESPERTAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	70
4.2.	TECENDO SABERES: CAMINHOS, VIVÊNCIAS E A FORMAÇÃO PERMANENTE NA DOCÊNCIA	78

4.2.1.	Desafios e resistências: a luta pela inclusão escolar	79
4.2.2.	Reinventando práticas pedagógicas: a educação especial em tempos de pandemia	83
4.2.3.	Resiliência e inovação: recriando caminhos na educação	87
4.2.4.	Construindo a inclusão: Uma nova perspectiva na prática pedagógica	90
5.	CAPÍTULO IV - O RECURSO EDUCACIONAL	95
5.1.	DESCRIÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL	95
5.2.	JUSTIFICATIVA PARA O RECURSO EDUCACIONAL	97
5.3.	ANÁLISE DO CONTEXTO DO RECURSO EDUCACIONAL	100
5.3.1.	Público-alvo	100
5.3.2.	Objetivos do recurso educacional	100
5.3.2.1.	Objetivo geral do recurso educacional	100
5.3.2.2.	Objetivos específicos do recurso educacional	100
5.3.3.	Competências	100
5.3.4.	Estratégias de escuta e imersão	101
5.3.5.	Persona	101
5.4.	PROJETO DO RECURSO EDUCACIONAL	104
5.4.1.	Tipo de recurso educacional	104
5.4.2.	Abordagem de design	104
5.4.3.	Fases de projeto do recurso educacional	106
5.4.3.1.	Imersão	107
5.4.3.2.	Definição	107
5.4.3.3.	Ideação	107
5.4.3.4.	Implementar	108
5.5.	CURADORIA	110

5.5.1.	Soluções similares e soluções inspiradoras	110
5.6.	PROTOTIPAÇÃO	112
5.6.1.	Funcionalidade - Informação - Interação	113
5.6.2.	Tecnologias Envolvidas	113
5.6.3.	Protótipo	113
5.6.3.1.	Ambiente virtual	113
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	126

1. INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação na perspectiva inclusiva no Brasil foi marcada por transições da compreensão da deficiência ao longo dos anos, inspirada por modelos advindos da Europa. Para Maria Tereza Eglér Mantoan (2003), o percurso histórico transcorreu desde a segregação de pessoas com deficiência do convívio social, no qual, inicialmente, a escolarização era privilégio de um seletivo grupo minoritário, passando para um movimento de integração social, cuja pessoa com deficiência necessitava se adaptar ao meio social ao qual estava sendo inserida, transpondo para o paradigma de inclusão escolar em que a inserção da pessoa com deficiência deve se dar de forma completa e sistemática.

A universalização do ensino, a partir da legislação vigente, que garante a matrícula de modo compulsório para todos os estudantes, seja com deficiência ou não, no ensino regular, não se converte em sinônimo de inclusão, mas incita e possibilita discussões para oportunizar estratégias para efetivar a democratização da Educação em todo país, uma vez que os pressupostos da educação na perspectiva inclusiva não estão direcionados apenas aos estudantes com deficiência, mas sim, para todos os estudantes. Essa perspectiva tem por objetivo proporcionar o acesso ao conhecimento, construção de valores e desenvolvimento de habilidades para todos, embora o termo 'todos' não signifique que todos sejam atendidos de forma homogênea, mas considerando a diversidade humana e os desafios que afetam as relações sociais ao oportunizar a equidade de direitos. No entanto, ainda há barreiras que limitam uma educação transformadora da realidade voltada para o exercício da cidadania, estabelecidas tanto por padrões de conduta enraizados historicamente quanto pelo não conhecimento de práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. Trabalhar com os múltiplos aspectos pertinentes à diversidade humana no contexto escolar torna-se imprescindível para garantir uma sociedade mais justa e inclusiva. Pensar em educação para diversidade requer, inicialmente, compreender que a concepção de diversidade ultrapassa as características biológicas, não se restringindo somente ao campo da educação especial.

Nesse sentido, reconhece-se que cada estudante é um ser único, com suas particularidades, e que a aprendizagem ocorre por meio da interação com o outro, levando em consideração a diversidade cultural, sexual, de gênero, étnica, religiosa,

política, econômica e social resultante de suas vivências e interações sociais. Conforme Paulo Freire (2001, p.40) “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte.” A diversidade perpassa contextos culturais, sociais, históricos, no qual a relevância do seu reconhecimento no âmbito escolar seja uma condição concreta de contribuição para a formação humana. Antes de tornar as escolas inclusivas há necessidade de nos tornarmos pessoas inclusivas. Rever atitudes e comportamentos que podem obter o efeito reverso do almejado, a temida exclusão, é urgente. O movimento da inclusão deve partir do interno para o externo, pois segundo Nilma Gomes (2007, p. 18) o processo de aprendizagem é “[...] marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades.”

Nesta conjuntura, encontra-se o papel da professora¹ de mediadora do conhecimento, que perante aos desafios da inclusão escolar, necessita ser ressignificado, a partir da ação e reflexão da sua própria prática. Uma professora completa pressupõe ser uma professora pesquisadora, cujo embasamento permeia a relação entre teoria e prática, tecendo criticamente, pensamentos e reflexões referente a sua atuação dentro e fora das salas de aula. Para Maria Cecília de Souza Minayo (2001, p. 17) “É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.” Neste sentido, é inevitável abordar Paulo Freire e sua concepção sobre o exercício crítico da capacidade de aprender, a curiosidade epistemológica, relatada na obra de Ana Lúcia Freitas “a curiosidade epistemológica é elemento indispensável à formação do/ a educador/a, cuja experiência profissional deverá promover o exercício sistemático da curiosidade no processo de pensar e de estudar a própria prática” Freitas (2008, p. 119). Segundo o pensamento de Paulo Freire, curiosidade epistemológica não se restringe a uma curiosidade ingênua, que se limita a respostas superficiais, mas que se contrapõe ao senso comum, impulsionando educadores a questionar, a investigar e buscar novos conhecimentos, procurando compreender de forma mais aprofundada os fenômenos estudados.

¹Utilizaremos em todo o trabalho o termo Professora, considerando que trazemos o trabalho autobiográfico de uma professora em formação permanente. Trata-se ainda, de problematizar e sensibilizar para o rompimento com práticas machistas excludentes.

O autor brasileiro Pedro Demo procurou desenvolver fundamentos para promover o trabalho da pesquisa no campo educacional. Sua preocupação consistiu em desmistificar o conceito “pesquisar”, considerando que este processo, na maioria das vezes, é interpretado como algo distante das práticas vivenciadas pela atuação docente, restrita somente a alguns pensadores. Para o autor, a amplitude do conceito é justamente a superação deste paradigma. Demo afirma que a desmistificação fundamental está na crítica à separação entre ensino e pesquisa. “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar” (Demo, 1999, p. 14). Por outro lado, ao pensar em um ensino inclusivo, o profissional de educação também deve identificar e reconhecer seus questionamentos, anseios e necessidades, utilizando-os como ponto de partida em busca de novos olhares, novas práticas e ações pedagógicas o que nos remete a Segundo Bell Hooks (2013), ao observar que,

A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. Esses momentos narrativos são, em geral, o espaço onde se rompe o pressuposto que todos nós partilhamos as mesmas origens de classe e os mesmos pontos de vista (Hooks, 2013, p. 247).

O movimento da inclusão nasce do anseio por uma educação emancipatória, mas se efetiva pela conscientização, encorajamento e transformação da ação de todos os entes escolares. Não longe desta conjuntura, encontra-se a escola e sua contínua dedicação em consolidar a educação na perspectiva inclusiva. As dificuldades que as escolas encontram em capacitar profissionais que executem planos, ações e estratégias pedagógicas de cunho inclusivo, ainda, configuram como um desafio. Segundo Maewa Souza, Adriana Pereira e David Lindolpho (2018, p. 115) “Na construção de uma Educação mais Inclusiva, algumas variáveis dos profissionais envolvidos devem ser consideradas, sendo que as atitudes sociais em relação à inclusão desses podem corresponder a uma parcela relevante desse cenário.” Neste sentido, as autoras afirmam que a capacitação dos/as profissionais com a intenção de transformar suas atitudes sociais e seus pontos de vista sobre os aspectos que permeiam a inclusão se apresenta como uma estratégia positiva para a valorização da temática. Incentivar os profissionais à capacitação, formação, estudos e discussões podem amenizar inseguranças quanto à reflexão sobre suas próprias práticas educacionais e fomentar novas atitudes a favor da inclusão. Para

Maria Scavoni “Quanto mais o/a professor/a considera ter participação no ensino, mais vê possibilidades de desenvolvimento do escolar” (Scavoni, 2016, p.107 – grifos nossos).

Diante dos argumentos apresentados, abordar o estudo sobre a formação permanente e o compartilhamento do conhecimento docente como via de acesso a práticas e processos formativos de educadoras/es para educação inclusiva foi o tema apresentado para esta pesquisa, que converge com a linha de pesquisa: “Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.” Espera-se que este estudo não só contribua com os processos e as intervenções educacionais, mas também com o armazenamento, na internalização e compartilhamento do conhecimento, com vistas à promoção do aperfeiçoamento da organização escolar ao identificar e preencher possíveis lacunas quanto à formação permanente de professoras, com o intuito de garantir práticas da docência e da polidocência, a partir dos princípios da gestão do conhecimento, na perspectiva inclusiva.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1.1. A origem, justificativa e relevância da investigação

Atualmente, os conceitos de inclusão são abordados constantemente por qualquer comunidade escolar no Brasil. Nunca se ouviu tanto sobre práticas pedagógicas, esforços, estratégias, métodos que com pequenos passos vão significando e ressignificando a educação na perspectiva inclusiva. Lutas diárias em defesa de uma educação para todos, perpassam todas as etapas de ensino. Acreditar em uma escola pública de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento dos seus estudantes de forma integral, deixou de ser um sonho, utopia. Quem vivenciou períodos de extrema padronização social, uniformização e controle, compreende um pouco o que era sonhar sobre o que parecia ser inalcançável. Nos anos 90, o mascaramento de grupos minoritários e estigmatizados não cabiam mais para este momento, a tão defendida universalização da educação nos mostrava pequenos indícios de mudanças em uma sociedade que valorizava apenas o que lhe era concebido como perfeito. Segundo Olga Rodrigues, Vera Lúcia Capellini e Danielle Santos (2014):

Antes do processo de globalização dos meios de comunicação, havia uma representação de humanidade bastante homogênea e definida, construída ideologicamente no processo histórico ocidental. E tudo aquilo que fugia de determinados padrões de imagens, comportamentos e expressões culturais eram considerados “desvios” da norma e, portanto, como algo diferente, estranho e reprovável (Rodrigues; Capellini e Santos, 2014, p. 11).

Lembro² da minha reação nos tempos do ensino médio, à época denominado de 2º grau, em conviver com o que se dizia “diferente”. A felicidade em ter, finalmente, a melhor amiga na escola regular, que até então, frequentava outro segmento escolar por conta de um transtorno, o nanismo, era imensurável. O momento revelou que as possibilidades são muitas e o caminho é árduo. Pequenas conquistas na visão de alguns, grandiosas vitórias para outros, especialmente, no ponto de vista de quem viveu ou vive uma vida de segregação.

A convicção que não iremos retroceder a um tempo de classificação social, que qualificava quem era apto (ou não) para exercer sua cidadania, me ampara a continuar na defesa para que as melhores amigas e amigos tenham acesso às nossas conquistas, possam desfrutar do mesmo espaço escolar. Neste espaço escolar, que se tornou meu campo de atuação, enfrentamento e possibilitou inúmeras vivências e experiências não só como profissional da educação, mas como indivíduo. Tal trajetória que acumulou momentos de estudos, capacitações e esforços para que a inclusão seja a realidade e não apenas uma linda teoria. Empenho acolhido pelas minhas colegas de profissão, que me procuram como fonte (meio) de compartilhamento de conhecimento para intervenções pedagógicas inclusivas, e pelos/as profissionais da educação recém-chegados à escola, que me buscam para compreender a dinâmica da organização escolar e das práticas pedagógicas nas quais todos são partes do processo para uma educação inclusiva. Essa demanda constante despertou o interesse em aperfeiçoar e aprofundar meus conhecimentos para contribuir de forma ainda mais significativa para a educação na perspectiva inclusiva.

Ao defender a concepção de uma educação para todos/as, que garanta o acesso a escolas regulares de ensino e a igualdade de possibilidades e oportunidades, visando a participação e o sucesso escolar de todos/as os/as

² O posicionamento do discurso na primeira pessoa do singular evidencia o protagonismo frente ao ato narrado, no entanto não desconsidera a interlocução da pesquisadora com a orientadora da investigação, apresentando-se na primeira pessoa do plural.

estudantes, independente de suas particularidades, necessidades específicas e características, compreende-se a amplitude da educação inclusiva, considerando a pluralidade encontrada na diversidade humana.

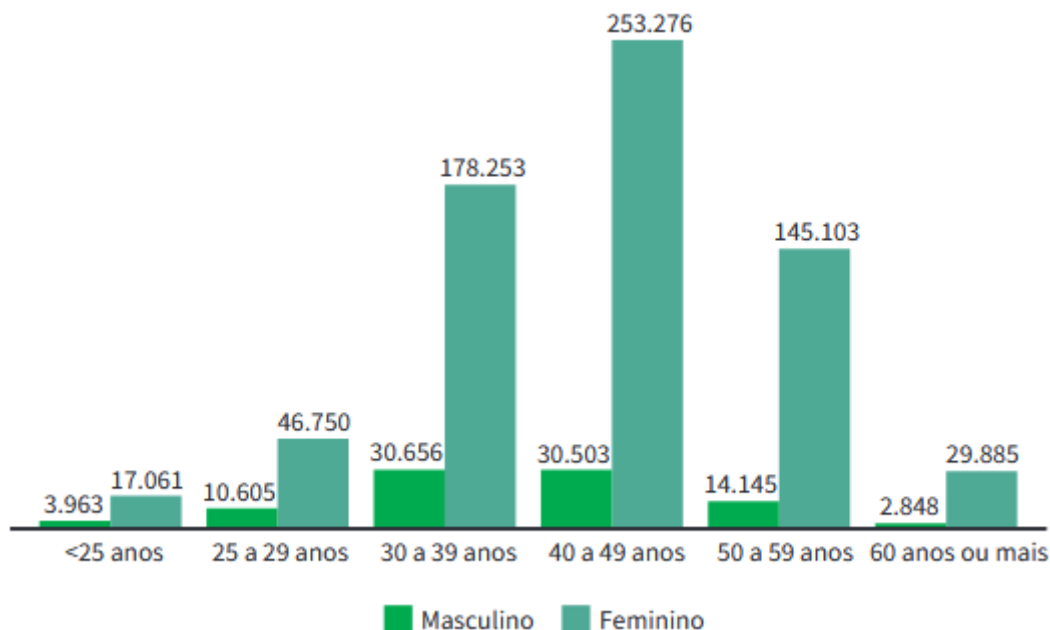
Não é fácil relembrar o percurso e recordar os desafios vividos para garantir o Direito Social da Educação para Todos. Momentos plenamente vivenciados por minha mãe e meu pai / professora e professores, defensores de uma educação emancipatória. Por compreender as adversidades encontradas no exercício da profissão, o sonho paterno me levou para novos rumos: uma carreira profissional distante da área da educação. Mesmo não me reconhecendo como bacharel em administração, segui o que me foi proposto. Admito que herdei da administração uma escrita enxuta, técnica, centrada nos resultados, em argumentos mensuráveis. Contudo, neguei por muito tempo que são nos textos, metodologias e estratégias de cunho pedagógico que encontro uma leitura fluida e prazerosa. Por ironia ou acerto do destino, o incentivo necessário para retornar aos bancos escolares veio de uma pedagoga. Minha sogra era professora. Sua maior lição foi me ensinar que os fundamentos da administração podem dialogar com a educação. Ao acompanhar o percurso de formação de meu marido, Edimilson Sardá, no Programa de Mestrado Profissional em Administração, essa conexão tornou-se ainda mais evidente. O eixo principal de sua pesquisa foi sobre a temática Gestão do Conhecimento, a qual não só despertou meu interesse, mas também foi insight fundamental para a escolha de um dos pilares desta investigação. Das discussões, das leituras compartilhadas e reflexões emergiu a compreensão dos princípios da Gestão do Conhecimento, especificamente sobre a teoria dos autores Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi (1997), a qual pode contribuir para a formação permanente de professoras, a partir da docência e da polidocência. Essa possível compatibilidade oportunizou a minha escolha pela linha de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional - PROFEI: “Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva”.

O propósito deste estudo é poder qualificar e contribuir para a prática pedagógica na perspectiva inclusiva, em benefício de uma educação transformadora, digna, que garanta o direito legal da igualdade em nome de uma sociedade mais justa e inclusiva. “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015, sp), constitui o objetivo número 4 das metas mundiais

descritas nos Objetivos Globais de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidas pela ONU. Garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de escolarização e formação profissional, considerando os movimentos minoritários excluídos socialmente, requer práticas que valorizem a diversidade em sala de aula, na qual as propostas pedagógicas considerem as especificidades de cada estudante, resgatando suas vivências e particularidades como ponto de partida na construção do projeto de intervenção.

Neste contexto, encontram-se as professoras, que perante aos desafios inerentes à profissão, necessitam construir e desconstruir significados preconcebidos ao longo da história da educação, enraizados em uma concepção segregada de ensino. Ao considerar o cenário educacional no Brasil, segundo os dados estatísticos apresentados pelo Censo Escolar do ano de 2022, “No ensino fundamental, atuam 1.414.211 docentes, sendo 77,5% do sexo feminino e 22,5% do sexo masculino. Nos anos iniciais, atuam 763.048 docentes. Desses, 87,8% são do sexo feminino e 12,2% do sexo masculino” (Brasil, 2023, p.41).

Gráfico 1 – Número de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2022.



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Nota-se que os/as docentes que atuam neste intervalo escolar são na grande maioria do sexo feminino, sendo que esse fenômeno se intensifica ainda mais nos anos iniciais do ensino fundamental. Neste sentido, ao direcionar a atenção para as

professoras³, esta pesquisa visa não apenas reconhecer o seu papel fundamental no campo da educação, mas a valorização e a visibilidade das professoras como agentes de transformação da educação em busca de uma sociedade mais inclusiva.

Este estudo visa contribuir para o aperfeiçoamento da organização escolar, dos processos e métodos formativos docentes, possibilitando o preenchimento de lacunas quanto a realização e execução de práticas pedagógicas pautadas na educação para a diversidade, amparada na Docência, na Polidocência e na Gestão do Conhecimento. A amplitude do universo escolar, bem como, a diversidade e as particularidades dos atores envolvidos, influenciam diretamente na complexidade do planejar e do executar as intervenções pedagógicas. Estudos, pesquisas, investigações, a busca de novos conhecimentos nunca se fez tão necessária para superar os desafios que o profissional encontra para educar na diversidade. O conhecimento, até pouco tempo difundido como algo estático, provou-se dinâmico e ilimitado. Esse movimento do conhecimento o tornou colaborativo, compartilhado, não restringindo, somente, aos programas de graduação e pós-graduação a função de formar profissionais defensores da educação inclusiva. Mas também, as unidades educativas em proporcionar o acesso aos documentos oficiais, as informações, inovações metodológicas e práticas pedagógicas, com a finalidade de proporcionar a formação permanente do seu corpo docente. Segundo Rita Isabel Ricciardi (2009, sp), o conhecimento está por toda parte. Ele agrega valor e deve ser considerado o recurso estratégico mais importante da instituição.

O conhecimento é uma reunião de fatores. Inicialmente, considerados simples registros, mas que através da interação entre um emissor e um receptor pode criar novos significados e elucidações sobre a realidade. Segundo o pensamento dos autores Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi (2008), transformar o conhecimento pessoal em conhecimento institucional e replicar esse conhecimento na unidade educativa são tarefas fundamentais para garantir a execução da estratégia. A valorização destas narrativas pode conferir uma maior autonomia nas formações, oferecendo condições para que os participantes troquem vivências, aprimorem a prática pedagógica de forma compartilhada e preencham possíveis lacunas quanto

³ Considerando as nomeações do gênero, masculino e feminino, será utilizado o feminino em homenagem, reconhecimento e respeito às mulheres que são maioria nos espaços educativos da educação básica. Para Vera Márcia Marques (2011) “[...] que esta escolha objetiva chamar a atenção para práticas de uma linguagem sexista, que historicamente traz a forma masculina como regra geral” (Santos, 2011, p. 24).

às ações e intervenções educativas com vistas para a diversidade. Conforme o artigo científico de autoria de Tichenor, Donohue e Olien (1970, sp), a Gestão do Conhecimento ajuda as instituições a identificarem as lacunas de conhecimento, ou seja, os conhecimentos necessários para execução da estratégia que essas instituições ainda não possuem. As pessoas e as instituições realizam esse processo todos os dias, mesmo de forma inconsciente, informal. A Gestão do Conhecimento permite estruturar todo esse processo e oportunizar o seu acesso universal de forma sistemática e explícita. Dessa forma, apresenta-se aqui, a Gestão do Conhecimento brevemente, segundo o pensamento de Nonaka e Takeuchi (2008), em sua definição mais ampla, compreende um ciclo que envolve a criação, armazenamento, compartilhamento e aquisição, do conhecimento dentro da instituição. Seu objetivo consiste em garantir que o conhecimento seja identificado, armazenado, e disseminado de maneira eficaz, promovendo a aprendizagem contínua e a inovação.

Com o apoio da Gestão do Conhecimento, a escola poderá desenvolver esses conhecimentos internamente, e assim contribuir para a uma formação permanente de professoras para que executem o planejamento, as ações e as estratégias pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva.

1.1.2. Delimitações da pesquisa: educação inclusiva x educação especial

Inicialmente, ao tratarmos de educação inclusiva e educação especial, parece fundamental retomar o conceito de pessoa. Definir a palavra pessoa pode parecer uma tarefa relativamente simples. No entanto, é necessário compreender que todas as características que nos define como ser humano são estabelecidas por valores e interesses que marcaram cada época. O conceito de pessoa é uma construção histórica e social que se modificou ao longo do tempo. Moldado pelas relações e interações humanas próprias que se estabeleceram em determinado período histórico ou que ainda são vigentes nas mais diversas sociedades, influenciando ou sendo influenciados pelas dinâmicas sociais, culturais e políticas em vigor.

Em tempos antigos, o conceito de pessoa estava vinculado ao seu status social, poder econômico, político, gênero e etnia. Em algumas sociedades somente homens livres eram cidadão com direitos, enquanto escravos ou pessoas escravizadas, mulheres ou estrangeiros eram classificados como inferiores e

desprovidos de direitos e privilégios. Essa exclusão apresentava uma visão hierárquica da humanidade, restringindo o valor de pessoa por sua utilidade ou pelo seu poder dentro das estruturas sociais. Essa concepção restritiva do conceito de pessoa foi gradualmente questionada ao longo da história. Emergiu de ideias ou ideais de igualdade e dos direitos humanos a partir dos movimentos políticos e sociais do iluminismo, revolução francesa, que apresentaram uma discussão mais ampla de pessoa, reconhecendo a dignidade e os direitos a todos os seres humanos.

O conceito contemporâneo de pessoa vai além de definições restritas e tradicionais, uma vez que abrange a pluralidade de identidades e experiências humanas. Concebido como a ideia de que cada indivíduo é um ser único, com dignidade intrínseca, com direitos e responsabilidades que devem ser respeitados, involuntariamente de suas características individuais. Este entendimento de pessoa passou a ser compreendido de forma efetiva, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, elaborado pela Organização das Nações Unidas - ONU. Este documento internacional é um marco histórico no reconhecimento da igualdade universal de direitos entre todos os seres humanos, povos e nações, independentemente de suas diferenças, uma vez que confere a premissa que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948, p. 4). Sua concepção está diretamente relacionada ao conceito de diversidade humana, o qual é concebido como característica inerente à condição humana, que deve ser valorizada e respeitada em todas as suas formas.

O conceito de diversidade humana não é apenas uma questão de reconhecimento. Apresenta-se como um pilar para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, ao promover a ideia de que as diferenças sejam culturais, físicas, de gênero, de orientação sexual ou de outra natureza, enriquecem o convívio social se contrapondo às noções homogêneas de sociedade. Neste sentido, a percepção de que a deficiência é uma característica comum às pessoas é um tanto recente.

Há registros sobre pessoas com deficiência em inúmeros momentos históricos, perpassando desde a prática de restringir a pessoa com deficiência ao isolamento social em hospitais, asilos ou lares de acolhimento e caridade, como forma de excluir esses sujeitos da sociedade. Marcos José Silveira Mazzotta (2001) aponta que no Brasil, a institucionalização de ensino para pessoa com deficiência

surgiu durante o período imperial, especificamente no segundo reinado, sob regência de D. Pedro II. O Imperial Instituto dos meninos Cegos em 1854 e o Imperial Instituto dos Surdos e Mudos em 1857. Ao longo do século 20, a inclusão da pessoa com deficiência na vida cotidiana foi na perspectiva da cura das lesões de um corpo compreendido como doente, que resultavam em uma condição de incapacidade e nomeavam as pessoas com deficiência como inaptas ou inválidas. Esse enfoque, fundamentado como modelo médico da deficiência, começou a ser contestado no final dos anos de 1960, em que o entendimento de deficiência passou a ganhar força internacionalmente, considerando um modelo social de deficiência. Aqui, questiona-se a normalidade e a normatividade, na qual a deficiência é vista como uma construção social que resulta na interação entre as limitações de uma pessoa e as barreiras física, sociais e atitudinais impostas pela sociedade, compreendendo a pessoa em sua complexidade. Essa percepção reconhece a importância de transformar o ambiente e a sociedade para acolher e incluir todas as pessoas, independentemente de suas capacidades.

Somente nos anos de 1970 que as pessoas com deficiência se mobilizaram para uma condição protagonista em busca de seus direitos. Conforme Mazzotta (2001), associações foram criadas e movimentos em defesa do exercício pleno da cidadania da pessoa com deficiência reivindicaram condições políticas sociais incluídas e equitativas. Desde então, os movimentos sociais desempenham um papel essencial na luta por direitos da pessoa com deficiência, na promoção da inclusão e no combate à discriminação e ao preconceito.

No contexto educacional, a crescente reivindicação desses movimentos sociais e a evolução do conceito sobre deficiência tiveram um impacto significativo. Com a aceitação do modelo social de deficiência, a partir das décadas de 1980 e 1990, o sistema regular de ensino passou a consolidar a ideia de uma educação para todos, independentemente de suas capacidades. Essa mudança de paradigma foi impulsionada por legislações nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca em 1994 que reafirmou a inclusão de todas as pessoas no sistema regular de ensino. A escolarização da pessoa com deficiência ganhou uma nova amplitude, para além das prerrogativas de direitos humanos, mas também como uma maneira de promover uma sociedade mais inclusiva, na qual a diversidade humana é valorizada.

No entanto, no momento atual, já não é possível abordarmos deficiência e/ou Educação Especial sem nos referirmos ao conceito de interseccionalidade, uma vez que as experiências das pessoas com deficiência são marcadas por múltiplos fatores que interagem de maneira complexa em suas vidas. A interseccionalidade, definida por Kimberlé Crenshaw (1991) e discutida por Marivete Gesser (2019), permite analisar como diversos marcadores sociais como gênero, etnia, classe, sexualidade e deficiência se sobrepõem e criam camadas de opressão ou privilégio. A perspectiva interseccional na Educação Especial implica reconhecer que a exclusão não é gerada unicamente pela condição de deficiência, mas também pela articulação de outros marcadores sociais que influenciam a trajetória escolar desses/as estudantes.

Neste cenário, encontra-se a escola e sua função social de formar cidadãos e cidadãs para o exercício pleno dentro da sociedade. Ao adotar essa abordagem interseccional, a escola pode se tornar um espaço comprometido com a valorização da diversidade e a superação de preconceitos e estereótipos, que podem possibilitar a desconstrução de barreiras atitudinais que ainda marginalizam pessoas com deficiência e outras minorias políticas e sociais. O compromisso está em desenvolver as potencialidades cognitivas, físicas e afetivas, considerando a pessoa humana em sua totalidade, de forma integral. Neste ponto de discussão e entendimento, encontra-se a relevância social e científica desta pesquisa que compreende a escola como espaço de construção de conhecimento e busca contribuir para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva. Apresenta também elementos inerentes à formação permanente de professoras que permitam a reflexão crítica de suas práticas pedagógicas perante a diversidade humana encontrada nas salas de aula.

Uma vez que se compreende o conceito de pessoa, da sua construção histórica e social, a escola precisa pensar a inclusão a partir desta perspectiva. A inclusão está intimamente ligada à compreensão das diferenças e também das deficiências humanas. Mais do que refletir sobre essas questões, é primaz que a escola se torne o lugar em que todas as pessoas possam desenvolver suas potencialidades. Neste espaço em que as professoras estão em permanente formação, os avanços no que se refere aqui a uma educação/sociedade mais inclusiva, certamente serão mais promissores.

Sendo assim, a Educação Especial reporta-se a um recorte desta conjuntura, o qual é estabelecido como delimitação desta pesquisa, observando o meu lugar de docência. No entanto, a intenção não é apenas ampliar o conhecimento sobre a prática e os processos pedagógicos como Professora Auxiliar de Educação Especial (PAEE), mas fornecer subsídios para o desenvolvimento e formação profissional de outras professoras nos preceitos da educação inclusiva, a partir do compartilhamento de boas práticas, estratégias efetivas e informações de relevância sobre a inclusão escolar.

1.2. PROBLEMAS E OBJETIVOS DA PESQUISA

Considerando o recorte desta pesquisa, não é de hoje que, na informalidade, escutam-se suposições de profissionais sobre amparar ou não a prática pedagógica nos princípios da inclusão. Alguns relatam dificuldades por falta de apoio tanto de profissionais da área da educação especial quanto da gestão escolar. Outros atribuem à carência de formação específica ou a pouca capacitação profissional para consolidar ações inclusivas dentro da escola. O fato é que ainda se encontram profissionais na educação que se apresentam resistentes quanto às práticas e ações que permeiam a educação na perspectiva inclusiva, seja para a educação especial, seja para a diversidade humana. Motivos como a escassez de recursos (tempo, espaço, material), também, são denotados, com frequência, para o não envolvimento e reflexão das práticas pedagógicas que favoreçam ambientes escolares inclusivos. A emblemática é que ao narrar suas experiências, cada pessoa confere significados conforme ao que lhe afeta. O enredo não deve servir como mais uma barreira para a efetivação de práticas inclusivas, e sim, como motivação para as buscas pelo processo educacional pautado na inclusão. Contextos assim, em que o profissional necessita ouvir e ser ouvido, encorajado e orientado se não for bem administrado pela instituição ou equipe pedagógica, pode resultar em frustração e desmotivação. O não reconhecimento das inquietações e anseios pode impedir uma atuação docente efetiva, uma vez que a não compreensão de fenômenos e fatos da realidade ou a negação da mesma, contribui para o distanciamento de um ensino pautado nos princípios de inclusão. Em contrapartida, esse olhar aprofundado das questões vividas em sala de aula pode enriquecer as diretrizes, metodologias e

orientações para todos os entes escolares, dado que a inclusão não se limita aos muros da escola.

Diante do exposto, surgem inquietações: Será que estamos realmente preparados para ouvir e reconhecer os anseios dos educadores sobre a inclusão, ou continuamos negligenciando suas vozes? Como as narrativas pessoais e profissionais dos educadores podem ser utilizadas para enriquecer as práticas inclusivas em sala de aula, em vez de serem vistas como barreiras? De que forma a valorização das vivências e experiências das professoras podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva? Como as experiências e desafios vividos em sala de aula podem ser incorporados metodologicamente na formação permanente das professoras, contribuindo para a promoção da educação na perspectiva inclusiva? Estes questionamentos originaram a problemática central desta pesquisa: Quais são os principais desafios e possibilidades pedagógicas encontradas pela professora pesquisadora, no tempo-espço da escola, na perspectiva da formação permanente para a educação inclusiva?

Ao refletir sobre a questão principal desta pesquisa, possíveis respostas e soluções perpassam em nosso imaginário, inclusive a suposição de que as escolas possuem ações pontuais de atendimento à inclusão, descortinando uma diversificação metodológica, isto significa que muito provavelmente, não possuem um modelo de gestão eficaz que possam permitir uma formação docente efetiva, in loco, que se apoia no compartilhamento do conhecimento e que atenda as inquietações e demandas das professoras. O ponto em discussão se refere à hipótese, formulada a partir da observação da realidade estudada, produto do cotidiano profissional da pesquisadora, a qual pressupõe de que a existência de uma metodologia explícita, que promova o compartilhamento intencional do conhecimento, pode possibilitar a formação permanente das professoras de forma significativa. Esse suposto cenário evidencia a relação entre a temática abordada e o **objetivo geral** deste estudo, o qual dispõe sobre **investigar como a formação permanente da professora pesquisadora, no tempo-espço da escola, pode fomentar as práticas de ensino para a educação inclusiva.**

Com o propósito de auxiliar na consecução do objetivo geral e possibilitar uma visão detalhada das propostas desta investigação, elaborou-se os objetivos específicos:

- a) Mapear os elementos que compõem as concepções da formação permanente, a partir das práticas de ensino da professora pesquisadora.
- b) Observar “como” e “se ocorre” o compartilhamento do conhecimento na docência para a educação inclusiva.
- c) Identificar leis e documentos dos quais o Brasil é signatário, e que possam influenciar as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva.
- d) Elaborar, como recurso educacional, uma trilha metodológica que sirva de apoio para a construção das práticas pedagógicas para inclusão, que desenvolvam habilidades para aperfeiçoar a gestão do conhecimento⁴.

Feitas as considerações introdutórias, trazemos a organização da dissertação. A Introdução apresenta um breve relato sobre a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, discutindo a evolução desde a segregação até a busca pela inclusão escolar completa e sistemática. Destaca também os motivos que conduziram à realização da investigação, à escolha do tema e dos objetivos da pesquisa, geral e específicos.

O Capítulo I apresenta uma discussão sobre a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Os caminhos percorridos e as escolhas feitas ao longo do processo. Como subitem, a curadoria, acerca das dissertações de mestrado e teses de doutorado, que adotaram o método autobiográfico como metodologia de pesquisa acadêmica e científica, com o propósito de enriquecer e validar a abordagem autobiográfica.

O Capítulo II traz o referencial teórico, abordando aspectos da metodologia numa continuidade do capítulo anterior, como uma pesquisa bibliográfica, na qual buscou-se na Plataforma BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, as produções que se reportavam aos descritores desta pesquisa, a partir de trabalhos de dissertações de mestrado e teses de doutorado, com recorte temporal aleatório, que compreende o período de 2016 a 2023. Este Capítulo, também, caracteriza-se como uma seção que contém as principais teorias para a compreensão dos fenômenos pesquisados à luz de autoras seminais e pensadoras. Conceitos fundamentais para embasar de forma crítica as discussões e reflexões sobre o tema da pesquisa. Ainda como subitem deste capítulo, apresenta-se: a

⁴ Considerada a partir dos processos de planejamento, de execução de estratégias e atuação das professoras para a inclusão, com intuito de facilitar os processos de criação, de armazenamento, de compartilhamento e de utilização dos conhecimentos no contexto educacional.

pesquisa documental, realizada a partir das leis e dos documentos oficiais dos quais o Brasil é signatário, referentes à Educação Inclusiva;

O Capítulo III descreve reflexões sobre a trajetória pessoal, acadêmica e a investigação da prática docente como objeto de pesquisa. A pesquisadora compartilha a sua percepção em relação aos questionamentos da investigação, evidenciando as complexidades, desafios enfrentados e as categorias criadas ao longo do estudo, destacando os aspectos relevantes para compreensão e análise da prática docente para a formação permanente de professoras na perspectiva inclusiva.

O Capítulo IV apresenta o Recurso Educacional (RE) desenvolvido ao longo da pesquisa, desde sua elaboração (fases de escopo) até o produto final.

Por fim, as considerações finais, onde trazemos o desfecho da pesquisa, no qual retomamos os objetivos e o delineamento da pesquisa, refletimos sobre a relevância e contribuições do estudo, considerando o problema central da pesquisa e problematizamos com vistas às possibilidades de novas pesquisas.

2. CAPÍTULO I - PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico deste estudo, não se resume em apresentar as técnicas, instrumentos de coleta e análise de dados, nem descrever somente as fases contempladas por esta pesquisa para alcançar os resultados pretendidos. Mas, explicitar os motivos pelos quais a pesquisadora optou por determinados caminhos dentre uma amplitude de possibilidades e métodos para produzir conhecimento, a partir da tomada de decisões informadas e justificadas sobre como investigar e interpretar o mundo ao nosso redor. Segundo Roberto Jarry Richardson (1999): método é “[...] o caminho ou a maneira para se chegar a determinado fim ou objetivo” (Richardson, 1999, p. 22). O autor aponta que o conceito de ciência está diretamente relacionado ao conceito de método científico. Neste sentido, a definição de método científico “[...] é o caminho da ciência para chegar a um objetivo” (Richardson, 1999, p. 22). O autor ainda ressalta a importância de compreendermos não apenas os resultados de uma pesquisa, mas também os processos pelos quais esses resultados foram obtidos.

Inicialmente, a metodologia prevista para realização desta pesquisa abordaria os relatos de profissionais que atuam no ambiente escolar, dentro e fora das salas de aula, no formato de questionário semiestruturado, concebido como um instrumento de coleta de dados. Após enfrentar uma espera significativa no processo de permissão da instituição municipal para realizar a pesquisa no local de trabalho (campo da pesquisa) dos profissionais que seriam atores desta investigação, houve a necessidade de (re)adequar delimitações e recortes, reestruturando a abordagem metodológica desta pesquisa para não exceder o tempo destinado à sua realização.

Essa nova perspectiva metodológica converteu-se em novas escolhas para amparar as ações, decisões, técnicas e procedimentos utilizados nesta pesquisa, os quais foram concebidos a partir dos determinantes da pesquisa qualitativa. Amplamente aplicada em pesquisas na área das ciências humanas, em especial na área da educação, a abordagem qualitativa de investigação enfatiza a possibilidade da compreensão do contexto educacional em que se encontram os processos educativos, dos sujeitos e da dinâmica escolar. Permite explorar como os atores escolares atribuem significados às suas vivências, experiências e práticas de ensino e aprendizagem. Segundo Armândia Maria de Borba (2001):

Na abordagem qualitativa a interação contínua entre sujeitos, as suas experiências e o objeto a ser investigado oferece às categorias da compreensão e interpretação o rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente à concreticidade do mundo real, que não deixa de conhecer o uso da razão (Borba, 2001, p.72).

Na pesquisa qualitativa, o/a pesquisador/a está em constante interação com o ambiente escolar, assim como as pessoas envolvidas na pesquisa, com suas experiências e vivências. Borba (2001, p.21) menciona que na abordagem qualitativa o/a pesquisador/a faz uso da razão e ao mesmo tempo busca compreender o mundo em sua totalidade, capturando tanto as experiências subjetivas e analisando-as de forma racional e criteriosa. Imerso a este contexto educacional como professora, aqui, nesta pesquisa, também atuo como pesquisadora, adotando uma postura investigativa, analisando as ações, práticas e decisões pedagógicas, considerando o ambiente escolar em sua totalidade.

Os objetivos deste estudo possuem como referência a pesquisa exploratória, uma vez que visa uma maior aproximação com o problema estudado. Este tipo de abordagem é apresentada por ser direcionada para pesquisas em que o conhecimento sobre a temática estudada é reduzido. Isso significa que o estudo exploratório visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador sobre o assunto. A pesquisa exploratória permite uma compreensão dos fenômenos educacionais, revelando-se especialmente adequada para explorar as complexidades das interações sociais, das práticas pedagógicas e do ambiente escolar. Conforme Antonio Carlos Gil (1991):

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (Gil, 1999, p. 43).

Em acordo com os procedimentos metodológicos, este estudo se utiliza da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. Enquanto a pesquisa documental possui a finalidade de complementar e enriquecer a abordagem metodológica desta investigação, concentrando-se em identificar as leis e os documentos oficiais que sustentam a educação inclusiva no Brasil, a pesquisa bibliográfica oferece um suporte teórico que permite correlacionar essas normativas com as práticas pedagógicas e as ações educativas inclusivas.

Embora sejam procedimentos metodológicos semelhantes, o desenvolvimento da pesquisa documental “[...] é o mesmo da pesquisa bibliográfica, com diferença nas fontes, que são diversificadas” (UDESC, 2012, p.31). A pesquisa documental é uma abordagem metodológica centrada na identificação e análise de documentos, que muitas vezes ainda não receberam tratamento ou que ainda não foram analisados, com o intuito de obter informações sobre um determinado tema. Diferentemente da pesquisa bibliográfica, que utiliza fontes de cunho científico, já elaboradas e disponíveis ao pesquisador / leitor. Segundo Antonio Carlos Gil:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 1991, p.50).

Neste sentido, os percursos para a realização desta pesquisa foram definidos a partir da escolha metodológica de cunho qualitativo e fundamentados na pesquisa-formação, conforme referenciais da autora Marie-Christine Josso (2004) que conduz a pesquisa-formação “[...] como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objecto e sujeito da formação” (Josso, 2004, p. 15). Neste sentido, este estudo investigou como a formação permanente da professora pesquisadora é concebida, no tempo-espaço da escola, enquanto possibilidade de práticas de ensino pautadas na docência e o compartilhamento do conhecimento para a educação inclusiva.

O processo de pesquisa-formação exigiu que eu me tornasse participante na pesquisa, pois ao percorrê-lo, questionaria inicialmente os fundamentos da minha prática pedagógica. Isso se alinhou com a problematização definida, ligada aos meus anseios pessoais por compreensão e respostas às questões que me inquietam na minha atuação como professora, que ora me proporciona reconhecer a profissional pesquisadora da sua prática docente. Conforme a concepção de Josso (2004) de “caminhar para si”. Essa ideia propõe reflexões “[...] sobre o que somos, do que pensamos, do que fazemos, do que valorizamos e do que desejamos na nossa relação conosco, com os outros e como o mundo” (Josso, 2004, p.163). Ao narrar minha trajetória acadêmica e profissional, as vivências e reflexões revelam uma pesquisa fundamentada na autobiografia, cujo método investigativo considera

minha experiência e vivências na possibilidade do potencial transformador da escola, com seus gestores e educadores, as quais emergiram como elementos viáveis para superar práticas tradicionais em favor de uma educação humanizadora. A construção da narrativa a partir da minha história de vida é centrada na formação e na construção de sentido, bem como no trabalho de intercompreensão entre os diversos aspectos da prática educacional, alinhando-se ao que Josso (2004) descreve ao caracterizar o pesquisador-formador. Ainda com relação à formação de professoras, Helen Santos e Gilza Garms (2014) afirmam que:

[...] as narrativas (auto) biográficas se constituem instrumentos de investigação profícuos também para a análise da questão da formação de professores, pois a subjetividade das narrativas individuais (singulares) pode evidenciar o que ocorre no plano social (Santos; Garms, 2014, sp).

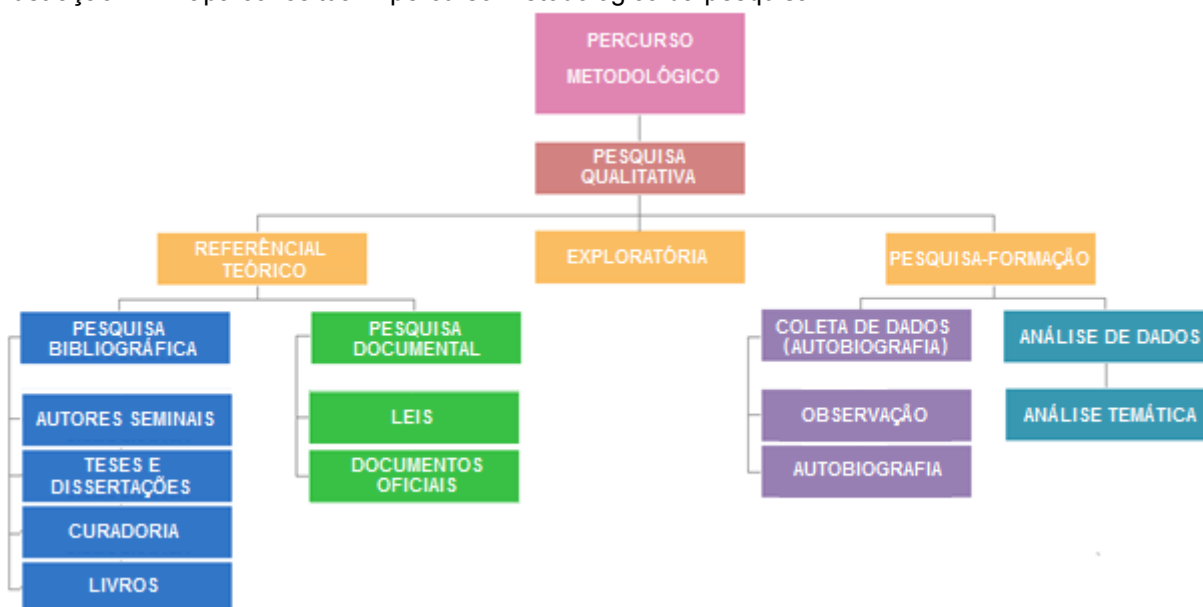
Nesse contexto, o conhecimento empírico desempenha um papel importante, pois permite que a pesquisadora integre a vivência prática e a experiência acumulada ao longo do tempo à pesquisa, enriquecendo-a com sua percepção única e contextualizada advinda destas vivências subjetivas. Para Antonio Nóvoa e Finger (2010), as abordagens de história de vida e autobiográficas fazem parte de um movimento atual de repensar os desafios, entendendo que sempre há um trabalho reflexivo sobre os percursos de investigação, formação e vida. Essa perspectiva requer a compreensão de conceitos como ação-reflexão-ação e promove a reconstrução das relações entre educadores, educandos e o conhecimento, em acordo com a premissa de Paulo Freire (1987) de que os seres humanos são seres da práxis, capazes de conhecer e transformar o mundo através do trabalho consciente.

Ao narrar minha história de vida, não significa que este percurso foi um caminho solitário. Ao longo da minha trajetória, diversos referenciais influenciaram na construção da minha prática e no desenvolvimento da pessoa que sou. Seja pela formação inicial, exemplos de boas práticas ou diálogos a partir de obras e ideias de escritores e pensadores. Reconheço que minha jornada é fruto de uma rede de conhecimentos e experiências compartilhadas.

Neste contexto, com o intuito de efetivar a pesquisa, algumas estratégias foram utilizadas para o levantamento de dados e análise das informações, a fim de subsidiar a construção das condições que se fizeram necessárias. Para uma compreensão mais clara do percurso metodológico desta pesquisa, foi elaborado um

mapa conceitual⁵. Esta ferramenta tem a finalidade de possibilitar uma visualização estruturada e sistematizada dos procedimentos, técnicas, abordagem e natureza desta investigação.

Ilustração 1 – Mapa conceitual – percurso metodológico da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, (2024).

Considerando a metodologia de pesquisa apresentada, evidencia-se o compromisso em buscar o entendimento mais profundo do objeto investigado, a partir de reflexões sobre a teoria e a prática, com o propósito de contribuir significativamente para a educação na perspectiva inclusiva. Esse compromisso reflete diretamente na construção de um recurso educacional, que considera a autenticidade e o protagonismo, alinhados às necessidades reais e aos desafios encontrados em sala de aula, elementos constituintes da efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

2.1. A COLETA DE DADOS

Além da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, as observações da pesquisadora em relação ao movimento escolar e suas variáveis, aqui, neste estudo, também é concebida como instrumento que influencia na coleta de dados, devido à atuação profissional da pesquisadora há mais de 10 anos como professora na

⁵ Originário dos anos 1970 e desenvolvido por Joseph Novak, “Mapas conceituais são ferramentas gráficas para organização e representação do conhecimento.” (Novak e Cañas, 2010, p.10). Sua base teórica fundamenta-se na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel.

educação básica e sua proximidade com a realidade estudada. A observação pode ser “[...] usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (Lüdke e André, 1986, p.4). Assim, a observação direta do ambiente escolar, pode identificar e compreender limitações, lacunas e potencialidades presentes na educação inclusiva. A análise *in loco* pode possibilitar a interpretação da realidade do contexto educacional, evidenciando os desafios enfrentados, as práticas necessárias para aprimorar e fomentar a formação permanente de professoras, promovendo a efetiva prática pautada na concepção da educação para todos.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para "descobrir" aspectos novos de um problema. Isto se torna crucial nas situações em que não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados (Lüdke; André, 1986, p.4).

Com a finalidade de mapear os elementos que revelam a concepção da prática docente para a educação inclusiva, a autobiografia emerge, também, como instrumento de coleta de dados, ao considerar o período narrado que apresenta as memórias da infância da pesquisadora, perpassando a sua primeira graduação, incluindo a segunda graduação pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC em Licenciatura em Pedagogia, abrangendo ainda a formação continuada. Por fim, evidenciando a narrativa de como a formação *in loco* se desdobra de forma permanente ao longo da trajetória profissional da pesquisadora.

2.2. A ANÁLISE DE DADOS - ANÁLISE TEMÁTICA

A construção de uma pesquisa envolve questionamentos, contrapontos, testes para validar hipóteses, objetivos, bases metodológicas, pontos de vistas e análises. Na elaboração do desenho metodológico, cabe ao pesquisador definir o melhor percurso para sua linha de raciocínio, com o intuito de elucidar o verdadeiro entendimento sobre o seu objeto de estudo ou gerar novos conhecimentos.

Diante das possibilidades, a análise de temática, apresentada por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), é acolhida como técnica de análise de dados desta pesquisa qualitativa. A análise temática se destaca por sua característica flexível, podendo ser utilizada independente de uma teoria ou epistemologia específica, e aplicadas em uma variedade de interesses e temas de pesquisa.

“[...] Análise Temática não é apegada a qualquer arcabouço teórico pré-existente e, por conseguinte, ela pode ser utilizada em diferentes quadros teóricos (embora não todos), e pode ser usada para fazer coisas diferentes dentro deles” (Braun; Clarke, 2006, p. 81).

Trata-se de uma abordagem apropriada para identificar, interpretar e relatar padrões e temas, facilitando a identificação de tendências e na construção de narrativas coerentes, embora a decisão do pesquisador seja a ferramenta chave para definir quais os temas relevantes para a compreensão dos dados a serem analisados. Assim, inicialmente, para aplicar a análise temática, há a necessidade de compreender o conceito acerca do que é tema. Para Braun e Clarke (2006) “um tema é um padrão significativo que captura algo importante sobre os dados em relação à pergunta de pesquisa e representa um nível de resposta ou significado dentro dos dados” (Braun e Clarke, 2006, p. 82). Tema é a ideia central que revela aspectos importantes dos dados em relação à questão de pesquisa, funcionando como um padrão nas respostas. Quando se analisa um conjunto de dados qualitativos, como observações, o objetivo é identificar padrões e temas que revelam aspectos importantes da experiência dos participantes. Para isso, há a necessidade de olhar além das respostas literais e tentar compreender o significado mais profundo e implícito nas narrativas.

No contexto da pesquisa qualitativa, Braun e Clarke (2006) propõe um modelo estruturado de análise temática que compreende seis fases distintas, embora seja fundamental observar que as fases não precisam ser seguidas de forma rígida, mas servem como uma diretriz para a análise e representação dos dados. As seis fases propostas por Braun e Clarke são:

- 1) familiarização com os dados;
- 2) geração de códigos iniciais;
- 3) busca por temas;
- 4) revisão de temas;
- 5) definição e nomeação de temas e,

6) produção de relatório.

Apesar das fases serem apresentadas de modo sequencial, isso não implica que não possam ser ajustadas conforme as necessidades específicas da pesquisa, possibilitando que os pesquisadores realizem: uma análise detalhada e contextualizada dos temas emergentes; reflitam com clareza sobre as complexidades dos dados; e extraiam insights significativos, contribuindo para a compreensão mais abrangente e fiel dos fenômenos investigados.

Braun e Clarke (2006) sugerem a utilização de mapas conceituais como estratégia eficaz, a qual foi adotada nesta pesquisa. Essa ferramenta gráfica permite visualizar e organizar as conexões entre os temas identificados, facilitando a interpretação e a análise dos dados. Além disso, os mapas conceituais podem contribuir para uma melhor compreensão da relação entre diferentes categorias e sintetizar as informações de forma coesa, colaborando para uma análise mais detalhada e estruturada.

2.3. CURADORIA DE TRABALHOS ACADÊMICOS AUTOBIOGRÁFICOS

O termo curadoria vem do latim “curare”, que significa cuidar. Originalmente, o termo remete à atividade de curador de artes, a pessoa que “[...] organiza e mantém exposições de obras de artes em museus, galerias etc” Houaiss (2015, p.278).

Na era digital, o termo expandiu-se para incluir a seleção de materiais relevantes; organização de forma lógica e acessível; apresentação e a disponibilização de informações e conteúdos em diversos contextos. Assim como a curadoria de conteúdo na internet e a curadoria de dados, a curadoria, neste trabalho investigativo, refere-se a trabalhos acadêmicos autobiográficos inspiradores, que além de servir como fonte de conhecimento também contribui para o enriquecimento do referencial teórico. Assim, para esta pesquisa, a curadoria reforça sua importância não apenas como meio de organização de informações, mas também como um processo que legitima e apoia a metodologia adotada.

Diante das considerações aqui apresentadas, para a realização da curadoria essa pesquisa reporta-se aos descritores que constituem como parte da metodologia desta investigação, os eixos pesquisados foram: Autobiografia; Pesquisa-formação; Educação inclusiva. A ferramenta de busca utilizada foi a Plataforma BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, onde buscamos dissertações

de mestrado e teses de doutorado, com recorte temporal aleatório, correspondente ao período de 2016 a 2024.

O retorno da combinação das palavras-chaves: Autobiografia, Pesquisa-formação e Educação Inclusiva resultaram em quinze dissertações de mestrado e sete teses de doutorado. Os trabalhos acadêmicos selecionados demonstraram uma relevante convergência com a temática de interesse, destacando trajetórias de formação docente, práticas pedagógicas inclusivas, e a utilização da pesquisa autobiográfica como metodologia de pesquisa. Neste sentido, foram selecionadas três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado que contribuíram para a construção metodológica da pesquisa.

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos autobiográficos inspiradores.

Título: Um relato autobiográfico de um surdo sob o viés das políticas públicas educacionais inclusivas.	
<u>Autor:</u> Lucas Emanuel Lenartovicz <u>Orientador:</u> Alessandro de Melo	
2023	A dissertação utiliza o método autobiográfico como metodologia de pesquisa, com base na história de vida de um surdo, sob a perspectiva das políticas públicas educacionais inclusivas. O objetivo geral é discutir a história de vida do pesquisador, relacionando-a às influências dessas leis e demais legislações contribuíram para a construção da identidade de um surdo.
Dissertação	
Link de acesso: http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/2114/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Lucas%20Emanuel%20Lenartovicz.pdf	
Título: Práticas pedagógicas em movimento na inclusão escolar.	
<u>Autora:</u> Izabel Cristina Alves Pimenta Braga <u>Orientadora:</u> Renata Bittencourt Meira	
2016	Este estudo apresenta uma proposta pedagógica para o ensino de arte a alunos com deficiência, tendo o chão como elemento mobilizador. Parte do trabalho é composto pela reflexão sobre a formação inicial, a formação continuada e a práxis pedagógica da pesquisadora. A proposta pedagógica é pensada a partir da trajetória profissional/pessoal da pesquisadora e contextualizada no ensino da arte, na educação especial e na escola inclusiva, mediante estreita relação com a experiência, a autobiografia e a sensibilização corporal.
Dissertação	
Link de acesso: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18409	
Título: Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar.	

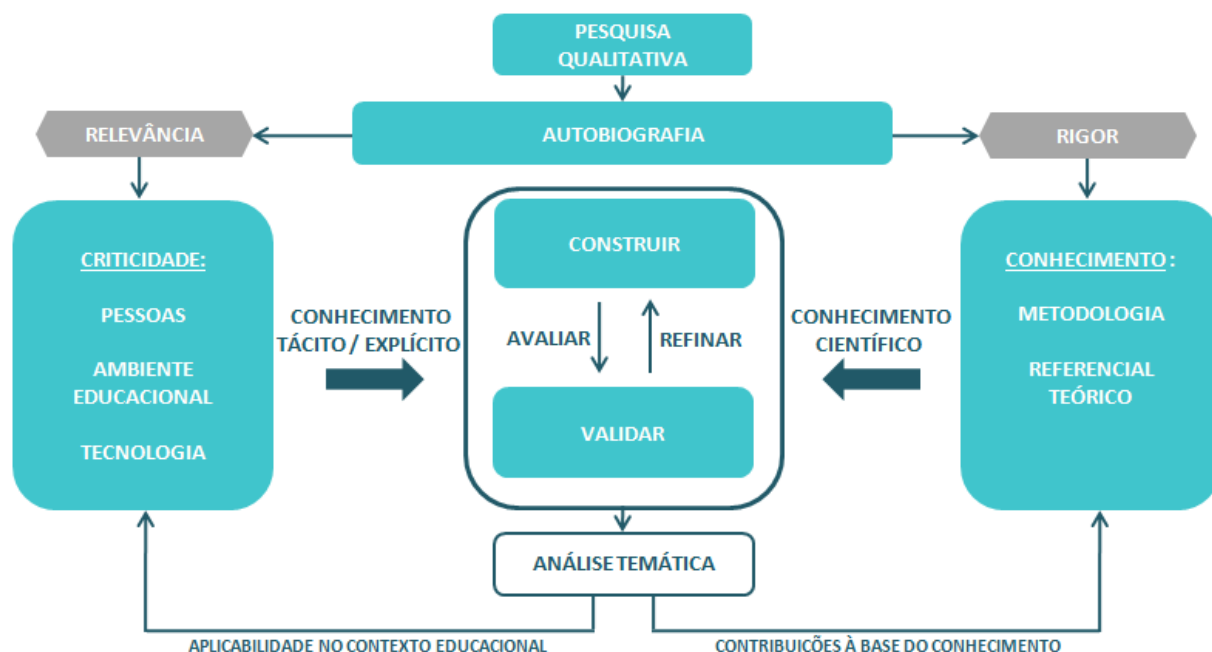
<u>Autora:</u> Daniela Cristina Barros de Souza Marcato	
<u>Orientadora:</u> Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	
2016	O trabalho objetivou investigar os elementos das narrativas de Professoras Iniciantes e Professoras Experientes que poderiam apontar indicadores para os princípios de um acompanhamento da iniciação à docência considerando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a diversidade. A pesquisa teve características de um estudo qualitativo e os instrumentos de coleta de dados foram narrativas autobiográficas construídas a partir de um roteiro.
Tese	
Link de acesso: https://repositorio.unesp.br/items/c4af6986-adbb-41cc-88da-b87ae26c2c67	
Título: Educação matemática de estudantes com deficiência visual: histórias de vida não silenciadas.	
<u>Autora:</u> Maria Inêz Vasconcelos da Silva	
<u>Orientadora:</u> Renata Bittencourt Meira	
2021	O estudo apresenta as lacunas observadas pela pesquisadora diante ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual quanto ao ensino mais acessível da matemática. A pesquisa se entrelaça entre as histórias de vida entre a pesquisadora, baixa visão, e a colaboradora cega desde a infância. A investigação utiliza a autobiografia como metodologia de pesquisa.
Dissertação	
Link de acesso: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/47483533-74a4-4a56-8621-e7bb4d4aa5be/content	

Fonte: Pesquisadora, (2024).

Os estudos, aqui mencionados, se entrelaçam com a minha pesquisa de forma significativa ao evidenciar a aplicabilidade do método autobiográfico, criando um framework para o desenvolvimento de estratégias e ações relacionadas à utilização desse método na pesquisa qualitativa. Para Rafael de Castro Andrade (2020) “o termo framework configura um conjunto de elementos chave organizados em uma estrutura que serve de apoio para execução e realização de algo” (Andrade, 2020, p. 45). Neste sentido, Andrade (2020) ainda afirma que “o framework permite tratar de noções e conceitos que orientam para a prática” (Andrade, 2020, p. 31). Dessa forma, o framework não só pode organizar e estruturar a análise das narrativas autobiográficas, mas também pode possibilitar uma visualização desses dados como um processo orientador, apresentando as informações de forma sistêmica, beneficiando a integração dos dados obtidos com as necessidades específicas da pesquisa autobiográfica.

A partir do processo de curadoria dos trabalhos acadêmicos, foi possível identificar padrões que contribuíram significativamente para a construção do framework, revelando práticas bem sucedidas e elementos pertinentes ao método autobiográfico na área da educação inclusiva, possibilitando a extração de insights que fundamentaram o desenvolvimento da sua estrutura.

Ilustração 2 – Framework: análise e validação do conhecimento na pesquisa autobiográfica.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, (2024).

O framework apresentado ilustra a inter-relação de vários elementos no processo da pesquisa qualitativa, especificamente dentro do método autobiográfico. O diagrama está estruturado em três eixos principais: relevância, construção do conhecimento e rigor, os quais conduzem a análise e produção do conhecimento aplicado e científico.

Posicionada no centro da pesquisa qualitativa, a autobiografia evidencia sua relevância e potencial para gerar o conhecimento. À esquerda da ilustração, a criticidade do conhecimento tácito e explícito está diretamente influenciada por três componentes essenciais: pessoas, ambiente educacional e tecnologia. Esses fatores integram a base para gerar o conhecimento que tenha aplicabilidade direta no contexto educacional. Ao lado direito, o framework enfatiza a importância do rigor, a partir da metodologia e do referencial teórico sólido, basilar para que o conhecimento gerado seja cientificamente válido. A análise temática se apresenta

como um elo entre o conhecimento gerado a partir do método autobiográfico e sua contribuição prática e teórica, criando categorias dos elementos da narrativa analisada. Essas categorias emergem da construção, avaliação, refinamento e validação dos dados autobiográficos, permitindo que o conhecimento gerado se alinhe tanto às necessidades do contexto educacional quanto ao avanço científico na área.

No próximo capítulo apresentamos a seleção dos referenciais teóricos que subsidiam a pesquisa, bem como, estabelece certos recortes e delimitações desta investigação. Além disso, destacamos a pesquisa documental, evidenciando os documentos legais que norteiam a educação inclusiva no Brasil.

3. CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO X PERCURSO METODOLÓGICO

O referencial teórico desta pesquisa apresenta-se em três etapas: a pesquisa bibliográfica a partir dos descritores que constituem essa investigação, a gestão do conhecimento, a polidocência, a educação inclusiva e a formação permanente de professores; a revisão dos principais conceitos a partir dos autores seminais e teóricos; e, em seguida, a pesquisa documental que relaciona leis e documentos oficiais, os quais o Brasil é signatário e que podem influenciar as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva. Juntos formam o arcabouço teórico que subsidia esse estudo para determinar como a formação permanente da professora pesquisadora, no tempo-espço da escola, pode fomentar as práticas de ensino para a educação inclusiva.

3.1. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Concebida como um processo de busca, análise e caracterização de um assunto específico ou campo de conhecimento, a pesquisa bibliográfica é parte integrante da pesquisa científica, uma vez que oferece o suporte para o embasamento dos conhecimentos teóricos diante da delimitação do tema. O termo pesquisa bibliográfica, abrange materiais diversos já produzidos que descrevem a temática, sejam artigos científicos, livros, trabalhos acadêmicos publicados, dentre outros. O enfoque consiste em revelar os pontos convergentes (ou divergentes) acerca dos conhecimentos que foram elaborados sobre a temática investigada, com o intuito de elucidar soluções para possíveis inquietações e questionamentos ou evidenciar lacunas existentes. Para Eva Lakatos (2003, p.157):

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. A soma do material coletado, aproveitável e adequado variará de acordo com a habilidade do investigador, de sua experiência e capacidade em descobrir indícios ou subsídios importantes para o seu trabalho (Lakatos, 2003, p.157).

Diante das considerações aqui expostas, para a realização da pesquisa bibliográfica, reportou-se aos descritores que constituem esta investigação, os eixos pesquisados foram: Gestão do conhecimento; Polidocência; Educação inclusiva;

Formação permanente de professores. A ferramenta de busca utilizada foi a Plataforma BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. As produções pesquisadas foram dissertações de mestrado e teses de doutorado, com recorte temporal aleatório, que compreende o período de 2016 a 2023.

A busca pela palavra-chave Gestão do Conhecimento combinada com Polidocência não trouxe retorno de estudos que se aproximam com o tema objeto investigado. O retorno da busca combinada entre as palavras-chaves Gestão do Conhecimento e Formação Permanente de Professores apresentou 121 trabalhos. Uma dissertação e uma tese de doutorado possuem uma breve aproximação com a investigação, conforme quadro 2:

Quadro 2 - Produções com as palavras-chaves: GC e Formação Permanente de Professores.

Título: A gestão do conhecimento como ferramenta aplicada à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão universitária	
<u>Autora:</u> Arielle Lopes de Almeida <u>Orientadoras:</u> Ieda Pelógia Martins Damian Marta Lígia Pomim Valentim	
2018	O objeto desta pesquisa é a gestão do conhecimento voltada a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária e inter-relacionando-a a formação e ação docente. Diante das áreas de conhecimento da Ciência da Informação e da área da Educação.
Dissertação	
Link de acesso: http://hdl.handle.net/11449/154277	
Título: Aprendizagem ativa na formação do engenheiro: a influência do uso de estratégias de aprendizagem para aquisição de competências baseada em uma visão sistêmica	
<u>Autora:</u> Carmen Silvia Gonçalves Lopes <u>Orientador:</u> Edson Walmir Cazarini	
2016	Esta Tese de doutorado se insere no âmbito da linha de pesquisa Economia, Organizações e Gestão do Conhecimento que investiga os processos de geração, modelagem, transferência e mensuração do conhecimento, e estuda o atual cenário dos cursos de Engenharia, pesquisando o desenvolvimento de competências e a influência das metodologias ativas na formação de engenheiros. A autora defende que a formação de profissionais em qualquer área pressupõe capacitação permanente amparada por ações que sejam embasadas na gestão do conhecimento.
Tese	
Link de acesso: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_efbd15c97a0b276a2d5a5db188c8e0c5	

Fonte: Pesquisadora, (2024).

O retorno da busca combinada entre as palavras-chaves Gestão do Conhecimento e Educação Inclusiva apresentou 136 publicações. Em relação ao assunto abordado em cada trabalho, foi identificada apenas 2 teses de doutorado que possuem aportes teóricos com relação à temática investigada nesta pesquisa, conforme quadro 3:

Quadro 3 - Produções com as palavras-chaves: GC e Educação Inclusiva.

Título: A colaboração e inclusão de Cursos On-line Abertos e Massivos (MOOCs)	
<u>Autora:</u> Viviane Helena Kuntz <u>Orientadoras:</u> Vania Ribas Ulbricht Luciane Maria Fadel	
2019	Este trabalho teve por objetivo propor requisitos e especificações para facilitar a colaboração de forma inclusiva entre alunos de cursos Online abertos e massivos, a partir do aporte teórico: a aprendizagem na sociedade do conhecimento.
Tese	
Link de acesso: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215761	
Título: Experientia: modelo de design educacional para planejamento para experiência de aprendizagem inclusiva no contexto digital	
<u>Autora:</u> Lanevalda Pereira C. de Araújo Primo <u>Orientadoras:</u> Vania Ribas Ulbricht Luciane Maria Fadel	
2021	Este estudo prevê a necessidade de esforços para a formação docente em metodologias ativas e acessibilidade para que o professor possa aplicá-lo em suas atividades, oportunizando ao docente conhecimento tanto para selecionar ou elaborar recursos de aprendizagem acessíveis, quanto para desenvolver a abordagem transmídia.
Tese	
Link de acesso: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229256	

Fonte: Pesquisadora, (2024).

Observou-se certa escassez de trabalhos acadêmicos que abordam os descritores Gestão do Conhecimento aplicada à educação inclusiva. Embora a GC seja um campo amplamente explorado, a sua aplicação e adaptação para o contexto da educação inclusiva ainda configura como uma área pouco pesquisada, que permitiu revelar uma lacuna significativa na literatura acadêmica. Diante deste contexto, buscou-se autores e referenciais para subsidiar os principais conceitos que

integram esta pesquisa, essenciais para abordar a interseção entre a GC e a educação inclusiva.

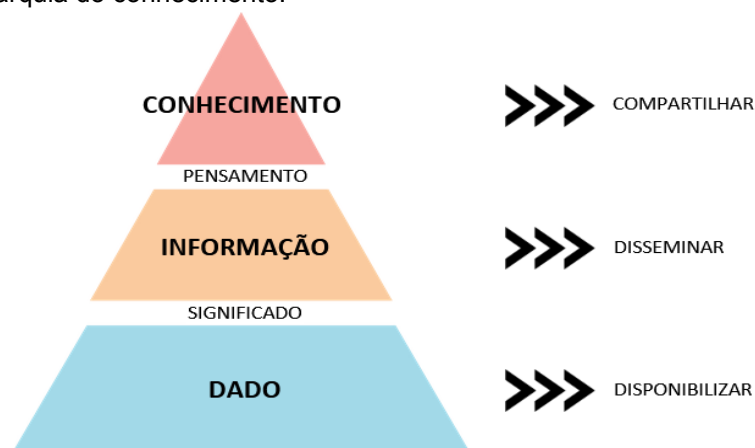
3.1.1. Principais conceitos e contribuições teóricas

Após a seleção das produções científicas que possuem proximidade com as delimitações desta pesquisa, apresenta-se a possibilidade de articulação entre os autores seminais e teóricos investigados, legitimando-os como ponto inicial de estudos e como eixo norteador desta pesquisa. O termo seminal tem origem no latim “seminālis”, que significa “relativo à semente”. Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a palavra seminal está relacionada à “que inspira ou gera novas obras, novas ideias” (Houaiss, 2015, p. 857). Um artigo ou autor seminal é aquele que “planta a semente” de um conceito ou ideia de algo fundamental e original, geralmente inovador em determinada área.

3.1.1.1. Gestão do conhecimento

Inicialmente, segundo o pensamento de Thomas Davenport e Laurence Prusak (1998), para compreender a Gestão do Conhecimento, há a necessidade de distinguir três elementos fundamentais: os dados, registros gerados por máquinas que geralmente são quantificáveis e de fácil transferência; a informação, dados que adquirem relevância a partir de uma análise, as quais recebem significado para a compreensão humana; e o conhecimento, é a informação enriquecida pela mente humana, a partir da síntese, reflexão e contexto. Esse conhecimento é difícil de ser mensurável por máquinas, sendo, frequentemente, tácito.

Ilustração 3 – Hierarquia do conhecimento.



Fonte: Davenport e Prusak (1998) - Adaptação: Pesquisadora, (2024).

Para Davenport e Prusak (1998), a informação se transforma em conhecimento quando é interpretada por pessoas dentro de um contexto específico, com base em suas experiências e vivências, atribuindo-lhe significado. Neste sentido, o conhecimento é construído sobre o que é valioso para a pessoa, caracterizando-se como algo intangível, subjetivo, ilimitado e dinâmico, emergindo da interação entre as pessoas e um ambiente determinado.

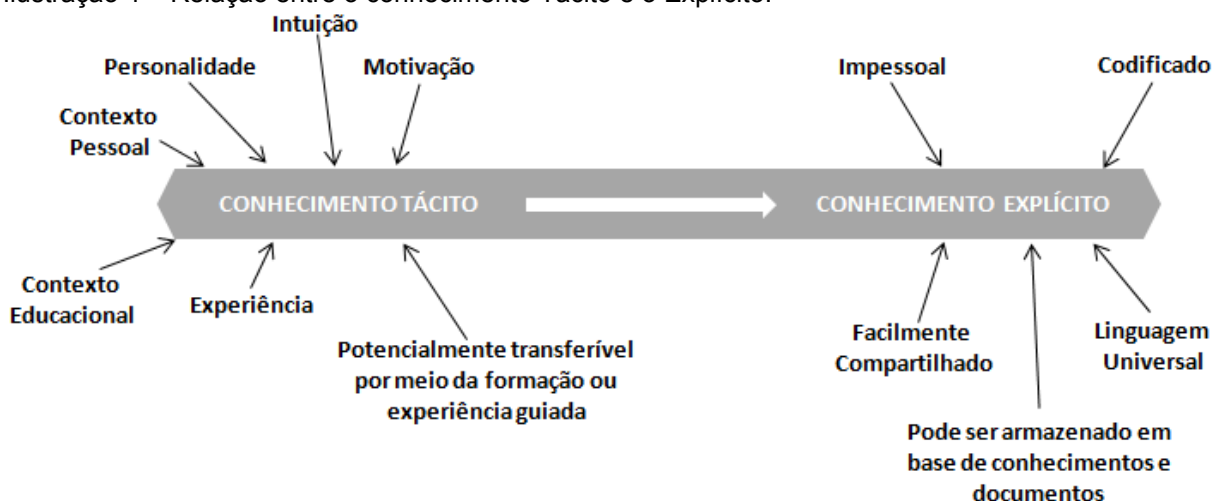
Essa perspectiva de que o conhecimento é um processo dinâmico e subjetivo, moldado pelas experiências e contextos específicos, encontra convergência em outras abordagens teóricas sobre Gestão do Conhecimento. A obra dos autores seminais Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi (1997), considerada pioneira na abordagem sobre Gestão do Conhecimento, enfatiza a “Teoria da criação do conhecimento organizacional”, amplamente utilizada como referencial conceitual e técnico para embasar a construção do Recurso Educacional. Para os autores a gestão do conhecimento possui duas dimensões: a ontológica, que parte do pressuposto que a criação do conhecimento só é realizada por indivíduos, na qual cabe à instituição apoiar e criar os ambientes propícios para essa criação e disseminação, sendo que para novos conhecimentos, é essencial que haja aprendizado advindo do ambiente externo, as quais devem ser integradas e adaptadas às características particulares da instituição; e a epistemológica, que reporta ao conhecimento tácito e explícito. Esse estudo considera a dimensão epistemológica, a qual observa o processo de construção do conhecimento, que ao contrário da informação, diz respeito a crenças e compromissos, estando essencialmente relacionado à ação, à atitude e a uma intenção específica.

O conhecimento é “um processo humano dinâmico de justificar a crença pessoal com relação à verdade” Nonaka e Takeuchi (1997, p.63). O poder do conhecimento de organizar, selecionar, aprender e julgar provém de valores e crença, da informação e da lógica. Para isso, os autores se referem aos princípios da GC como: o conhecimento não tem origem e reside na mente das pessoas; o compartilhamento do conhecimento exige confiança; a tecnologia pode possibilitar novos comportamentos relacionados ao conhecimento; o compartilhamento do conhecimento deve ser encorajado e reconhecido; direcionamento e recursos são fatores fundamentais; iniciativas relacionadas ao conhecimento devem começar a partir da testagem / programa-piloto; Avaliações quantitativas e qualitativas são

necessárias para aferir a iniciativa; e o conhecimento é criativo e deve ser encorajado para se desenvolver de forma espontânea.

Para os autores Nonaka e Takeuchi (1997), o “conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre conhecimento tácito e o conhecimento explícito” Nonaka e Takeuchi (1997, p.67). Essa perspectiva que diferenciou as duas formas de conhecimento, tácito e explícito, foi apresentada por Michael Polanyi (1966). De acordo com o autor, o conhecimento tácito é subjetivo e contextual, está diretamente relacionado com as habilidades pessoais. Geralmente é um tipo de conhecimento difícil de replicar ou transmitir. Na educação especial, um exemplo de conhecimento tácito é a capacidade de ajustar métodos de comunicação para atender as diversas formas de comunicação ou perceber sutilezas no comportamento dos estudantes que não estão explícitas em documentos ou orientações pedagógicas. Em contrapartida, o conhecimento explícito possui como característica a objetividade, o qual pode ser representado em uma linguagem formal, apresentando-se de forma estruturada e sistemática. Este tipo de conhecimento pode ser armazenado e transmitido por meio de registros, documentos e sistemas de informação. Um exemplo de conhecimento explícito, na educação especial, é o parecer de acompanhamento do estudante, o qual apresenta informações pedagógicas relevantes sobre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante, formalizando o conhecimento adquirido sobre o estudante pelos educadores e outros profissionais envolvidos. A ilustração 4 apresenta a relação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito:

Ilustração 4 – Relação entre o conhecimento Tácito e o Explícito.



Fonte: Santos (2020, p.40) - Adaptação: Pesquisadora, (2024).

A interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito resulta em modos de conversão do conhecimento, que para Nonaka e Takeuchi (2008) são compreendidos, especificamente, em quatro processos de conversão do conhecimento: Socialização, Externalização, Combinação e Internalização. Juntos formam a espiral do conhecimento – modelo SECI, a qual pode possibilitar a compreensão do compartilhamento do conhecimento existente na docência compartilhada, fomentando a formação permanente de professoras, aplicáveis na elaboração do Recurso Educacional (RE).

Ilustrado no mapa conceitual, esse ciclo contínuo dos processos da conversão do conhecimento é representado como interconectados, evidenciando como cada processo contribui para a ampliação do conhecimento.

Ilustração 5 - Espiral do conhecimento – modelo SECI.



Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p.80) - Adaptação: Pesquisadora, (2024).

Segundo Nonaka e Takeuchi (2008), a espiral do conhecimento, possui quatro dimensões de conversão do conhecimento:

- Socialização (de tácito para tácito): Refere-se ao compartilhamento de experiências que resulta na criação de conhecimento tácito, como modelos mentais ou habilidades compartilhadas.
- Externalização (de tácito para explícito): O conhecimento tácito é traduzido para o explícito a partir do diálogo, da reflexão, hipóteses, entre outros.

- Combinação (de explícito para explícito): O conhecimento é estruturado e sistematizado em documentos, registros de diálogos, banco de informações, entre outros.
- Internalização (de explícito para tácito): Dimensão caracterizada pela incorporação do conhecimento explícito que se transforma em conhecimento tácito. Refere-se ao know-how técnico.

O modelo SECI descreve como o conhecimento é gerado, compartilhado e desenvolvido. Esse ciclo contínuo pode promover a inovação e o aperfeiçoamento, essencial para o desenvolvimento do contexto educacional, fomentando a criação de um ambiente de aprendizagem eficaz e colaborativo.

3.1.1.2. Polidocência

Os estudos do autor Daniel Mill (2014) sobre a Polidocência na Educação a Distância – EaD revelam implicações que podem oportunizar a formação permanente de professoras e fomentar práticas inclusivas, constituindo um dos pilares delimitados por esta pesquisa. Na prática, a polidocência é o que se busca implantar quando se fala de formação de professores em “formato” colaborativo. Nesse cenário, não há um professor, mas um grupo que atua de forma colaborativa na busca de fazer uma educação que transcenda a sala de aula, que promova inclusão social. Para Daniel Mill (2014):

O trabalho docente da Educação a Distância (EaD) é extremamente fragmentado, e cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles [...] a esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem da EaD, denominamos de **polidocência** (Mill, 2014, p. 25, grifo do autor).

Outro aspecto destacado por Mill (2014) é a necessidade de descrever e focar o grupo de educadores responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem. O autor destaca que o uso do termo “polidocente” pode evitar a interpretação restrita do “profissional” professor, limitando-o apenas à prática de ministrar aulas. Nesse contexto, a equipe de educadores na polidocência na EaD é composta por: professor-conteudista, responsável pela elaboração e adaptação metodológica dos conteúdos dos egressos; tutores virtuais, que gerenciam os conteúdos da disciplina

e são especialistas nas áreas em que atuam; professor-formador, que acompanha diretamente os alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem; projetistas (designers) educacionais, encarregados do desenho da disciplina e da organização dos conteúdos; tutores presenciais, que atendem os alunos nos pólos de apoio, auxiliando em dificuldades específicas; equipe multidisciplinar, composta por especialistas em mídias impressas, audiovisuais e digitais; e a equipe coordenadora, responsável por facilitar as inter-relações entre os demais membros da Polidocência.

Embora Mill (2014) considerar a Polidocência como uma atividade coletiva, isso não quer dizer que “[...] seus atores desfrutam das mesmas prerrogativas e que a Polidocência se dá em um ambiente não hierarquizado” (Mill, 2014, p.17). O trabalho coletivo é concebido como uma combinação de divisão e delegação de trabalho do que a partilha de funções.

Na prática o conceito de Polidocência pode tem sido observado em outros cenários além da modalidade EaD, como cursos de formação inicial, especificamente em programas de licenciatura, para integrar diferentes áreas do conhecimento; e em projetos interdisciplinares, nos quais a Polidocência revela-se eficaz e, projeto que envolvem diferentes áreas do conhecimento, com o intuito de abordar temas complexos de forma integrada.

Com relação ao ponto de intersecção e considerações presentes entre o trabalho docente na educação presencial e na EaD, um grupo de estudos e pesquisas da Universidade de São Carlos –UFScar realizou uma pesquisa sobre os aspectos relevantes envolvidos no trabalho docente virtual comparado ao presencial. Os dados dessa pesquisa evidenciaram os fenômenos identificados sobre a atuação docente presencial após período da prática docente na modalidade não presencial.

Quadro 4: Pesquisa sobre trabalho docente na educação presencial e na EaD.

CATEGORIA	OCORRÊNCIA
Os professores passaram a utilizar outras tecnologias na sua prática pedagógica presencial.	54%
Os professores passaram a refletir sobre a sua prática pedagógica.	56%
Os professores passaram a dar mais atenção aos planos de ensino.	57%
Os professores buscaram conhecer melhor seus alunos.	29%
Os professores buscaram repensar a sua proposta de avaliação.	25%

Fonte: Mill, (2010, p.164) – Adaptação: Pesquisadora, (2024).

Os resultados da pesquisa indicam que a Polidocência influenciou as práticas pedagógicas presenciais. Os resultados indicam que as vivências no ensino remoto contribuíram para uma abordagem mais reflexiva e aprimorada no contexto presencial.

Apesar das lacunas sobre a literatura ainda existente sobre o ensino na modalidade EaD, seus fenômenos e aspectos diversos, poucos estudos têm se debruçado sobre a coletividade do trabalho docente na EaD, especificamente na perspectiva do compartilhamento das atividades docentes, entre a equipe de polidocentes da EaD, o qual “[...] parece haver melhores possibilidades de análise e aprimoramento nas de ensinar e aprender encontradas na educação presencial” (Mill, 2014, p. 18), indicando que a colaboração entre educadores na EaD pode oferecer contribuições significativas para enriquecer as práticas pedagógicas presenciais.

3.1.1.3. Formação permanente de professoras

Quanto à formação permanente de professoras, este estudo se reporta a Marilza Suanno (2019), que argumenta que a formação e o desenvolvimento profissional docente são processos contínuos e “potencialmente imbricados”, apesar de distintos, os quais devem ser vistos como meio de promover a autoavaliação, a autocrítica e a reorganização do trabalho, visando qualificar a prática pedagógica. O campo de formação permanente, centrado nos processos de aprendizagem e dinâmicas do trabalho docente, envolve a integração de teorias educacionais, práticas de ensino e aspectos biográficos, como de histórias de vida, formação acadêmica e experiência profissional, ao quais se refletem nas concepções e nos saberes docentes. Para promover um desenvolvimento profissional efetivo, segundo Suanno (2019), há a necessidade de partir de uma formação universitária de professores sólida e de qualidade, entendendo-o como um processo dinâmico que transcende as abordagens meramente funcionalistas. Assim, o desenvolvimento profissional docente é um processo dinâmico e multifacetado, que abrange a formação inicial, a formação continuada e os diversos aspectos do exercício profissional. Segundo Suanno (2019):

Há aspectos que contribuem ou implicam no desenvolvimento profissional para além da formação, dentre estes as controvérsias da profissão, as

condições de trabalho, o plano de carreira, o exercício da profissão, o ambiente e a cultura institucional, as relações interpessoais e profissionais com a equipe de trabalho, dentre várias outras questões, incertezas e as instabilidades do trabalho docente (Suanno, 2019, p. 128).

Para que o processo de formação permanente seja efetivo, é necessário um vínculo entre teoria e prática, conhecimento e identidade profissional, bem como condições adequadas de trabalho e oportunidades reais de progressão na carreira. Esse processo deve ir além das simples melhorias de habilidades, atitudes e desempenhos, abrangendo um aprofundamento dos significados e realizações associados à prática docente.

Já Ana Carolina Venâncio (2017), por sua vez, explora os desafios encontrados para a formação continuada *in loco*, evidenciando a importância da compreensão docente sobre os aspectos que permeiam a inclusão. Sua pesquisa destaca a necessidade de aprofundar a análise sobre como os professores percebem e enfrentam os desafios da inclusão, o que é essencial para contextualizar e articular com a prática cotidiana dos docentes. A formação, nesse sentido, não apenas qualifica a atuação profissional, mas também cria condições para que as professoras ampliem suas perspectivas e aprimorem suas estratégias pedagógicas para uma educação mais inclusiva e transformadora.

3.2. A PESQUISA DOCUMENTAL

A partir da pesquisa documental foi possível identificar as leis e os documentos oficiais que norteiam ou influenciam a educação inclusiva no Brasil, concentrando-se em relacionar os marcos legais que norteiam a prática pedagógica inclusiva, os quais fornecem princípios e diretrizes essenciais para a implantação e execução de práticas educativas que podem possibilitar o acesso, a permanência e o desenvolvimento integral de todos os estudantes na escola, independentemente das suas particularidades e especificidades.

O Retorno da pesquisa documental possibilitou a elaboração de um quadro com os principais documentos identificados, o qual também foi disponibilizado no recurso educacional, proveniente desta pesquisa, para livre consulta do público-alvo. Importante ressaltar que os documentos elencados no quadro, seguem em ordem aleatória, sem observar teor de importância ou ordem cronológica de publicação.

Quadro 5: Marcos legais: Diversidade e inclusão.

Título: Convenção de Genebra	
1864	Falar sobre as Convenções de Genebra é discorrer sobre os tratados internacionais que trazem as normas mais importantes na busca de limitar/coibir as barbáries bélicas. Têm como propósito proteger pessoas que não participam dos combates (civis, pessoal de saúde, profissionais humanitários) e as que deixaram de combater (militares feridos, enfermos e náufragos, prisioneiros de guerra). Seu idealizador foi o suíço Henri Dunant em uma convenção não oficial em 1864, ocasião na qual, com alguns colaboradores criou a Cruz Vermelha, que tinha como princípio abordar questões referentes ao Direito Humanitário Internacional em tempos de guerra, além de buscar uma regulação dos Direitos Humanos nesses períodos. Houve quatro convenções realizadas, entre os anos de 1864 a 1949, em Genebra, Suíça (1864/1906/1929/1949). Esses acordos formaram o alicerce dos direitos humanos internacionais.
Link de acesso: https://www.icrc.org/pt/doc/war-and-law/treaties-customary-law/geneva-conventions/overview-geneva-conventions.htm	
Título: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)	
1948	A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento elaborado e proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos, que visam garantir a dignidade e a integridade da pessoa, assegurando equilíbrio entre os direitos e deveres do cidadão em relação à sociedade e da sociedade em relação ao cidadão.
Link de acesso: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos	
Título: Constituição Federal de 1988	
1988	A Constituição Federal de 88 passou a garantir a educação como direito de todos, trazendo como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Em relação à educação, garante, em seu artigo 206, inciso I, como um dos princípios para o ensino, “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).
Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm	
Título: Lei 7.853/89	

1989	Foi fundamental para garantir os direitos às pessoas com deficiência em relação à sua integração social. Tal documento assegura os direitos básicos do grupo, incluindo o direito à educação, estabelecendo como crime, conforme documento Brasil (1989) “[...] recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de um aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (BRASIL, 1989). Esta mesma lei, também cria a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que se tornou o órgão responsável pela coordenação das ações governamentais relacionadas à pessoa com deficiência, através da elaboração de programas e projetos, e pela conscientização da sociedade quanto à integração social da pessoa com deficiência.
Link de acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm	
Título: Convenção dos Direitos da Criança – CDC (DECRETO 99.710, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1990.)	
1990	A publicação da Convenção dos Direitos da Criança – CDC (UNICEF, 1989), na década de 90, impulsiona o compromisso social com a criança. Particularmente, os conteúdos dos artigos fornecem elementos legais para a elaboração de estratégias de inclusão e formas de garantir que todas as crianças, tenham acesso à escolarização e sucesso escolar (permanência).
Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm	
Título: ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990)	
1990	Publicado em 1990 como uma resposta às diretrizes internacionais estabelecidas pela CDC. O Estatuto prioriza a criança e ao adolescente e estabelece os direitos e deveres do Estado para com todas as crianças e jovens brasileiros.
Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm	
Título: Declaração Mundial sobre Educação para Todos	
1990	Também chamada de Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia. Estabeleceu princípios, diretrizes e normas que direcionaram reformas educacionais em muitos países. Dentre os avanços, segundo o documento, pode-se citar a expansão do ideal de educação para todos; a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; oferecimento de um ambiente adequado de aprendizagem.
Link de acesso: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990	

Título: Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)
1994

Tem papel chave na implementação de políticas públicas e ações para assegurar os direitos à educação das pessoas com deficiência. Segundo o documento de Salamanca o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em garantir que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem. Segundo a mesma, é papel da escola reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades.

Link de acesso: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

Título: Programa Nacional de Direitos Humanos
1996

O PNDH teve sua primeira edição datada de 1996. O objetivo desse programa é indicar rumos às ações governamentais no sentido de garantir a defesa dos direitos humanos no Brasil.

Link de acesso:

<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf>

Título: Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional (LEI 9.394/96)
1996

A publicação da atual LDB (em seu capítulo V, inova ao tratar especificamente da Educação Especial, na qual preconiza que a mesma deve ser oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino, e quando necessário, deve haver apoio especializado. Ainda afirma que a escola deverá ser responsável pelo desenvolvimento de ações que possibilitem a aprendizagem destes alunos (BRASIL, 1996).

Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Título: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (RESOLUÇÃO CNE/CNB nº 2/2001)
2001

Em 2001 surgem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, através da resolução CNE/CNB nº 2/2001, que trouxe à tona, um diferente olhar frente à Educação Especial, adotando o conceito de “necessidades educacionais especiais”, que englobam não só alunos com deficiência, mas em vulnerabilidade social, estrangeiros, com dificuldades de aprendizagem, entre outros grupos.

Link de acesso: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

Título: Convenção de Guatemala (DECRETO 3.956/2001)

2001	Evento Internacional de grande importância para retomar as iniciativas ligadas à segregação foi a Convenção de Guatemala (1999), promulgada pelo Decreto 3.956/2001 que reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais. Definindo como discriminação todas as formas de diferenciação, exclusão ou restrição da pessoa com deficiência.
Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm	
Título: Plano Nacional de Educação (PNE- LEI 172/2001)	
2001	O Plano Nacional de Educação (PNE), pela lei 172/2001 em seu diagnóstico, apontou déficits nos sistemas de ensino em relação à Política de educação especial, referente à oferta de matrículas para alunos com deficiências nas classes comuns do ensino regular, à formação docente e às instalações físicas, algumas medidas foram tomadas: a resolução CNE/CP nº 1/2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, que definiu que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais, inclusos nesta categoria, os alunos com todos os tipos de deficiências.
Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm	
Título: Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais	
2004	Instituídas a partir do Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, tais diretrizes destinam-se a todas e todos os envolvidos no processo educativo formal, nas esferas administrativas e pedagógicas e nas práticas educativas como um todo. O texto também faz referência às famílias e aos próprios estudantes, bem como aos interessados na educação dos brasileiros para Brasil (2004) “[...] no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática” (Brasil, 2004)
Link de acesso: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana	
Título: Lei 11.340/06	

2006	A referida lei, mais conhecida como Lei Maria da Penha 07 de agosto de 2006 e é fruto da luta de Maria da Penha, uma farmacêutica que foi vítima de inúmeras e constantes agressões por parte do marido. Quando se sentiu encorajada a denunciar não obteve da justiça brasileira o que esperava. Buscou outros meios e entre eles escreveu um livro em 1994. <i>"Sobrevivi... posso contar"</i> . Nele ela relata as violências sofridas por ela e pelas três filhas. Diante da incredulidade por parte da Justiça Brasileira, aciona o Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e o Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM). O caso de Maria da Penha é então encaminhado para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA). Maria da Penha só vê uma solução para seu caso em 2002 quando o Estado brasileiro acaba por ser condenado por omissão e negligência pela Corte Interamericana de Direitos Humanos. Assim, o Brasil teve que se comprometer no que diz respeito as suas leis e políticas em relação à violência doméstica.
Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm	
Título: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	
2007	A lei cita a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos com intuito de difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais.
Link de acesso: http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file	
Título: Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007)	
2007	Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como eixos ligados à inclusão, a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de prestação continuada – BPC.
Link de acesso: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/ideb.html	
Título: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI/2008)	
2008	Promoveu mudanças em relação à terminologia, substituindo as anteriormente denominadas “necessidades educativas especiais” por: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (que substituiu o termo condutas típicas da PNE de 1994, e que hoje engloba o termo TEA - Transtorno do Espectro Autista), superdotação / altas habilidades.

Link de acesso: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

Título: O Plano Nacional de Educação (2011-2020)

2011

Esse documento também propõe metas a serem cumpridas neste período na educação brasileira. Dentre estas, a que se refere à Educação Especial, a meta nº 4, pretende: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.” (PNE, 2011, pág. 18).

Link de acesso: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf

Título: LEI nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência

2015

Em 2015, foi sancionada a chamada “Lei de Inclusão” lei que entrou em vigor no dia 2 de janeiro de 2016, prevendo mudanças e assegurando direitos em diversas áreas, dentre elas, a educação. Além de assegurar o direito à inclusão de alunos com deficiência na escola regular, dentre as principais mudanças relacionadas à educação, estão relacionadas à proibição da cobrança de taxas extras, em escolas particulares, para a contratação de profissionais de apoio ao estudante com deficiência, além de obrigar o poder público a fomentar a publicação de livros acessíveis pelas editoras.

Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Título: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – 2015

2015

Em setembro de 2015, uma resolução internacional foi aprovada pela Assembleia Geral das Organizações Unidas e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são parte integrante desse documento. Na ocasião, o Brasil assumiu o compromisso de implementar a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Adotado pelos 193 Estados Membros das Nações Unidas, o documento “*Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*” define uma estratégia mundial composta por 17 objetivos e 169 metas.

Link de acesso:

<https://www.gov.br/mre/pt-br/delbrasonu/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>

<http://www4.planalto.gov.br/ods/assuntos/sobre-os-ods>

Título: Lei 14.132/21 - Crime de perseguição, prática também conhecida como “*stalking*”.

2021	O crime de <i>stalking</i> é definido como perseguição reiterada, por qualquer meio, como a internet (<i>cyberstalking</i>), que ameaça a integridade física e psicológica de alguém, interferindo na liberdade e na privacidade da vítima. No que se refere às penalidades, a pena prevista é de seis meses a dois anos de reclusão (prisão que pode ser cumprida em regime fechado) e multa. A pena será aumentada em 50% se o crime for cometido contra mulheres por razões da condição do sexo feminino; contra crianças, adolescentes ou idosos; se os criminosos agirem em grupo ou se houver uso de arma.
Link de acesso: https://www.camara.leg.br/noticias/742273-entra-em-vigor-lei-que-criminaliza-perseguiçao-inclusive-na-internet/http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14132.htm	
Título: Lei 14.188/21- Violência Psicológica.	
2021	Dano emocional causado à mulher pode configurar um delito autônomo, agora previsto no Art.147-B da referida lei. Entender que dano emocional também se constitui em crime e que a lei prevê punição para quem o pratica é fundamental.
Link de acesso: https://www.jusbrasil.com.br/noticias/violencia-psicologica-novo-crime-criado-pela-lei-14188-21/1260402235	
Título: Lei 14.192/2021 - Violência Política - 08/2021	
2021	A nova legislação objetiva criminalizar a violência política contra a mulher e garantir-lhes condições mais justas na disputa. Além de estabelecer punições, a lei, conceitua a violação.
Link de acesso: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.197-de-1-de-setembro-de-2021-342334198	
Título: Lei 14.245 – Lei Mariana Ferrer	
2021	A Lei 14.245 prevê punição para atos contra a dignidade de vítimas de violência sexual e das testemunhas do processo durante julgamentos. A Lei Mariana Ferrer foi sancionada sem vetos e marcou o encerramento do Outubro Rosa. A pauta à época foi dedicada “exclusivamente a proposições da bancada feminina” no Congresso e aumenta a pena para o crime de coação no curso do processo, que já existente no Código Penal Brasileiro.
Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14245.htm	
Título: Lei 14.532/23	
2023	A Lei Nº 14.532- 2023 que tipifica como crime de racismo a injúria racial, alterando a <u>Lei nº 7.716</u> , de 05/01/1989 (Lei do Crime Racial), bem como o Decreto-Lei nº 2.848, de 07/12/1940 (Código Penal).

Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm

Título: Lei 10.639/03

2003

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

Título: Lei 11.645/2008

2008

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Título: Carta da ONU

1945

A Carta das Nações Unidas de 1945 é o tratado fundamental das Nações Unidas. A Carta da ONU articulou um compromisso de defender os direitos humanos dos cidadãos e delineou um amplo conjunto de princípios relacionados à obtenção de "padrões de vida mais altos", abordando "problemas econômicos, sociais, de saúde e afins" e "respeito universal e observância direitos humanos e liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião".

Link de acesso: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm

Título: Base Nacional Comum Curricular

2017

2018

Documento normativo com força de lei que orienta os currículos escolares em acordo com as diretrizes nacionais de educação. Define o conjunto de competências, habilidades e aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo do seu percurso na educação básica. As diretrizes para a educação infantil e para o ensino fundamental foi homologada em dezembro de 2017. A versão para o ensino médio foi homologada em dezembro de 2018.

Link de acesso:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf

Título: Decreto 3.087

1999	Promulga a Convenção Relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional, concluída na Haia, em 29 de maio de 1993. A Conferência da Haia refere-se à proteção de crianças em situação de risco que envolva mais de um Estado Nacional. Para alcançar essa finalidade, a Conferência desenvolveu três normativos de direito internacional privado que estabelecem procedimentos que permitem aos Estados membros interessados exercerem a efetiva proteção das crianças que porventura enfrentam qualquer situação de risco.
Link de acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3087.htm	

Fonte: Pesquisadora, (2024).

Nota-se que a pesquisa documental realizada não se limitou apenas em selecionar leis e documentos da área da educação, mas abrangeu também aqueles que influenciam diretamente as práticas educativas sob a perspectiva da inclusão.

Ao analisar de forma sistemática o retorno da pesquisa documental, pode-se observar que algumas temáticas surgiram com maior frequência em relação a outras. Esses temas centrais, apresentados no Quadro 6: Principais temas e regularidades identificadas, refletem padrões recorrentes nos dados, o que beneficia o processo de organização e revisão das tendências identificadas, contribuindo para a interpretação aprofundada dos dados analisados.

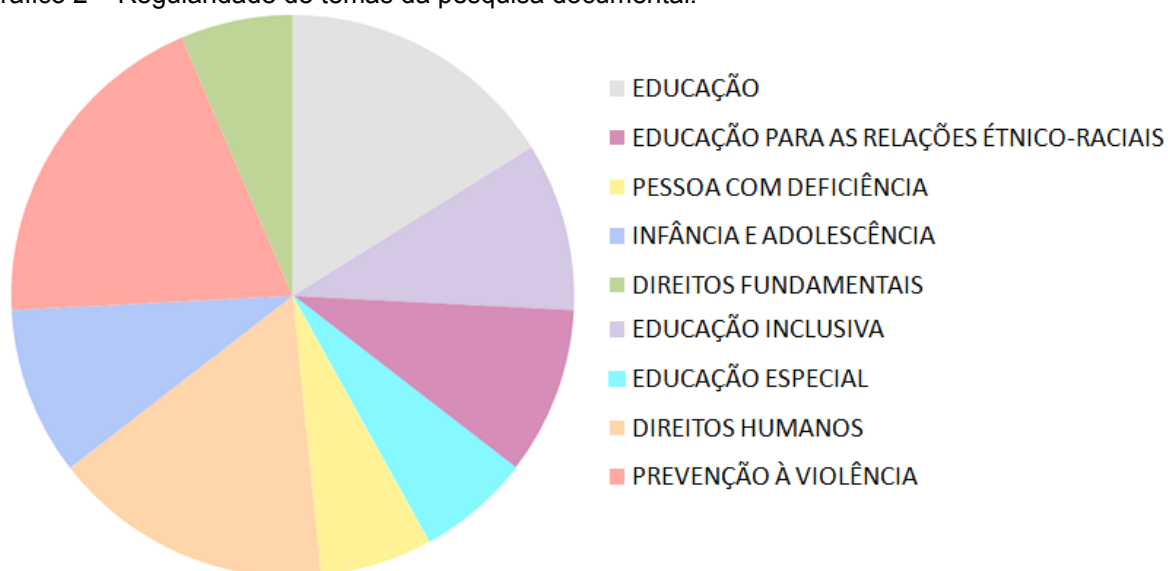
Quadro 6: Principais temas e regularidades identificadas.

TEMÁTICA	REGULARIDADE
EDUCAÇÃO	5
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉNICOS-RACIAIS	3
PESSOA COM DEFICIÊNCIA	2
INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	3
DIREITOS FUNDAMENTAIS	5
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	3
EDUCAÇÃO ESPECIAL	2
DIREITOS HUMANOS	2
PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA	6

Fonte: Pesquisadora, (2024).

Há a necessidade de destacar que os temas foram classificados como eixos geradores das legislações analisadas, organizados em categorias, sem desconsiderar a possível presença de outros temas nos documentos. É importante reconhecer que uma temática pode surgir em diferentes documentos, mesmo que não tenha sido computada como tema principal, pois os temas podem se complementar ou suplementar, refletindo a complexidade e a interconexão das leis e demais legislações que influenciam a educação inclusiva. Com base nas temáticas identificadas nos documentos analisados, utilizou-se de uma representação gráfica para ilustrar visualmente as categorias definidas.

Gráfico 2 – Regularidade de temas da pesquisa documental.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, (2024).

Importante ressaltar que as matérias referenciadas nos documentos oficiais (marcos legais) citados nesta pesquisa documental, não se limitam somente a uma legislação geral em vigor no país, mas se desdobram de forma complementar em documentos estaduais e municipais.

Primeiramente, para compreender o motivo de cada legislação evidenciada nesta pesquisa, bem como, o impacto que esses documentos provocam na educação no Brasil, há a necessidade de entender a amplitude dos Direitos Humanos. Os Direitos Humanos (DH) são normativos que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos, para David Rodrigues (2016):

A importância dos DH é hoje inquestionável. Por vezes a sua evocação tão sistemática e alargada que os DH acabaram por se converter efetivamente

em universais enquanto código de conduta e de ética humana. Sendo evocados e referenciados por todos os países do mundo [...] (Rodrigues, 2016, p. 10).

Neste sentido, os documentos elencados nesta pesquisa corroboram com o princípio do artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), o qual cita que “Todas as pessoas têm direito à educação” (ONU, 1948). Isso implica de forma intrínseca, que ao conceber a Educação como direito de todas as pessoas, na qual não há uma condição ou opção que se aplique ao contrário, reconhecido como um direito inalienável do ser humano, independente de suas características físicas, crenças, valores culturais, religiosos, etnia, gênero, sociais, a DUDH nos revela como base do termo Educação Inclusiva. Os princípios do artigo 26º se desmembram em múltiplos documentos fundamentais, elencados anteriormente, que orientam a prática inclusiva no país, reforçando uma educação sem discriminação e com direitos de oportunidades, consolidando o compromisso do Brasil com uma educação acessível e equitativa para todos.

Observa-se que as políticas públicas, aqui referenciadas, abordam a educação inclusiva no ensino regular no Brasil, destacando a importância de uma abordagem planejada e integrada, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas bem estruturadas para promover a inclusão escolar de crianças e adolescentes. Além disso, essas diretrizes incitam uma reflexão significativa sobre a formação de professores e o uso de recursos adequados para garantir uma educação plena e equitativa para todos/as os/as estudantes.

As legislações que previnem formas de violência, referenciadas nesta pesquisa qualitativa, também podem exercer influência significativa na prática pedagógica docente ao promover a sensibilização, a conscientização e a formação de uma cultura de respeito e igualdade, envolvendo a participação da comunidade escolar e evidenciando a importância de um ambiente seguro e acolhedor. Tais documentos inspiram e orientam as intervenções pedagógicas que podem combater as desigualdades nas relações de gênero e étnico-sociais, incentivando atividades educativas que promovam a desconstrução de estereótipos e a promoção do respeito mútuo com objetivo de desenvolver a cidadania a partir das relações interpessoais existentes no contexto escolar.

Aqui, neste estudo, a BNCC se estabelece como documento macro da aprendizagem “[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e

progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7). A BNCC apresenta os conhecimentos fundamentais para a educação básica, os quais não se opõem à diversidade cultural. Neste sentido, a BNCC é um documento base para subsidiar a prática pedagógica docente. No entanto, há a necessidade de se pensar permanentemente como esse documento é abordado no contexto da escola e sua influência em relação à formação das professoras.

No próximo capítulo, a narrativa da pesquisadora ganhará destaque, evidenciando o diálogo estabelecido com os referenciais teóricos selecionados. A análise do retorno da pesquisa documental complementa essa interlocução detalhada, sendo essencial para alcançar os objetivos e o propósito da investigação.

4. CAPÍTULO III – NA FORMAÇÃO PERMANENTE: A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Ninguém começa a ser professor numa certa
terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém
nasce professor ou marcado para ser
professor. A gente se forma como educador
permanentemente na prática e na reflexão
sobre a prática (Freire, 1991, p.58).

A verdadeira formação docente não é uma mercadoria que se encontra à venda, que seja possível apossar-se dela uma única vez. Mais do que isso, ela se constitui em recurso inesgotável, de busca contínua e permanente que, se de fato explorado, produzirá mudanças sociais significativas no que se refere à formação humana, compromisso da escola.

Trata-se de um processo reflexivo contínuo entre a teoria e a prática, diretamente influenciado por contextos sociais, culturais e históricos, os quais moldaram não só minha prática pedagógica, mas a forma como interpretei e reagi aos desafios da profissão. Esses contextos enriqueceram minha compreensão sobre a diversidade e a equidade, desempenhando um papel fundamental na construção e reconstrução da minha identidade como professora e no meu comprometimento com a inclusão.

Aqui, neste capítulo, trazemos a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, considerada sob a perspectiva da formação permanente, na qual as experiências vividas, tanto nos contextos de ensino quanto de aprendizagem, são analisadas como componente de sua prática pedagógica, destacando as interações e reflexões que permitiram integrar novos saberes e a capacidade de compartilhar o conhecimento na docência.

4.1. PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISADORA: FORMAÇÃO INICIAL, EXPERIÊNCIAS E O DESPERTAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Meu nome é Carla, nasci em Curitiba, no Paraná, mas
moro em Florianópolis há tantos anos que já me

considero manezinha de coração. Aos 48 anos, sou casada com o Edimilson, com quem estou prestes a celebrar as bodas de prata. Sou mãe da Gabriela, que já é uma jovem adulta, e do Artur, que está vivenciando a adolescência. Sou pessoa com deficiência auditiva adquirida, oralizada e não sinalizada⁶. Defensora, convicta, da educação inclusiva, e profundamente apaixonada pela sala de aula, considero a escola como um espaço de acolhimento e transformação, no qual todas as crianças e adolescentes podem aprender e se desenvolver de forma integral (Pesquisadora, 2024).

Para que a compreensão da autobiografia seja mais evidenciada, é importante que o leitor conheça um pouco da trajetória pessoal da mestranda/pesquisadora/autora, entendendo os contextos e motivos que influenciaram suas escolhas e caminhos profissionais.

Minha jornada na educação começou muito antes de ingressar na graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo marcada pela convivência com a prática pedagógica dos meus pais, que foram modelos inspiradores de ensino para mim. Desde cedo, fui influenciada pelo ambiente escolar e acadêmico, que fez parte do meu cotidiano familiar. Confecção de recursos pedagógicos, recortes, colagens, capas de atividades, lembrancinhas, coreografias de danças festivas faziam da casa da minha família um verdadeiro atelier de criatividade, fruto do trabalho dedicado da minha mãe, professora de educação infantil. Meu pai, professor do ensino superior na Universidade Federal do Paraná – UFPR, despertava em mim uma grande admiração. Eu adorava acompanhar meu pai ao trabalho e explorar o prédio do setor de Ciências Agrárias da UFPR. O ambiente acadêmico, com suas salas de aula, laboratórios, refeitório e o campus em geral, faziam me sentir como se estivesse em casa. Contudo, o que realmente me encantava era observar a atuação pedagógica do meu pai em sua sala de aula. Sim, a sala de aula era exclusiva da disciplina de Eletrificação Rural, a qual ele lecionava. Neste local, as carteiras foram substituídas por mesas individuais com motores elétricos acoplados em sua base superior, para que cada estudante pudesse operar e rebobinar seu equipamento de

⁶ Uma pessoa com deficiência auditiva oralizada não sinalizada é aquela que tem perda auditiva, mas que utiliza a comunicação, predominantemente, por meio da fala e da leitura labial, sem utilizar a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

forma prática, revelando o compromisso do meu pai com a concepção de “aprender fazendo”, fundamentada no método da experimentação do filósofo John Dewey que apresenta uma pedagogia que propõe a utilidade prática de conceitos abstratos, promovendo um contato permanente entre a teoria e a prática, a qual enfatiza que o “fazer” do estudante seja o centro do processo de aprendizagem. Para Dewey (1979):

Se, com propriedade, falamos em "método de reflexão", o importante a tomar-se em conta é que a reflexão é o método de uma experiência educativa, o método de educar. Os pontos essenciais do método coincidem, portanto, com os pontos essenciais da reflexão. Estes são: primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência - que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele o desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidades para por em prova suas ideias, aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas (Dewey, 1979, p. 179-180).

Na época, eu não tinha a compreensão do motivo que a disciplina de Eletrificação Rural, eletiva na grade curricular do curso de Engenharia Agrônômica, ministrada pelo Professor João Gumiela Neto, meu pai, estava sempre lotada com estudantes ávidos, muitos dos quais não estavam inscritos na disciplina, mas a frequentavam para aproveitar a oportunidade de aprender com ele. Meu olhar atento captava a paixão pura que meu pai reverberava ao lecionar. Entonação de voz envolvente, ambiente acolhedor e entusiasmo pelos conteúdos ministrados são algumas lembranças que me recordo de uma infância que se debruçava em uma janela para assistir as aulas do Professor Gumiela. Lembro-me que não era a única visitante em seu ambiente de atuação, os colegas de profissão de meu pai, por vezes, permaneciam ao fundo da sala de aula para entender o segredo que cativava cada vez mais discentes e proporcionava uma efetiva aprendizagem. A maneira que meu pai fazia a matéria ganhar vida, relacionando a teoria com a prática, era um espetáculo em si, ao relacionar os conteúdos com situações reais. Ele tinha a habilidade de tornar cada conceito palpável. Seus quadros eram preenchidos com giz colorido para representar mapas conceituais e diagramas de instalações elétricas.

Os recursos tecnológicos utilizados nas aulas, por se tratar de um período dos anos 1980, eram inovadores para a referida época, projetor de slides (carrossel), retroprojetor, e claro, o famoso microfone, para alcançar toda a plateia. Ainda nesta época, utilizando um gravador de voz e fita cassete, o Professor Gumiel produziu alguns materiais de áudio como material complementar de suas aulas, em uma analogia aos famosos Podcasts⁷ da contemporaneidade. Com o avanço da tecnologia, as aulas do meu pai ganharam novos dispositivos pedagógicos, a UFPR adquiriu uma filmadora, uma televisão e um videocassete para a disciplina de Eletrificação Rural. As aulas passaram a ser filmadas e disponibilizadas em fita de vídeo (videotape) para que o público-alvo pudesse assistir em momentos posteriores.

Além de sua técnica de ensino, o respeito que o Professor Gumiel demonstrava por cada estudante, bem como a sua dedicação incansável em garantir que todos tivessem a oportunidade de aprender de forma significativa, eram evidentes. As visitas de outros professores em suas aulas eram uma prova do impacto que ele gerava como um testemunho das suas estratégias pedagógicas bem sucedidas. Observando tudo isso, eu absorvia não apenas os métodos e técnicas de ensino, mas também a importância do respeito e do compromisso com a educação. Essa vivência influenciou minha visão sobre a docência, inspirou meu próprio desejo de seguir os passos de meus pais. A dedicação do Professor Gumiel, mostrou-me o poder transformador da educação e o papel que um educador apaixonado pode desempenhar na vida de seus estudantes.

Meus pais também desempenharam um papel significativo na inspiração de minha irmã, que seguiu a carreira no magistério. A diferença de idade de 13 anos também foi possível a minha participação, em meio aos anos 1980, das suas aulas na graduação, como uma pequena ouvinte do curso de Licenciatura em Ciências Sociais pela UFPR, uma das mais tradicionais do país. Uma das minhas melhores recordações era a prática de anotar as palavras, proferidas pelos professores nas aulas das disciplinas que minha irmã cursava, cujas partes desconexas, ao final, revelavam-se em textos inusitados e rendiam momentos de descontração tanto para os discentes quanto para os docentes do curso em questão. Na minha adolescência, com minha irmã já formada e atuando como professora dos anos iniciais, também me foi permitido participar do ambiente profissional dela, tornando-me a coreógrafa

⁷ Mídia com conteúdo em áudio que pode ser utilizado quando o usuário desejar.

das danças juninas e das celebrações de fim de ano letivo na escola em que ela trabalhava. Assim, minha experiência com a docência começou de forma indireta, mas profundamente envolvente.

Embora meu desejo também fosse seguir a carreira na área da educação, minha trajetória acadêmica seguiu um caminho diferente do que eu almejava. Iniciei, em 1994, minha primeira graduação, Bacharelado em Administração, a qual frequentei por cinco anos na modalidade presencial. A compreensão de que a Administração não era o caminho que me proporcionaria a almejada realização pessoal veio muito antes da finalização do curso. Fiz uma especialização em Marketing, trabalhei na área financeira, atuei como empresária e nada preenchia o sentimento de ausência que havia dentro de mim. Apesar de experiências positivas e gratificantes ao longo da minha jornada profissional, após quase 15 anos como bacharel em administração, decidi alcançar novos objetivos: reformular minha vida profissional, a partir do retorno ao mundo acadêmico. Com essa nova perspectiva, resolvi seguir minha verdadeira paixão: a Pedagogia.

Em 2013, comecei a graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Os encontros presenciais, no Polo Presencial Florianópolis do Centro de Educação a Distância – CEAD, eram realizados duas vezes por semana. Embora fosse um curso semipresencial, desde início, fui muito bem acolhida pela universidade. A interação com professoras/es, tutoras/es e colegas proporcionavam momentos enriquecedores de aprendizado e apoio constantes. As atividades acadêmicas desenvolvidas, ao longo do curso, propiciaram ainda mais encantamento pela educação, trazendo um novo sentido e propósito à minha vida profissional.

A escolha pela UDESC foi motivada pelo compromisso com a educação de qualidade. Um reflexo da preocupação da instituição em formar futuros educadores para a diversidade e inclusão no ambiente escolar. A grade curricular do curso de pedagogia incluía uma variedade de disciplinas que abordavam aspectos essenciais para a formação inicial de professoras para a educação inclusiva. Educação e sexualidade; Direitos humanos e políticas públicas; Educação e multiculturalidade, Língua brasileira de sinais – LIBRAS; Simbologia Braille; Educação inclusiva; e Educação de jovens e adultos, entre outras, são alguns exemplos de disciplinas que tive a oportunidade de cursar.

Motivada pela busca de uma relação mais concreta entre a teoria e a prática, assim como o desejo de aprofundar meus estudos sobre o fazer pedagógico, fui naturalmente atraída para a sala de aula. Foi a disciplina de estágio supervisionado que realmente consolidou esse despertar, motivando-me a aprofundar meu conhecimento e a compreender o impacto direto da prática pedagógica na construção da minha identidade profissional para uma educação inclusiva e transformadora.

A experiência do ambiente escolar que a disciplina de estágio supervisionado proporcionou, levou-me, em 2015, procurar o Laboratório de Educação e Sexualidade da UDESC, o LabEduSEx, local em que conheci a professora Vera Márcia Marques Santos. Na época, ela coordenava o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID⁸ e, ao perceber meu entusiasmo, ofereceu-me uma bolsa de vinte horas semanais para atuar em uma escola estadual no município de Florianópolis, em Santa Catarina. Foi como se meu mundo abrisse para novas possibilidades. Agora, eu não mais observava pela janela da sala de aula de meu pai; eu estava dentro dela, vivendo o cotidiano escolar e experimentado, na prática, o que antes só era fruto do meu imaginário.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a autonomia universitária, garantindo às instituições de ensino a capacidade de definir suas atividades, encontrando respaldo no seu artigo 207 “As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). Essa interação entre ensino, pesquisa e extensão pode possibilitar uma formação mais completa e qualificada aos estudantes e docentes, a partir da participação ativa do processo de produção e aplicação do conhecimento. Neste sentido, o PIBID foi realmente uma experiência marcante para mim, pois me permitiu relacionar teoria e prática de maneira segura, sob orientação e supervisão de professores experientes. Juntamente, com mais duas estudantes do curso de Pedagogia da UDESC, foram desenvolvidos projetos que abordavam temas transversais em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo o documento Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, os temas transversais “Não

⁸ Integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. Sua finalidade é contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e incentivar a iniciação à docência, com o intuito de melhorar a qualidade da educação básica pública brasileira. CAPES (2014, sp).

se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas” (Brasil, 1997. P. 65).

O PIBID me mostrou que a educação inclusiva pode ser possível de fato. Quando me dei conta, percebi que as aulas planejadas com a perspectiva da educação para todos se tornavam naturalmente envolventes. Todos podiam, e, mais do que isso, todos queriam participar. O desejo em promover a valorização das múltiplas identidades existentes em sala de aula estava presente em cada atividade desenvolvida, em cada contação de histórias, nas saídas de estudos, em todo processo do fazer pedagógico. Essa busca incansável de promover estratégias e criar espaços onde as crianças pudessem se expressar, serem incluídas e respeitadas em suas singularidades, me proporcionou uma visão clara de que a educação inclusiva não é apenas um objetivo final a ser alcançado, mas um caminho a ser trilhado constantemente.

As intervenções pedagógicas eram organizadas por meio de um planejamento coletivo, com a participação ativa da coordenadora. Nesse processo, eram escolhidas as temáticas que correspondiam às necessidades identificadas na turma, utilizando, sempre, os temas transversais como base para a prática pedagógica. A partir da definição dos temas das sequências didáticas, as bolsistas iniciavam uma tempestade de ideias sobre as atividades, métodos e recursos pedagógicos a serem utilizados para desenvolver os conteúdos. Os eixos curriculares como Matemática, Língua Portuguesa, História, Ciências e Geografia eram integrados de forma interdisciplinar.

Durante as aulas, todas as bolsistas atuavam de maneira articulada, com cada uma contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem. Os registros das intervenções e atividades também eram feitos de forma colaborativa e compartilhados com a coordenadora, permitindo ajustes contínuos ao longo deste processo formativo docente.

Em 2017, meu último ano como bolsista do PIBID, minha última turma, recebi no grupo do 5º ano do ensino fundamental, uma garotinha com deficiência, diagnosticada com microcefalia⁹ congênita, com atraso global neuropsicomotor.

⁹ “A microcefalia é caracterizada por um perímetro cefálico (PC) inferior ao esperado para a idade e sexo e, dependendo de sua etiologia, pode ser associada a malformações estruturais do cérebro ou ser secundária a causas diversas” (Brasil, 2016, p.10).

Confesso que, mesmo atuando como defensora da educação inclusiva, eu tive receio de interagir com a estudante que, conforme a cultura da escola, era frequentemente associada apenas à segunda professora, com quem passava a maior parte do tempo alheia às atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Essa percepção revelava o reflexo do ambiente escolar que ainda estava ajustando sua compreensão sobre a inclusão.

Embora, eu tivesse crescido perto de familiares e vizinhos com deficiência, e sendo uma pessoa com deficiência auditiva adquirida na fase adulta, o contato com a deficiência no ensino regular foi quase nulo, devido ao sistema segregado de ensino, assim, precisei desconstruir a ideia de que a estudante era apenas responsabilidade “da segunda professora”, e sim, integrante legítima do grupo, que eu, e minhas colegas bolsistas, acompanhávamos. Assim, precisei atribuir uma nova significação para o meu papel como Educadora e reformular a forma como eu via a inclusão e a minha responsabilidade dentro deste contexto. Esse processo de ressignificação foi transformador, uma vez que a minha mentalidade era um reflexo do que eu havia absorvido de um sistema educativo ainda imaturo em relação à inclusão. Esta experiência possibilitou uma reformulação das minhas concepções ao me questionar sobre minhas crenças, valores, e consequentemente, minha postura perante a minha própria prática como docente. No entanto, a escola em que eu desenvolvia as atividades do PIBID, com sua cultura e práticas estabelecidas, alimentava a visão de que o atendimento aos estudantes com deficiência era uma responsabilidade separada, o que dificultava ainda mais as interações dentro de sala de aula. A organização da escola era clara, havia regras, das quais elencavam as atividades em que a participação da estudante era possível e quais atividades não era viável a sua participação.

Sem perceber, meu envolvimento e empenho para transformar essa realidade foi maior do que eu imaginava. Em uma saída de estudos, precisei enfrentar a coordenação escolar para que a estudante pudesse acompanhar o grupo. Foi uma batalha que exigiu persistência e defesa dos princípios da inclusão. A participação da estudante foi um sucesso. Seu comportamento foi exemplar durante a saída de estudos. Esse contexto confirmou que a verdadeira inclusão não era só possível, mas, essencial. Esse momento foi um marco decisivo para mim. O PIBID indicou o caminho exato que eu desejava trilhar. Embora a minha trajetória na educação

especial estivesse apenas começando, eu estava pronta para enfrentar os desafios com determinação e abraçar as oportunidades com entusiasmo.

As vivências experimentadas no PIBID demonstraram a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária, possibilitando uma formação mais completa, sólida e humanizada, a partir da minha participação ativa em todo o processo de produção, atualização e aplicação do conhecimento com base em evidências científicas. O período em que permaneci no PIBID foi enriquecedor, proporcionando aprendizagens significativas, fortalecimento de laços de amizade e confiança, além de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades como docente.

4.2. TECENDO SABERES: CAMINHOS, VIVÊNCIAS E A FORMAÇÃO PERMANENTE NA DOCÊNCIA

Para iniciar esse subcapítulo, considero importante retomar as motivações que me levaram a trilhar o caminho da educação especial e os desafios que surgiram ao longo dessa jornada. Minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, até então, havia me permitido uma compreensão sólida sobre a relevância da inclusão no contexto escolar, mas foi o ingresso na prática docente que verdadeiramente ampliou minha visão sobre as dinâmicas e complexidades dessa área. Aqui, a educação especial é compreendida como “[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (MEC, 2007, sp). Ao longo desta narrativa, abordarei as experiências que consolidaram minha escolha e permanência na educação especial, e como elas influenciaram meu desenvolvimento como professora comprometida com a educação na perspectiva inclusiva.

4.2.1. Desafios e resistências: a luta pela inclusão escolar

Eu já tinha plena convicção do “porque” queria trabalhar com a educação especial, mas as questões “como?”, “onde?”, “quando?”, “com quem?” e “para quem?” ainda me rondavam e permaneciam em aberto. Mesmo sem anunciar

formalmente minhas intenções em atuar nessa modalidade de ensino, uma colega do PIBID, notou meu encantamento e me indicou o caminho. Além de universitária e bolsista do PIBID, minha colega também trabalhava como Professora Auxiliar de Educação Especial – PAEE na rede municipal de ensino, na cidade de Florianópolis. Inspirada por essa referência, comecei a me preparar para o processo seletivo, e em 2019, iniciei o meu ciclo profissional como PAEE em uma escola de ensino fundamental municipal.

Nesse contexto, como professora auxiliar substituta, designada como servidora municipal temporária, acompanhei pedagogicamente um estudante do oitavo ano. Essa experiência me fez perceber, de forma concreta, que as estratégias e ações voltadas para a inclusão, quando não são bem planejadas e executadas, podem resultar no efeito contrário ao desejado, levando à exclusão dos estudantes no ambiente escolar.

O primeiro desafio que enfrentei foi a percepção da escola de que a responsabilidade pelo estudante com deficiência recaía exclusivamente sobre a PAEE. Essa situação já havia sido manifestada em experiência anterior, na época como professora regente. Ao lembrar dessa vivência¹⁰ sob uma nova perspectiva, agora como PAEE, compreendo ainda mais a complexidade envolvida. No entanto, os contextos são distintos. A escola em questão, agora, se autodenominava inclusiva, adotando um discurso formal que enfatiza a importância da diversidade e da educação para todos. Entretanto, na prática, essa inclusão muitas vezes se revelava apenas no discurso.

No início das aulas, recebi informações sobre as especificidades do estudante com deficiência que eu iria acompanhar pedagogicamente, bem como as diretrizes que a escola considerava necessárias para atender às suas “demandas”. Fui orientada sobre os locais onde o estudante poderia ser levado e aqueles onde sua presença não era recomendada, caso não atendesse aos padrões considerados ideais para sua permanência em sala de aula. O cenário indicava que o estudante não era bem-vindo na maioria das aulas das professoras especialistas. A situação se revelava ainda mais complexa, pois, embora a presença do estudante na escola pudesse ser interpretada como inclusão escolar, na prática, configurava-se como

¹⁰Vivência narrada no subcapítulo “PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISADORA: FORMAÇÃO INICIAL, EXPERIÊNCIAS E O DESPERTAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA”

uma forma de integração, já que o estudante raramente tinha acesso efetivo às salas de aula, e sua participação nas atividades pedagógicas era limitada. Para Mantoan (2015) “a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas” Mantoan (2015, p. 29). A partir desta diferenciação foi possível identificar qual era o meu lado neste processo, o lado da integração escolar, ou da ação para que a inclusão escolar aconteça de maneira efetiva.

Profundamente sensibilizada, em meio ao sentimento de estar sozinha nesta empreitada, encontrei forças na Professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE da unidade educativa. Apesar do estudante em questão não frequentar o atendimento oferecido pelo AEE, a parceria se desenvolveu a partir da constatação de que compartilhávamos alguns pontos em comum. Assim como eu, era o primeiro ano da Professora do AEE na escola, e ambas sentíamos a urgência em promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que garantisse a participação de todos/as os/as estudantes no ambiente escolar. Inicialmente, de forma tímida e com o respaldo da Professora do AEE, fui buscar caminhos e maneiras de superar os obstáculos excludentes que permeavam nossa realidade escolar.

O primeiro passo adotado foi identificar os fatores que levavam as professoras a não aceitarem a presença do estudante com deficiência em suas aulas. Diante da ausência de abertura para o diálogo com os docentes, optei por permanecer com o estudante em sala de aula, mesmo recebendo os olhares reprovadores, observei atentamente a dinâmica das aulas e as interações. Após algumas semanas de acompanhamento pedagógico dentro da sala de aula, foi possível identificar alguns padrões recorrentes que restringiam a participação efetiva e a inclusão do estudante no ambiente escolar. A sala das professoras, especificamente no intervalo entre as aulas, se tornou um grande palco de discursos, revestidos de informalidade, que traziam os diversos motivos para justificar a não aceitação do estudante em sala de aula. Entre eles, destacava-se a percepção de que o estudante com deficiência, por pertencer à educação especial, não deveria estar inserido no ensino regular. Além disso, ouvi comentários de que, por ser adolescente com deficiência, ele não seria capaz de aprender e se desenvolver pedagogicamente. Outro fator mencionado era a sobrecarga de trabalho dos docentes, que consideravam inviável atender às necessidades de um estudante com deficiência em sala de aula, enquanto já se

dedicavam aos demais do ensino regular. A justificativa mais recorrente foi a falta de formação adequada para lidar com as demandas específicas de uma educação nos princípios da inclusão. Importante salientar que nenhum desses argumentos estava relacionado à presença física do estudante em sala de aula, suas estereotipias ou comportamentos considerados atípicos, mas sim, a uma compreensão limitada sobre o papel da inclusão no contexto escolar. Com base nesta constatação, decidi permanecer junto ao estudante e fomentar sua participação dentro da sala de aula.

No decorrer das semanas, em sala de aula, observei uma mudança gradual no ambiente escolar: os olhares reprovadores começaram a diminuir, e algumas professoras já se arriscavam em interagir com o estudante, um adolescente não verbal, cuja doçura e gentileza eram evidentes. Sentindo-me fortalecida por essa pequena, mas significativa conquista, considerei estar pronta para avançar para o próximo passo: convencer as professoras especialistas a encaminharem seus planejamentos semanais de aula de forma antecipada, com o intuito de possibilitar possíveis flexibilizações¹¹, para que o estudante com deficiência pudesse desenvolver seu potencial com mais autonomia.

Minha persistência manteve-se firme, apesar das inúmeras negativas recebidas por parte das professoras especialistas, em relação ao compartilhamento do planejamento semanal de aula. A fim de superar essa barreira, mobilizei diversos atores no ambiente escolar, como a supervisão pedagógica, a orientação educacional e a direção. Inclusive, levei explicitamente minha solicitação ao colegiado de classe, buscando apoio institucional. No entanto, mesmo com todos esses esforços, minha caixa de e-mail permanecia sem qualquer planejamento compartilhado.

Diante dessa realidade, a partir de uma real necessidade, decidi me inscrever em um curso de pós-graduação em Educação Inclusiva e Especial. Essa atualização me proporcionou uma melhor compreensão das políticas públicas que permeiam a educação inclusiva no Brasil e expandiu meu conhecimento sobre estratégias pedagógicas inclusivas. A rede municipal de ensino, entidade mantenedora da unidade educativa, também ofertava formação continuada para as PAEEs, por meio de palestras que abordavam temáticas como as atribuições do cargo, primeiros

¹¹ “Tornar(-se) flexível, menos rígido” (Houaiss, 215, p. 459). A flexibilização pode possibilitar contextos favoráveis para a aprendizagem. São práticas pedagógicas que consideram as aptidões, habilidades, competências e potencialidades de cada estudante.

socorros e a organização, higiene e locomoção dos estudantes atendidos. Além disso, as formações promoviam debates sobre os aspectos inerentes a articulação pedagógica entre as PAEEs e as professoras regentes e professoras especialistas, possibilitando a compreensão do papel dos profissionais PAEEs no contexto escolar.

Com base no conhecimento adquirido, teórico e prático, elaborei uma estratégia para possibilitar que o estudante pudesse acompanhar a sua turma nas atividades pedagógicas, a qual recebeu o nome de “Caixa Pedagógica”, concebida como um recurso pedagógico de suporte, flexível e adaptável. O uso da Caixa Pedagógica tem o objetivo de beneficiar o processo de ensino-aprendizagem. Essa caixa, sinalizada com o nome do estudante, contém materiais de papelaria, jogos pedagógicos, livros literários, didáticos e paradidáticos, recursos concretos e materiais pedagógicos personalizados que podem servir de instrumento para a aprendizagem. Massa de modelar, hidrocor, alfabeto móvel, quebra-cabeça, material dourado, papel crepom, barbante, canudos de plástico, são alguns exemplos dos componentes da Caixa Pedagógica. A utilização da Caixa Pedagógica foi positiva, uma vez que possibilitou o imediato acesso aos materiais necessários para beneficiar o atendimento ao estudante em sala de aula.

A Caixa Pedagógica possibilitou inúmeras flexibilizações dos conteúdos propostos pelas professoras especialistas. Sem a posse do planejamento semanal, as flexibilizações eram realizadas em tempo real, de forma concomitante às aulas. Um momento marcante foi quando a professora de ciências, em uma aula sobre sistema respiratório, percebeu que eu e o estudante, havíamos confeccionado uma representação deste sistema com o auxílio de um tutorial disponibilizado na internet, utilizando a minha garrafa de água pet, canudo de plástico e balão. A professora aproveitou o artefato para demonstrar a troca gasosa, existente neste sistema, para os demais integrantes da turma. O sucesso foi tamanho entre os estudantes, que originou a ideia do trabalho em grupo, de modo que cada grupo de estudantes confeccionasse um sistema do corpo humano e socializasse com seus pares. Nem preciso dizer sobre a minha felicidade e entusiasmo perante a esta possibilidade pedagógica inclusiva.

Para a execução do trabalho, a turma foi dividida em grupos de quatro estudantes. Pela primeira vez, a mediação pedagógica para o estudante com deficiência não ficou a cargo desta pesquisadora, autora dessas memórias, mas sim, de um grupo de mais três adolescentes, engajados no desenvolvimento das

representações dos sistemas do corpo humano e preocupados em promover a participação de seu colega de turma em todas as atividades. A partir dessa experiência foi possível perceber que a inclusão, quando incentivada e apoiada, pode ser concretizada no ambiente escolar. A professora especialista de ciências, ao permitir a abertura para uma nova dinâmica, voltada para a inclusão, evidenciou o papel central do docente na promoção da participação ativa de todos os estudantes. Essa vivência também possibilitou constatar que, ao direcionarmos nossa prática pedagógica para a educação inclusiva, a sala de aula pode se transformar em um ambiente mais acolhedor e colaborativo, favorecendo a construção de uma aprendizagem significativa para todos.

Minha contribuição naquela unidade educativa estava chegando ao fim, pois o ano letivo estava se encerrando. Embora tenha feito esforços para retornar no ano letivo seguinte, não consegui viabilizar o meu retorno. Fui direcionada para uma nova unidade educativa, e, coincidentemente, a professora do AEE que tanto me apoiou, também havia sido designada para essa mesma escola. Embora não tivéssemos desenvolvido práticas juntas, o apoio dela foi essencial para enfrentar os desafios da inclusão, e agora, em um novo contexto, surgia a oportunidade de recomeçar essa jornada.

4.2.2. Reinventando práticas pedagógicas: a educação especial em tempos de pandemia.

O início de um novo ano letivo sempre traz consigo expectativas e oportunidades para novos aprendizados e desafios. Em uma escola nova, essas expectativas se intensificam, pois além das questões pedagógicas, há também a adaptação a um novo ambiente, colegas de trabalho e dinâmicas institucionais. A esperança de contribuir positivamente para o desenvolvimento dos estudantes e de colaborar para uma educação mais inclusiva, surge com o desejo de construir laços e promover práticas que façam a diferença no cotidiano escolar.

Ao ser designada para atuar como PAEE de uma criança com deficiência de sete anos, fui encaminhada à sala de aula com a intenção de me apresentar para a professora regente da turma com quem iria atuar. Ao entrar na sala, fui tomada por uma sensação de memórias relativamente recentes, que me remeteram a vivências anteriores. A professora regente, pedagoga, apesar de me receber cordialmente,

demonstrava certa indignação por ter, em seu grupo, um estudante com deficiência. Ouvi novamente o comentário, de que o lugar da criança com deficiência seria em uma escola especial, o que evidenciava a persistência da premissa de um ensino segregado, contrário à inclusão.

Diante dessa situação, recorri ao conhecimento tácito que havia adquirido no ano letivo anterior, da minha recente experiência profissional, meu know-how, e me propus agir, de forma construtiva. A “Caixa Pedagógica” estava em ação novamente, e, com base em minha vivência anterior, escolhi cuidadosamente os materiais e recursos pedagógicos para realizar o atendimento ao estudante em sala de aula. Além disso, solicitei à professora o planejamento pedagógico semanal, e como esperado, não recebi resposta alguma para meu pleito.

Com o início das aulas, percebi que, apesar da resistência em acolher uma criança com deficiência em sala de aula, a professora demonstrava não só a preocupação com o bem-estar do estudante que eu acompanhava, mas também com seu aprendizado. Essa percepção revelou uma possibilidade de abertura gradual para o diálogo.

No entanto, no ano de 2020, infelizmente, não me foi permitido desenvolver a prática docente em sala de aula, devido à pandemia da COVID-19. O período de um mês, em que permaneci na modalidade presencial na escola, trouxe inspirações e sonhos, uma vez que a unidade educativa demonstrava uma nítida disposição para a possibilidade de práticas inclusivas. A equipe pedagógica da escola estava revisando seu Projeto Político Pedagógico – PPP¹² e me convidou para contribuir para a elaboração da perspectiva inclusiva, representando uma grande oportunidade que, devido às circunstâncias, não pôde ser plenamente explorada.

Infelizmente, a COVID-19 causou significativas perdas à educação e à humanidade em geral. Essa situação também me fez sair da minha área de conforto por inúmeros motivos, sendo que um deles foi, no campo de atuação profissional, a necessidade de me reinventar diante das novas demandas do ensino remoto, na modalidade da educação a distância. Não houve um período de transição ou de adaptação a este imprevisível cenário.

Após longas discussões, que envolveram a comunidade escolar, sobre qual caminho seguir para ofertar o ensino em tempos de distanciamento social, a

¹² Documento oficial que norteia o processo ensino-aprendizagem. Elaborado de forma colaborativa a partir da participação da comunidade escolar.

Unidade Educativa optou pela distribuição de atividades em folhas impressas, a partir do planejamento das professoras regentes e especialistas, no formato de sequência didática, disponibilizadas para retirada de forma presencial na escola. As atividades também receberam um formato digital, publicado na página da Unidade Educativa, concomitantemente à entrega das atividades impressas. Essas sequências didáticas eram ofertadas de forma semanal e disponibilizadas às famílias, sempre, às segundas-feiras.

Diante desse contexto, surgiram questionamentos sobre como viabilizar o ensino para a educação especial. Essas inquietações me acometiam intensamente, pois, mais uma vez, me sentia solitária perante um desafio que parecia intransponível. Contudo, ao acessar a minha caixa de e-mail, encontrei uma resposta inesperada: o planejamento da professora regente estava disponível de forma antecipada, pronto para ser lapidado e flexibilizado, para atender às necessidades que a realidade daquele momento oferecia. A equipe pedagógica havia solicitado que os professores compartilhassem seus planejamentos, previamente, para que os profissionais da educação especial pudessem dar o encaminhamento necessário e elaborar as ações pedagógicas. A partir do planejamento compartilhado, foi possível elaborar mediações pedagógicas personalizadas, considerando as especificidades e potencialidades de cada estudante da educação especial. No entanto, esse contexto, permeado de incertezas, ainda gerava inquietações. A educação especial possui certas particularidades no processo de aprendizagem que não eram contempladas apenas com a elaboração e distribuição de sequências didáticas. A implementação de práticas pedagógicas efetivas para atender às necessidades individuais dos estudantes exigia um esforço mais intenso e direcionado. A questão central que me desafiava era: como implementar práticas pedagógicas para estudantes da educação especial no ensino remoto? E mais uma vez, recorri a Caixa Pedagógica, que neste período se fez presente em outro espaço físico, o ambiente domiciliar dos estudantes.

A Caixa Pedagógica, com seus recursos e materiais pedagógicos, foi destinada às famílias como um instrumento facilitador do processo de aprendizagem. Para este novo espaço físico, o endereço domiciliar do estudante, a Caixa Pedagógica contou com a adição de mais um recurso pedagógico, as atividades flexibilizadas, a partir do planejamento semanal da professora regente,

para o estudante da educação especial. As famílias recebiam instruções e orientações sobre a realização das atividades flexibilizadas, o uso dos jogos pedagógicos e materiais de apoio concreto para utilizar com os estudantes em casa.

As atividades flexibilizadas acompanhavam a regularidade e os canais de distribuição oferecidos para a turma. Tais atividades eram disponibilizadas em diretórios temáticos no Google Drive, com acesso liberado para a professora regente, a professora do AEE e para a PAEE, para que pudessemos contribuir pedagogicamente umas com as outras. Além dos conteúdos previstos para a etapa escolar, as atividades flexibilizadas abordavam habilidades que envolviam o desenvolvimento do recorte, colagem, pintura e escrita, dentre outras competências, com o suporte dos materiais de cunho concreto disponibilizados na Caixa Pedagógica. A interação com as famílias dos estudantes, que eu acompanhava, era realizada somente no momento da entrega das atividades. Nesses pequenos momentos, ouvia com atenção as considerações das famílias sobre o processo de aprendizagem do estudante, sua aceitação e realização das atividades flexibilizadas em casa. Sem essas informações, tornava-se desafiador avaliar a eficácia das estratégias implementadas e determinar se o aprendizado estava ocorrendo de forma efetiva.

A mesma situação que nos distanciou por tanto tempo do nosso ambiente de trabalho, me aproximou de forma afetuosa das minhas colegas de profissão, não só as professoras da equipe da educação especial, mas também as professoras regentes. Juntas, vivenciamos momentos de acolhimento às famílias que necessitavam de suporte para além do âmbito pedagógico. Organizamos e distribuímos cestas básicas, roupas, frutas, pães, carne, materiais de higiene pessoal, formando um verdadeiro mutirão de professoras para atender às necessidades emergenciais das famílias. O tempo que passamos presencialmente na escola tornou-se significativo e, em meio à pandemia, nasceu uma amizade, reforçada pela importância da solidariedade e da colaboração entre as profissionais da educação.

4.2.3. Resiliência e inovação: recriando caminhos na educação

O ano de 2021 começou com a expectativa do retorno às aulas na modalidade presencial. No entanto, ainda enfrentávamos um período de restrições. Assim, as aulas do ano letivo de 2021 iniciaram na modalidade não presencial. Rapidamente, ficou evidente que a organização pedagógica, previamente, adotada pela unidade educativa já não era mais suficiente para atender às novas demandas da comunidade escolar. Com a oferta e distribuição de chips de internet para as famílias que não tinham acesso à conexão e com a disponibilização da plataforma Google Sala de Aula pela rede municipal de ensino da escola em questão, foi possível migrar para outro formato de ensino remoto, as aulas síncronas e assíncronas.

Esse novo contexto escolar exigiu uma reorganização das equipes multidisciplinares para criar, adaptar, compartilhar e distribuir conteúdo de forma eficiente, muitas vezes utilizando tecnologias e plataformas digitais que não eram amplamente exploradas antes da pandemia, ou seja, na modalidade presencial.

As aulas eram transmitidas todas as sextas-feiras para todos da turma em que eu atuava como PAEE. Foi um período extremamente desafiador, tendo em vista que muitos profissionais não tinham proximidade com os artefatos e os recursos de tecnologia. Nesta fase, além de participar de formações sobre o Google Sala de Aula e suas possibilidades pedagógicas, precisei aprofundar meus conhecimentos sobre as estratégias pedagógicas para o ensino remoto e o uso das tecnologias. Busquei por tutoriais, simples e gratuitos, disponíveis na internet. Nesta busca encontrei uma vasta quantidade de conhecimentos compartilhados por profissionais da educação que também enfrentavam o desafio de se reinventar na profissão. A internet disponibilizou uma variedade de materiais e conteúdos, que eu prontamente selecionei e apliquei na minha prática. Essas fontes complementares me ajudaram a aperfeiçoar a minha atuação docente diante dos novos desafios tecnológicos. Embora já tivesse uma boa familiaridade com a tecnologia, percebi que, para atender as demandas emergentes, era necessário continuar explorando e atualizando meus conhecimentos. Essa situação me proporcionou um novo lugar para a minha prática docente, como professora tutora, que além de oferecer auxílio aos estudantes de forma assíncrona, desempenhava o papel de suporte nas aulas síncronas via Google Meet, auxiliando com a transmissão de vídeos, respondendo

os chats, registrando a lista de presença, entre outros afazeres, sem anular as ações pedagógicas para os estudantes da educação especial. As atividades flexibilizadas também eram postadas no Google Sala de Aula, em aba específica para a educação especial. Para minha surpresa, alguns estudantes que não eram do público-alvo da educação especial, realizavam as atividades flexibilizadas desta aba e ainda deixavam feedbacks construtivos e carinhosos.

Ao refletir sobre minha atuação neste período de ensino não presencial, percebi que as professoras regentes das duas turmas que eu acompanhava no ensino remoto, também atuavam de maneira colaborativa, desempenhando papéis distintos: uma estava centrada em desenvolver e adaptar metodologicamente os conteúdos e, a outra, na diagramação, design e organização das sequências didáticas, enquanto eu atuava como professora-tutora da turma e professora especialista para a educação especial. Também havia uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais responsáveis pela mídia impressa; e a equipe coordenadora que era responsável por coordenar as inter-relações entre os integrantes desta configuração análoga à Polidocência. Importante salientar que essa divisão de responsabilidades aconteceu de forma natural, sem imposições ou definições prévias de papéis.

Com o retorno das aulas na modalidade semipresencial, em maio de 2021, o ensino exclusivamente remoto foi substituído pelo formato híbrido. Foi facultada às famílias a opção de manter o estudante na modalidade remota ou retornar à escola na modalidade semipresencial, respeitando o distanciamento e as diretrizes e orientações referenciadas no documento Plano de Contingência - PLANCON¹³ para a COVID-19. Diante desta possibilidade, as famílias dos estudantes que eu realizava o acompanhamento pedagógico, optaram por permanecer no ensino remoto. Embora eu tenha permanecido fora da sala de aula presencial, continuei atuando na unidade educativa, flexibilizando atividades e recursos pedagógicos para beneficiar a aprendizagem dos estudantes da educação especial no ensino remoto. Contudo, as aulas síncronas e assíncronas continuaram sendo ofertadas, e eu permaneci engajada no papel de professora tutora e especialista para a educação especial, atendendo a todos os estudantes no ambiente virtual.

¹³ Plano contendo as estratégias, ações e rotinas de atuação para o enfrentamento da pandemia da COVID-19 enquanto persistirem as recomendações nacionais, estaduais e/ou regionais de prevenção ao contágio da COVID-19. Plano elaborado pela unidade escolar a partir das diretrizes e orientações nacionais e internacionais (Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde).

Posso afirmar que o ano de 2021 trouxe inúmeras contribuições para o meu desenvolvimento profissional, embora não tenha atuado diretamente em sala de aula, essa experiência de vida, proporcionou profundas reflexões sobre minha atuação profissional, tanto com relação ao planejamento das propostas e ações pedagógicas para o atendimento aos estudantes da unidade educativa, quanto na ressignificação do papel docente diante de um contexto emergencial e desafiador. A ausência física da sala de aula permitiu uma observação mais atenta e uma escuta sensível do contexto escolar.

Contexto este, que recebeu alguns estudantes da educação especial de forma híbrida, os quais eu não realizava o acompanhamento direto. Lembro de uma vez em que entrei em sala de aula, por uma necessidade emergente da escola, em que fiz a substituição de uma colega PAEE em sua ausência na Unidade Educativa, em uma turma diferente das quais eu acompanhava. A professora regente percebeu que para realizar o atendimento de forma eficaz, os estudantes necessitavam de um plano de ação, que neste caso, consistia em três planos distintos, pois eram três estudantes diferentes. Esse insight aperfeiçoou o processo de trabalho docente face ao atendimento presencial ao estudante com deficiência, que até então contava somente com a Caixa Pedagógica e as atividades flexibilizadas. O plano de ação tinha por objetivo facilitar o acesso às informações relevantes, descrevendo as necessidades, particularidades e potencialidades de cada estudante atendido no formato de registro impresso. Eu participei do processo de criação e refinamento de ideias do plano de ação conjuntamente com a professora de AEE. Criei o primeiro esboço que foi adotado pela unidade como estrutura padrão deste instrumento facilitador do processo de aprendizagem.

Foi neste período de retorno do ensino na modalidade híbrida, após um determinado tempo de distanciamento social, que compreendi que ser professora é um processo contínuo de adaptação e aprendizado. Aprendi a importância de ser flexível para enfrentar novos desafios e aprimorar a prática pedagógica. A colaboração com as professoras regentes foi essencial para possibilitar uma prática educativa inclusiva, articulada e sensível às diferentes demandas dos estudantes com deficiência.

4.2.4. Construindo a inclusão: Uma nova perspectiva na prática pedagógica

O ano letivo de 2022 iniciou de forma especial para mim, como servidora efetiva da rede municipal de ensino no cargo de Professora Auxiliar de Educação Especial (PAEE). A transição, de professora substituta para efetiva, representou não apenas uma estabilidade profissional, mas também a renovação de um compromisso com a educação pública e de qualidade. Esta nova etapa me conferiu a responsabilidade de atuar de maneira mais assertiva e engajada, ampliando minha dedicação em contribuir positivamente na vida dos estudantes com deficiência.

A alegria do retorno das aulas 100% presenciais vislumbrou novas possibilidades de aprendizado e interação com meus pares. Uma das primeiras surpresas que o ano letivo me proporcionou foi a acolhida calorosa das professoras regentes. Elas demonstraram satisfação em me ver integrando a equipe de sala de aula. No entanto, não posso deixar de relatar que uma das profissionais se apresentava de maneira distinta em relação a um determinado passado não tão distante, demonstrando uma postura aberta e acolhedora. Esse movimento de transformação evidencia que o paradigma educacional foi ressignificado, reconstruído a partir de um contexto desafiador que nos levou a repensar práticas pedagógicas e abordagens metodológicas, promovendo um entendimento mais amplo sobre a inclusão e o trabalho colaborativo na educação. A experiência de 2021, embora repleta de dificuldades, serviu como catalisador para essa mudança de mentalidade, permitindo que todos nós, educadoras, compreendêssemos a necessidade de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e humanizado.

Embora a minha função estivesse pautada em articular a prática pedagógica apenas com uma das professoras regentes, motivada pela minha presença física em uma das salas de aulas, o trabalho colaborativo entre ambas professoras, exigiram-me uma conduta profissional diferenciada, a qual precisei atender às demandas das duas professoras regentes, que carinhosamente se autodenominavam “professoras vizinhas”, devido à proximidade física de suas salas de aula. O ambiente de colaboração que se estabeleceu não apenas facilitou a minha adaptação a este contexto, mas também promoveu o desenvolvimento das estratégias pedagógicas voltadas para o atendimento das diversas necessidades dos estudantes das turmas.

Essa organização colaborativa foi evidenciada em minha segunda surpresa: a constatação de que o planejamento semanal havia sido compartilhado de forma antecipada, sem que houvesse qualquer solicitação ou mediação por parte da equipe pedagógica da escola. Outro aspecto relevante foi a reconfiguração do meu papel dentro da sala de aula, concebido a partir de um novo olhar sobre a prática docente de forma colaborativa. Herança das experiências adquiridas ao longo do ensino remoto. Meu posicionamento e responsabilidades dentro de sala de aula foram redefinidos para integrar as novas dinâmicas pedagógicas estabelecidas. A transição do ensino remoto para o presencial foi marcada pela continuidade de estratégias que enfatizavam a cooperação mútua e a integração aprimorada das práticas pedagógicas. Neste contexto, a transposição didática refere-se ao processo de adaptar e aplicar as metodologias desenvolvidas no ambiente remoto à nova realidade presencial, possibilitando que as aprendizagens e inovações pedagógicas continuassem a ser relevantes e influenciassem positivamente no cotidiano escolar.

Ao atuar novamente dentro de sala de aula, foi possível reavaliar a metodologia do processo de atendimento ao estudante com deficiência, considerando minha observação do estudante em interação com a dinâmica da sala e com os demais colegas. Notei que, ao chegar à unidade educativa, ele precisava de um tempo maior para se ambientar com a rotina escolar e iniciar as atividades propostas. Além disso, ao final do período, apresentava sinais de ansiedade e uma clara necessidade de encerrar as atividades, o que demandava uma mediação diferenciada e individualizada. Esse contexto permitiu-me ajustar as estratégias de ensino e reestruturar o suporte oferecido, considerando não apenas os aspectos pedagógicos, mas também o bem-estar emocional do estudante, garantindo que o atendimento fosse efetivo e humanizado.

Assim, as novas possibilidades pedagógicas passaram a integrar o plano de ação do estudante com a inclusão de atividades específicas para momentos de concentração e finalização. As atividades de concentração: consistem na indicação e orientação, no plano de ação do estudante, sobre os recursos pedagógicos que visam ampliar o tempo de atenção e dedicação ao desempenhar uma tarefa solicitada, conferindo ao estudante a autonomia para escolher o recurso que mais lhe agrada dentre os materiais pedagógicos previamente selecionados pela PAEE. Essa atividade era ofertada logo após o acolhimento de chegada da turma pela professora regente. São alguns exemplos de atividades de concentração:

quebra-cabeça, jogos pedagógicos de classificação de objetos e recursos que envolvam raciocínio lógico. Já as atividades de finalização foram pensadas para promover um fechamento tranquilo do período escolar, oferecendo aos estudantes alternativas que favorecessem a transição entre o ambiente escolar e o momento de retornar para casa. Entre as opções, incluíam-se livros literários, gibis, massa de modelar, entre outros. Com essa reestruturação, o processo de atendimento tornou-se mais responsivo às necessidades individuais, contribuindo para um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor.

Ainda em 2022 com o intuito de aprofundar meus conhecimentos sobre o universo da educação especial, decidi fazer outra especialização na área da Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla. Durante esse período de aperfeiçoamento, surgiu a oportunidade de participar do processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI. Dediquei-me intensamente à preparação, especialmente na construção do projeto de pesquisa, que foi elaborado com base em minhas experiências pessoais, vivências acadêmicas e profissionais.

Em outubro de 2022, realizei o tão sonhado objetivo de iniciar o mestrado profissional, que possibilitou não apenas a ampliação do meu arcabouço teórico, mas também uma visão mais crítica e reflexiva sobre a educação na perspectiva inclusiva. As disciplinas como “Fundamentos e Práticas em Educação Inclusiva”, “Diversidade e Cultura Inclusiva” e “Escola Pública, Diversidade e Prática Pedagógica”, contribuíram significativamente para a compreensão dos desafios e potencialidades no campo da educação, proporcionando um embasamento teórico robusto para a aplicabilidade no contexto escolar mediante a promoção de ambientes educativos que valorizem a diversidade e favoreçam a participação ativa de todos os estudantes, com práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras.

Ao longo da minha trajetória no PROFEI / UDESC, a participação no “Grupo de Estudos Políticas Públicas, Interseccionalidades, Educação Inclusiva e Formação de Professores/as (2024/01)” vinculado ao Laboratório Educação e Sexualidade – LabEduSex CEAD/UDESC no primeiro semestre de 2024, também se destacou como uma oportunidade de aprofundar conhecimentos e construir redes de apoio entre as participantes. A criação deste espaço colaborativo para a troca de saberes tinha como objetivo principal o estudo, a reflexão e a interpretação dos aportes teóricos para a formação de professoras, especificamente no contexto da educação

inclusiva, permitindo também a troca de experiências e vivências entre as participantes, que enriqueceram o conhecimento do coletivo e estimularam o debate acadêmico, mediado pela orientadora da nossa linha de pesquisa a Professora Dra. Vera Márcia Marques Santos, a partir das temáticas: Métodos e técnicas de pesquisa social; Ensinando a transgredir para uma teoria como prática libertadora; Currículo transgressor onde a diretriz passa pelas vivências; Diversidade; Diversidade como princípio formativo; Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar; Indagações sobre currículo: diversidade e currículo; Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar; Educação Inclusiva como princípio dos Direitos Humanos.

O PROFEI ampliou profundamente meu entendimento sobre a educação inclusiva. Percebi que, até então, meus esforços se concentravam principalmente na educação especial e na inclusão escolar dos estudantes com deficiência. O PROFEI me apresentou o quão vasta é a amplitude da diversidade humana, compreendendo que a inclusão vai muito além de um único grupo com necessidades específicas. A partir dessa nova perspectiva, percebi que minha prática pedagógica precisava acompanhar essa visão mais abrangente, promovendo um ambiente que respeitasse e valorizasse todas as identidades existentes em sala de aula.

De posse desta compreensão, em 2023, decidi contribuir para transformar a sala de aula em um espaço realmente inclusivo, destinado a todas/os. Essa mudança na minha prática pedagógica resultou em um movimento de introspecção, do autoconhecimento e da autoformação, no qual busquei ressignificar meu papel docente, sempre aberta a novas aprendizagens e adaptações. Nesse processo, observei que as professoras vizinhas, com quem eu já havia construído uma relação de confiança, as quais permitiram a parceria e a troca pedagógica, estavam igualmente abertas a explorar novos caminhos.

Esse movimento de colaboração, que inicialmente se pautava em torno do atendimento ao estudante com deficiência, passou a incorporar uma perspectiva mais ampla de inclusão, contemplando as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem de todos os estudantes da turma. Ao flexibilizar as atividades propostas pela professora regente, meu objetivo não era apenas desenvolver as potencialidades do estudante com deficiência, mas criar oportunidades de participação para todos. Esse olhar para além da educação especial me levou a

reconhecer a importância de um ambiente que valoriza a diversidade e a singularidade de cada estudante, seja com deficiência ou não.

Em sala de aula, esse novo paradigma estimulou uma reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas, permitindo que as professoras vizinhas e eu colaborássemos na construção de um espaço educacional mais inclusivo. Por meio do compartilhamento de boas práticas, experiências e vivências, ampliamos nosso repertório pedagógico, no qual cada mediação pedagógica se tornou uma oportunidade de aprendizado para todas nós. A troca de ideias em grupo e o respeito pelo conhecimento que cada professora compartilha, junto à disposição de nos reconhecermos como aprendizes e educadores, formam o verdadeiro potencial da formação permanente proposta por Paulo Freire “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...]” (Freire, 2001, p. 43). Esse processo de formação permanente se desenvolveu de forma orgânica no cotidiano escolar, aprimorando e encorajando a experimentar novas abordagens e metodologias. Essas vivências se mostraram fundamentais para que nos tornássemos mais participativas e engajadas em nosso próprio processo de aprendizagem.

Essa troca constante e intensa de experiências e vivências influenciou diretamente a escolha do recurso educacional desta pesquisa. Uma vez que o conhecimento produzido precisa de um registro adequado, de um local para armazenamento e de um canal para distribuição eficaz.

No próximo capítulo, será abordado o recurso educacional desta pesquisa. Inspirado pelo insight oferecido nas aulas das/os Professoras/es Dr. Luciano Gamez, Dra. Paula Carolei, Dra. Valéria Sperduti Lima, Dra. Cícera A. Lima Malheiro e do Professor Dr. Leandro Key Higuchi Yanaze, na disciplina de “Design Educacional: conceitos e estratégias para o desenvolvimento de cursos e recursos educacionais”, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI.

5. CAPÍTULO IV - O RECURSO EDUCACIONAL

Sou uma professora que se aventura no campo do Design, com um olhar inicial voltado para o Design Educacional. Minha intenção é criar um recurso educacional que não apenas encoraje as professoras a compartilhar seus conhecimentos, mas também as inspire a se conectar e contribuir mutuamente, oferecendo suas vivências, experiências e perspectivas únicas para enriquecer as boas práticas pedagógicas para a inclusão e possibilitar a formação permanente docente.

5.1. DESCRIÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

Conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2012), recursos educacionais são materiais didáticos desenvolvidos nos mestrados profissionais em ensino, disponibilizados nos sites dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) para utilização em escolas ou outras instituições de ensino do país, sendo oriundos de uma pesquisa acadêmica. Nota-se que há uma intenção explícita de que os conhecimentos produzidos sejam aplicados, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Neste contexto, o recurso educacional é concebido como um processo ou recurso educativo aplicado em condições reais de sala de aula.

[...] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido BRASIL (2019, p. 15).

Conforme as normas institucionais do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, a dissertação de mestrado profissional deve ser acompanhada de um recurso educacional, o qual resulta da pesquisa, análise e reflexões das questões levantadas pela mestranda diante do contexto escolar. O recurso educacional deve articular-se com uma pesquisa fundamentada em princípios científicos. Além disso, a dissertação deve descrever detalhadamente

o recurso educacional em ao menos uma de suas seções, conforme PROFEI (2024, sp).

Nota-se que há uma divergência de nomenclatura para se tratar de um mesmo objeto educacional. Algumas Instituições de Ensino Superior – IES e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES utilizam a nomenclatura “Produto Educacional” para nomear o produto educativo, fruto do conhecimento produzido pela pesquisa acadêmica. Já o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI utiliza a nomenclatura “Recurso Educacional”. Assim, por se tratar de uma pesquisa acadêmica realizada no âmbito do PROFEI, optou-se por adotar a nomenclatura “Recurso Educacional” para se referir ao produto resultante da investigação científica. A escolha por esta terminologia alinha-se com as diretrizes institucionais estabelecidas pela Instrução Normativa PROFEI nº 02, de 26 de junho de 2024.

Inicialmente, o Recurso Educacional previsto como parte integrante da pesquisa acadêmica e resultado mensurável desta dissertação de mestrado era um seminário, com carga horária de vinte horas, oferecido para os colegas da unidade educativa em que atuo. No entanto, as paradas pedagógicas, dia de trabalho efetivo destinado para formações e reuniões de cunho pedagógico, eram escassas e não cumpriam a quantidade de horas necessárias para a efetivação do seminário. Assim, devido à resistência do grupo público-alvo em participar fora do horário regular de trabalho e à indisponibilidade da escola em questão, houve a necessidade de criar um novo Recurso Educacional. Esse novo Recurso foi elaborado e desenvolvido a partir da disciplina de Design Educacional: Conceitos e estratégias para o desenvolvimento de cursos e recursos educacionais, oferecido pelo Programa de Mestrado Profissional e Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI, especificamente pela UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo.

Apresentando-se como uma expressão tangível do conhecimento produzido, com base em seus estudos e resultados, esta pesquisa tem a intenção de criar como Recurso Educacional uma Trilha Metodológica das intervenções pedagógicas a partir de uma conta na modalidade pessoal na plataforma Instagram, com perfil privado às professoras público-alvo, para a criação e compartilhamento do conhecimento e das práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva.

5.2. JUSTIFICATIVA PARA O RECURSO EDUCACIONAL

A crescente inserção das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem reconfigurado, efetivamente, a forma como nos comunicamos, interagimos, acessamos informações e nos conectamos com o mundo. Diante deste cenário, a diversidade de recursos digitais disponíveis tem instigado novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem, oportunizando novas vivências no ambiente escolar tanto para professores quanto para estudantes, amparados na colaboração e compartilhamento do conhecimento. Neste sentido, algumas considerações e significados são indispensáveis para compreender as dimensões da era digital perante o contexto educacional, como a concepção de Cibercultura. Um fenômeno originário da década de 70, em decorrência da junção das telecomunicações com a informática. Fato que instaurou um novo comportamento humano, sem anular as culturas existentes, mas que inaugurou uma era desprendida dos conceitos tradicionais de espaço e tempo. Uma cultura amparada na interação entre milhões de pessoas, na conectividade, na comunicação em tempo real em um mundo virtual. Criou novas formas de pensar, uma vez que, segundo o André Lemos (2003, p. 13) “Cada transformação midiática altera nossa percepção espaço temporal, chegando na contemporaneidade a vivenciarmos uma sensação de tempo real, imediato, “live”, e de abolição do espaço físico-geográfico.” A Cultura Digital faz parte de um contexto de mudança da sociedade, concebida por novas práticas sociais que estabelecem novos costumes e condutas, no entanto sem aniquilar culturas anteriores, influenciando diversas áreas da sociedade, incluindo a educação, ao se destacar por características distintas de paradigmas culturais anteriores. A Cultura digital ultrapassa barreiras físicas, transcendendo fronteiras geográficas e culturais. Conforme Vani Kensky (2018, p.140) “A Cultura Digital é prioritariamente virtual, acessável pelas interfaces que posicionam o usuário em tempos e espaços distintos dos em que seus corpos físicos se apresentam.” Vive-se uma torrente de informações oportunizadas pelo surgimento da comunicação e artefatos digitais. Contudo, a era Digital também impulsionou o compartilhamento do conhecimento, possibilitando o trabalho compartilhado. Conforme Vani Kensky (2018, p.139):

Cultura Digital é um termo novo, atual, emergente e temporal. A expressão integra perspectivas diversas vinculadas à incorporação, inovações e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias

digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade (Kensky, 2018, p.139)

As Tecnologias Digitais em Rede (TDR) assumem uma posição de destaque, visto que configuram uma ferramenta usual para o diálogo e as interações no ambiente virtual. Para Karina Marcon e Vitor Malaggi (2020, sp), as TDR:

[...] podem ser compreendidas como os ambientes hipermediáticos de comunicação interativa que surgem com o advento do ciberespaço, permitindo o estabelecimento de processos de autoria colaborativa e protagonismo de cada nó pertencente a uma determinada rede digital (Marcon; Malaggi, 2020, sp).

Outro aspecto relevante apontado por André Lemos (2003) é com relação a liberação do polo emissor de informação, no qual a sociedade da informação permite que qualquer indivíduo seja emissor, não se restringindo somente à comunicação em massa, conforme :

A conexão generalizada traz uma nova configuração comunicacional onde o fator principal é a inédita liberação do pólo da emissão – chats, fóruns, e-mail, listas, blogs, páginas pessoais – o excesso, depois de séculos dominado pelo exercido controle sobre a emissão pelos mass media (Lemos, 2003, p. 14).

Segundo as autoras Andrea Lapa, Anderson Lacerda e Isabel Coelho (2018, p. 46) “Há um movimento na direção de um modelo mais participativo de cultura, onde o sujeito não é mais visto como mero consumidor de mensagem, mas como aquele que a molda e reconfigura enquanto consome.” Neste sentido, o papel do professor, como mediador do conhecimento, tem se transformado significativamente. A docência na cultura digital oportuniza a reflexão da práxis, na qual o professor deixa de ser consumidor para ser protagonista, valorizando

[...] seus conhecimentos pedagógicos prévios e a forma como estes podem reagir com novas modalidades de docência, pautadas na cultura digital, no sentido de construção coletiva de sua identidade profissional como síntese histórica e, portanto, sempre aberta e afeita a ressignificações” (Marcon; Malaggi, 2020, sp).

Essa dinâmica dialoga com os preceitos da formação permanente, na qual o docente participa das ações educativas como sujeito ativo, responsável e crítico da cultura digital, (re)significando sua práxis “[...] solidariamente com seus pares, como

sujeito que problematiza, investiga e transforma as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de ensino de que faz parte” (Marcon; Malaggi, 2020, sp). Não distante desta concepção, encontra-se a citação atemporal de Paulo Freire (2011, p.95) “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Esta proposição da formação permanente de professoras em uma perspectiva autônoma e protagonista, a partir do movimento coletivo e do compartilhamento do conhecimento, revela a amplitude do papel docente como Gestor do Conhecimento.

Diante dos argumentos apresentados, este recurso educacional emerge com o propósito de assegurar o preenchimento de lacunas quanto a realização e execução de práticas pedagógicas pautadas na educação para a diversidade, o qual dialoga com os objetivos desta pesquisa, que prevê um Recurso Educacional que se fundamenta nos princípios da Gestão do Conhecimento, uma vez que sua aplicabilidade pode ser concebida como repositório, instrumento de socialização e compartilhamento de conhecimento, conferindo viabilidade à plataforma escolhida para desenvolver o Recurso Educacional deste projeto: A Plataforma Social Instagram. Ela apresenta como estratégia de armazenamento e distribuição de conhecimento ao facilitar o acesso e criação compartilhada do conhecimento e das práticas pedagógicas e da polidocência na perspectiva inclusiva. O Instagram além de ser uma ferramenta flexível, ao conferir a liberdade de usar, alterar, combinar e redistribuir recursos educacionais aos docentes, também se configura como um instrumento que favorece a partilha de boas práticas de ensino que podem capacitar docentes, a partir das melhores ideias de seus colegas, revelando-o como uma possibilidade de instrumento para a formação permanente docente, ao utilizar o Instagram como ferramenta para transformar o conhecimento tácito em conhecimento explícito, conforme a lógica da espiral do conhecimento¹⁴.

Outro ponto observado é a amplitude de funções disponíveis ao público-alvo, as quais incentivam o compartilhamento e transferência de conhecimento entre as pessoas participantes, visto que o perfil pessoal do Instagram oferece todas as funções básicas da rede social, como a publicação de fotos e vídeos no Feed, Stories, Reels ou Instagram Vídeo.

¹⁴ A espiral do conhecimento, conforme apresentada no Capítulo II, a qual, segundo Nonaka e Takeuchi (1997, p.80), pode ser entendida como um modelo dinâmico que ilustra o processo contínuo de construção e transformação do conhecimento.

5.3. ANÁLISE DO CONTEXTO DO RECURSO EDUCACIONAL

5.3.1. Público-alvo

Professoras/es regentes dos anos iniciais do ensino fundamental, professoras/es auxiliares e professoras/es do atendimento educacional especializado que compartilham a docência de turmas da mesma etapa escolar.

5.3.2. Objetivos do recurso educacional

5.3.2.1. Objetivo geral do recurso educacional

Proporcionar como meio de armazenamento e distribuição a plataforma social Instagram para facilitar o acesso e a criação compartilhada do conhecimento e das práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva.

5.3.2.2. Objetivos específicos do recurso educacional

- Promover o compartilhamento do conhecimento como estratégia para formação permanente de professoras na perspectiva da educação inclusiva.
- Facilitar os acessos aos documentos oficiais norteadores e aos recursos metodológicos das práticas pedagógicas pautadas na educação inclusiva.
- Organizar as práticas pedagógicas coletivamente;
- Utilizar a plataforma social Instagram como repositório para a socialização do conhecimento tácito.
- Usar a rede social Instagram como ferramenta para transformar o conhecimento tácito em conhecimento explícito.

5.3.3. Competências

Amparado pela PCSC - Proposta Curricular de Santa Catarina e pela normativa BNCC - Base Nacional Comum Curricular, este recurso educacional contempla as competências gerais da Educação Básica, especificamente a subdivisão 5, Brasil (2018, sp) “ Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de

informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2018, sp). Neste sentido, o presente recurso educacional, fundamenta-se na formação permanente de professoras a partir do compartilhamento e criação de práticas pedagógicas inclusivas em rede, uma vez que o subitem da Base Nacional Comum Curricular intitulado como “igualdade, diversidade e equidade”, também representa de forma breve um dos objetivos deste projeto “criar e disponibilizar materiais de orientação para as professoras, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2018, sp).

5.3.4. Estratégias de escuta e imersão

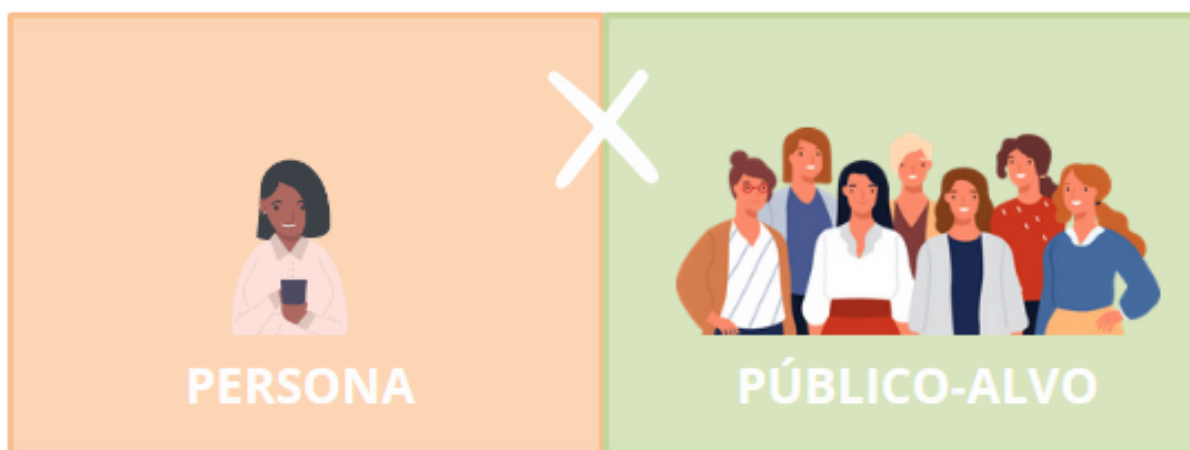
As estratégias de escuta e imersão, inicialmente, consideraram a observação participante da realidade estudada (ambiente escolar), concebida como um instrumento de coleta de dados; e as vivências pedagógicas da pesquisadora do projeto, que atua em sala de aula como Professora Auxiliar de Educação Especial (PAEE) nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao longo do desenvolvimento do recurso educacional, especificamente a fase de alimentação, que é contínua, espera-se o engajamento e o compartilhamento do conhecimento tácito dos participantes (público-alvo) como estratégia de escuta.

5.3.5. Persona

Desenvolvido por Alan Cooper, em seu livro “The inmates are running the asylum: Why high-tech products drive us crazy and how to restore the sanity” (1998), o conceito persona surgiu com o intuito de conhecer as necessidades reais dos usuários. Alan Cooper define persona como uma ferramenta prática de design de interação, com o enfoque centrado no usuário. Assim, com base nas informações iniciais sobre o Recurso Educacional, houve a necessidade de aprofundar a compreensão sobre o tópico Persona. Conceito essencial no design de produtos e serviços, em contraste ao público-alvo, que é uma descrição ampla e demográfica

de um grupo de pessoas, a Persona apresenta uma representação fictícia de um usuário ideal (usuário-tipo), construída com base em fatos reais e/ou pesquisa. Enquanto o público-alvo é definido “por quem” vai usar o recurso educacional de forma geral, a persona se concentra em um foco de pessoas específicas e em “como” e “por que” esses usuários irão interagir com o recurso, considerando o perfil, suas necessidades, comportamentos e objetivos. Assim, é importante considerar que o público-alvo pode incluir várias personas, as quais cada uma delas representa um segmento, com características próprias, necessidades, interesses, motivações, metas e interação com o recurso de forma específica.

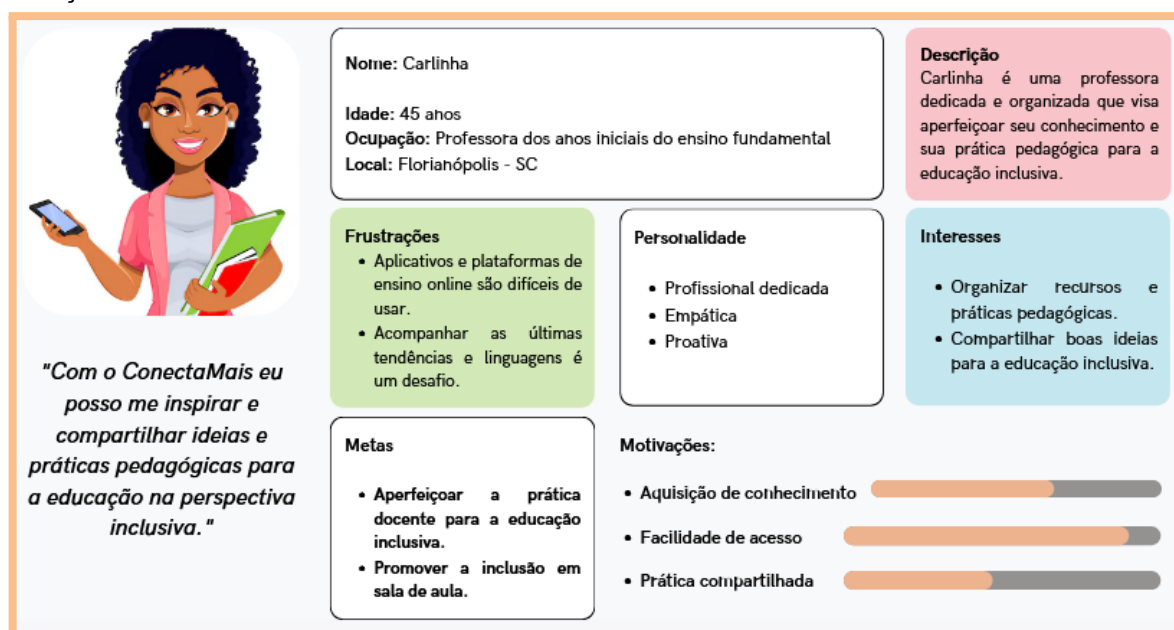
Ilustração 6 – Persona versus público-alvo.



Fonte: Alan Cooper (1998) - Adaptação: Pesquisadora, (2024).

No contexto do recurso educacional projetado para facilitar o acesso, e o compartilhamento do conhecimento e das práticas pedagógicas para a inclusão, a criação da Persona permite aos desenvolvedores do recurso uma melhor compreensão sobre “para quem” estão criando conteúdos e compartilhando idéias, contribuindo para a relevância e eficácia das postagens dentro da plataforma social. Isso significa potencializar o uso do Instagram atrelado às expectativas e necessidades dos usuários.

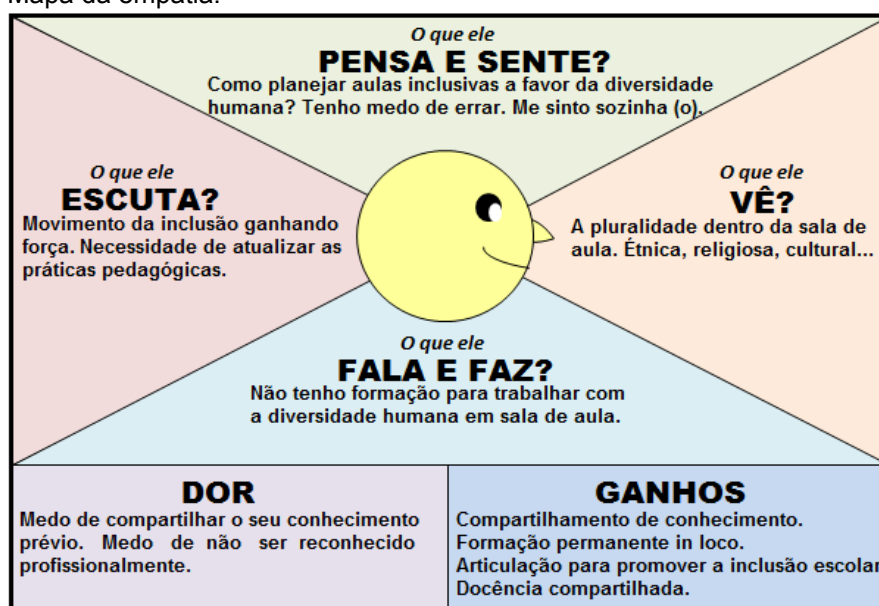
Ilustração 7 - Persona.



Fonte: Alan Cooper (1998) - Adaptação: Pesquisadora, (2024).

Com o objetivo de identificar e criar uma solução mais alinhada com as necessidades da Persona, a ferramenta Mapa da Empatia, que é concebida como uma ferramenta visual do Design Thinking e foi desenvolvida pela Xplane, busca expor de forma sistemática e clara um conjunto de sensações que compõem as percepções da Persona. Com o intuito de identificar as necessidades, desejos e oferecer novas soluções a Persona, o mapa da empatia estabelece tópicos, os quais incitam a resposta às seguintes perguntas:

Ilustração 8 - Mapa da empatia.



Fonte: Dave Gray, XPlane - Adaptação: Pesquisadora, (2024).

Este diagrama proporciona uma experiência de simulação das sensações do público-alvo, com o propósito de imaginar o processo de interação com o recurso educacional, possibilitando uma análise mais profunda das características, dos medos, dos desejos, dos anseios e ganhos dos profissionais envolvidos, permitindo uma abordagem mais centrada no usuário e, conseqüentemente, favorecendo o desenvolvimento de um recurso educacional mais eficiente.

5.4. PROJETO DO RECURSO EDUCACIONAL

O projeto é como um plano estruturado e detalhado que traduz ideias abstratas em soluções funcionais. Estabelece objetivos, métodos, metas, recursos e prazos de execução ao longo de todo o processo da concretização de uma ideia em algo tangível e utilizável. Para Tim Brown “O projeto é o veículo que transporta uma ideia do conceito à realidade” (Brown, 2010, p.21). Essa abordagem sistemática possui um começo, um meio e um fim, criando “[...] prazos finais naturais que impõe disciplina e nos dão a oportunidade de avaliar o progresso, fazer correções no meio do caminho e redirecionar as atividades futuras” (Brown, 2010, p.21).

5.4.1. Tipo de recurso educacional

Trilha metodológica das intervenções pedagógicas a partir de uma conta na modalidade pessoal na plataforma Instagram com perfil privado para a criação e compartilhamento do conhecimento e das práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva.

5.4.2. Abordagem de design

Ao analisar diferentes abordagens de design, o Design Thinking se destaca por sua capacidade de impulsionar a inovação e a resolução de problemas de maneira criativa e colaborativa. Para Tim Brown (2010), essa metodologia ativa

[...] não se trata de uma proposta apenas centrada no ser humano; ela é profundamente humana pela própria natureza. O design thinking se baseia em nossa capacidade de sermos intuitivos, reconhecer padrões, desenvolver idéias que tenham significado emocional além do funcional, nos expressar em mídias além de palavras ou símbolos (Brown, 2010, p. 4).

O Design Thinking busca compreender profundamente os usuários, identificar os desafios, desenvolver propostas, prototipar soluções e executar ensaios para aperfeiçoar os processos e resultados. Para Brown (2010), o DT elimina o medo de falhar e promove a máxima participação dos indivíduos no processo de resolução de problemas. O autor ainda posiciona que o processo de DT é fundamentado em habilidades que os Designers adquiriram ao longo do tempo, como a capacidade de alinhar as necessidades humanas com os recursos tecnológicos disponíveis na organização, o uso da intuição, o reconhecimento de padrões, a construção de ideias que resultem em significado emocional e funcional, e a habilidade de se comunicar / expressar para além de palavras ou símbolos. Assim, não há um método único, uma fórmula ou caminho de ações e intervenções específicas e engessadas. O DT cria condições para o surgimento de insights ao possibilitar a reunião de pessoas com experiências e vivências de vida diferentes.

As fases do projeto estão amparadas no modelo de Design Thinking, apresentado por Tim Brown (2010), representado por três eixos principais: a empatia, a colaboração e a experimentação. A empatia envolve uma compreensão aprofundada dos anseios e questionamentos do público-alvo participante do projeto ao buscar identificar suas necessidades reais. A colaboração fomenta a participação do público-alvo, a partir da diversidade de ideias e perspectivas. A experimentação envolve as soluções prototipadas, que permite testes a partir da interação dos participantes, amparada no feedback e na validação da prática.

Ilustração 9 – Essência do Design Thinking.



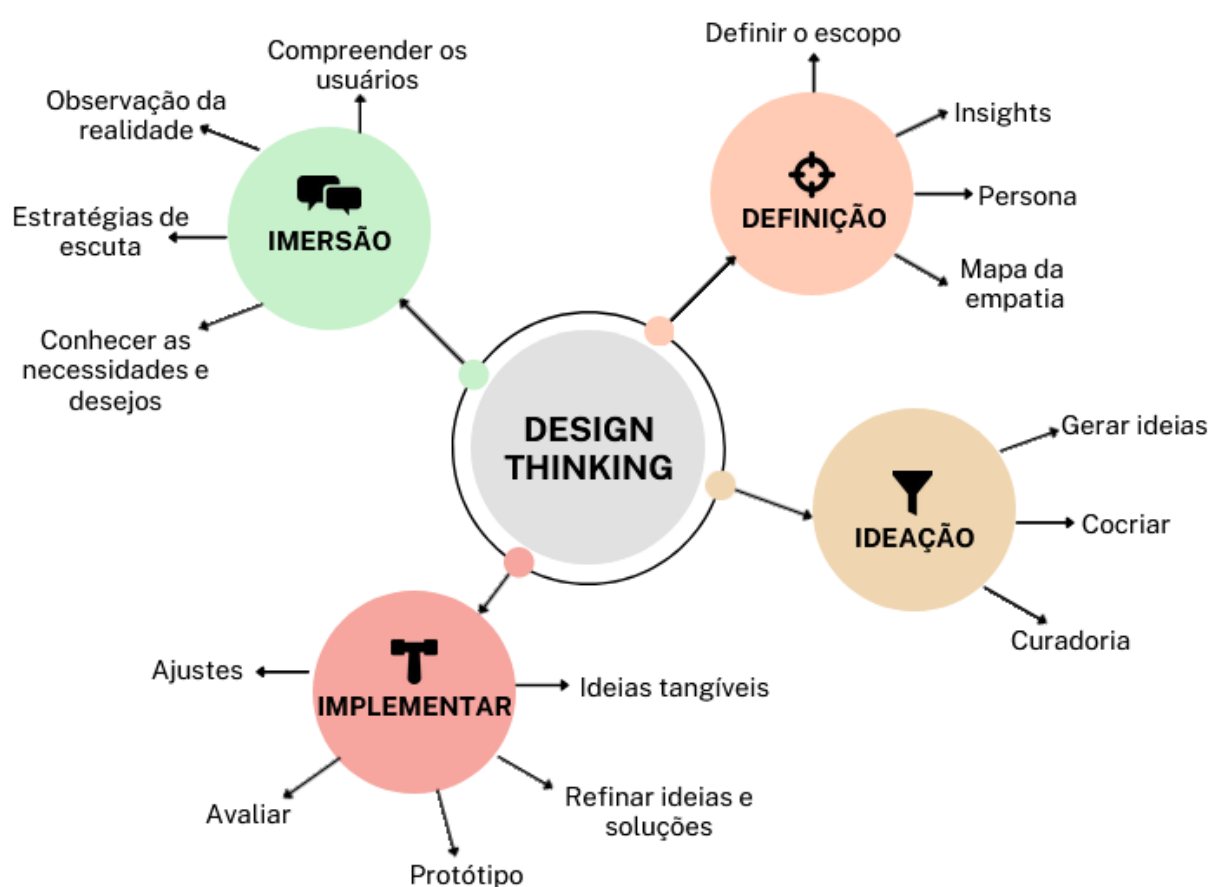
Fonte: Tim Brown, (2010) - Adaptação: Pesquisadora, (2024).

Ao representar esses 3 eixos principais do design thinking, foi possível interpretar as fases do projeto do recurso educacional, bem como descrever as ações necessárias para a sua experimentação. A compreensão detalhada de cada fase do projeto permitiu estruturar o processo ao visualizar claramente as ações necessárias para efetivar o recurso educacional e alinhar as etapas.

5.4.3. Fases do projeto do recurso educacional

Inspirado no modelo de Design Thinking, apresentado por Tim Brown (2010), o processo do desenvolvimento do recurso educacional se fundamenta na capacidade intuitiva do ser humano, no reconhecimento de padrões e no desenvolvimento de ideias significativas e funcionais. Para facilitar a compreensão e visualização do fluxo de trabalho, foi elaborado um mapa conceitual que sintetiza os principais elementos que constituem as fases do recurso educacional.

Ilustração 10 – Mapa conceitual das fases do projeto do recurso educacional.



Fonte: Tim Brown, (2010) - Adaptação: Pesquisadora, (2024).

A partir dos três pilares fundamentais do DT, foi possível explorar cada etapa para a criação de um recurso educacional dinâmico e flexível que potencializa o compartilhamento do conhecimento para promover as práticas pedagógicas inclusivas com o intuito de possibilitar a formação permanente docente.

5.4.3.1. Imersão

A fase que envolve a pesquisa exploratória que visa uma aproximação com a realidade estudada. Etapa de ponto de partida para a elaboração do recurso educacional. Aqui, neste estudo, concebida também como da observação direta dos anseios, questionamentos e necessidades do público-alvo quanto às práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão, considerando o lugar de atuação da pesquisadora, que atua há mais de dez anos como professora da Educação Básica. Consiste em uma etapa imersiva para conhecer o problema, ampliando o campo de visão por meio da pesquisa para compreender o contexto educacional.

5.4.3.2. Definição

Essa etapa consiste na utilização de ferramentas e métodos para refinar os dados e informações da fase anterior. Os insights obtidos na etapa de imersão são traduzidos em estratégias metodológicas concretas alinhadas aos objetivos definidos no projeto. O mapa da empatia e persona foram algumas das ferramentas visuais utilizadas nesta fase, com o intuito de organizar as informações de maneira não linear, possibilitando identificar padrões e conexões, os quais buscam esclarecer e definir os limites do projeto para favorecer a próxima etapa, da criação.

5.4.3.3. Ideação

Etapa em que todo conhecimento adquirido nas fases anteriores é refinado para criar novas ideias e propor soluções para o problema em discussão. Consiste no momento de arriscar suposições, inovar, gerar ideias e filtrar quais proposições serão levadas adiante para teste. Essa fase também inclui a curadoria de soluções similares e soluções inspiradoras, que servem como referência para a criação de

novas ideias e proposições. Esse processo amplia as possibilidades criativas e a identificação de soluções alinhadas ao contexto e objetivo do recurso educacional.

5.4.3.4. Implementar

Refere-se à fase de testes do DT, a qual possibilita validar as ideias mais promissoras do processo de ideação, priorizando aquelas mais promissoras quanto à organização dos processos do compartilhamento do conhecimento de forma intencional para impactar positivamente o público-alvo. Etapa em que as estratégias e insights obtidos nas fases anteriores ganham forma tangível, na qual a criatividade é colocada em prática para criar um ambiente virtual de compartilhamento do conhecimento atraente, intuitivo e eficaz ao transformar a visão do projeto do recurso educacional em realidade digital. Neste sentido, há a necessidade de criar versões simplificadas das soluções que foram escolhidas a partir da elaboração de um protótipo. Com o intuito de simular a experiência do usuário com a solução final, a prototipação busca mostrar como serão as funcionalidades do recurso educacional, permitindo identificar falhas potenciais, possibilitando ajustes antes do de lançar o recurso educacional para seus usuários.

Um aspecto importante a ser levado em consideração nesta etapa é a organização da informação. O objetivo é a definição de categorias claras de conteúdos que facilite a navegação pelo repositório virtual. As postagens no Feed são ofertadas de maneira estratégica, abordando assuntos relevantes, oferecendo conteúdos práticos sobre práticas pedagógicas inclusivas. Os Stories serão utilizados para compartilhar dicas rápidas, exemplos reais e reflexões de cunho inspirador da atuação docente. Os Reels permitem uma visão mais aprofundada dos conceitos e teorias pedagógicas a partir de vídeos de curta duração e o Instagram Vídeo permite um maior espaço para discussões, reflexões e vídeos aulas. Outro recurso a ser utilizado é a plataforma Linktree, que possibilita a criação de links de categorização na tela inicial da plataforma instagram. O uso desta ferramenta tem por objetivo organizar e direcionar os usuários para o Google Drive, no qual possui um diretório estruturado e categorizado por tipo de documento e assunto, promovendo o acesso aos projetos pedagógicos, marcos legais e artigos que norteiam a prática pedagógica na perspectiva inclusiva.

Esta etapa também tem por objetivo monitorar a eficácia do recurso educacional ao longo do tempo, a partir de indicadores de desempenho como índice de compartilhamento de informações, interação entre os participantes no espaço virtual criado (plataforma Instagram), a análise qualitativa dos feedbacks e comentários dos participantes, entre outros. Com os resultados obtidos a partir da análise da devolutiva dos instrumentos avaliativos, será possível realizar ajustes e melhorias contínuas no conteúdo e na metodologia ofertada, considerando o atendimento das necessidades do público-alvo, com o intuito de promover práticas inclusivas de ensino, a polidocência e o compartilhamento do conhecimento de maneira eficaz e significativa.

Quadro 7 – Etapas de desenvolvimento do protótipo do recurso educacional.

ETAPA	DESCRIÇÃO
PARTE 1	- Elaboração do escopo do recurso educacional. - Pesquisa bibliográfica. - Estratégias de escuta e imersão.
PARTE 2	- Criação de uma (1) conta pessoal (privado) na plataforma Instagram. - Criação de uma (1) conta pessoal na plataforma Linktree. - Criação de uma (1) conta pessoal no Gmail para acesso ao Google Drive. - Alimentação, inicial, da plataforma Instagram. - Disponibilização dos documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas.
PARTE 3	- Autorização do acesso do público-alvo à conta da plataforma Instagram. - Fomentar a socialização e compartilhamento do conhecimento tácito das práticas pedagógicas na plataforma. - Incentivar as práticas dos docentes a partir do conhecimento compartilhado.
PARTE 4	- Encorajar a busca por novos conhecimentos. - Promover a alimentação contínua da plataforma pelo público-alvo.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, (2024).

Importante salientar que a parte 3 e 4 do desenvolvimento do recurso educacional não serão implementadas, tendo em vista a natureza da pesquisa (bibliográfica e documental) a qual este recurso educacional está atrelado como um

dos objetivos específicos. Diante disso, a validação deste recurso educacional somente acontecerá no momento em que os pares o utilizarem.

5.5. CURADORIA

A curadoria no contexto do Design Thinking refere-se ao processo de seleção, organização e apresentação de informações relevantes para a criação de conteúdos e/ou soluções inovadoras para problemas complexos. Essa estratégia visa identificar insights, despertando possíveis inspirações a partir de referências que possam enriquecer todo o processo criativo. O conceito de curadoria foi desenvolvido a partir da disciplina de Design Educacional: Conceitos e estratégias para o desenvolvimento de cursos e recursos educacionais, oferecido pelo Programa de Mestrado Profissional e Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI, sob orientação do Professor Dr. Luciano Gamez. A disciplina ainda contou com a parceria das professoras Dra. Paula Carolei, Dra. Valéria Sperduti Lima, Dra. Cícera A. Lima Malheiro e do professor Dr. Leandro Key Higuchi Yanaze.

Nessa disciplina, a curadoria é justificada como uma prática fundamental para garantir qualidade, relevância e validação do recurso educacional, ao permitir uma análise criteriosa e contextualizada das soluções inspiradoras e metodologias inovadoras. Ao aplicar a curadoria no desenvolvimento do recurso educacional, buscou-se selecionar produções acadêmicas com elementos que podem contribuir para a construção de um referencial sólido e diversificado.

5.5.1. Soluções similares e soluções inspiradoras

Para a realização da etapa da curadoria, foram considerados recursos educacionais resultantes de pesquisa e dissertações de mestrado, com recorte temporal aleatório, que compreende o período entre 2020 a 2023, que apresentaram uma aproximação com a temática de interesse para o desenvolvimento do protótipo educacional. Neste sentido, este processo visou identificar abordagens criativas, metodologias e práticas eficazes com o intuito de contribuir para a elaboração de um recurso educacional mais completo e relevante. A pesquisa foi realizada na plataforma da UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,

especificamente na página intitulada “Repositório Institucional - UNESP”. O resultado da busca apresentou duas dissertações:

Quadro 8 - Soluções similares e soluções inspiradoras – UNESP.

Título: O uso das mídias sociais na autoformação do professor para atuar na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista.	
<u>Autora:</u> Agnes Harumi Iamaguchi <u>Orientador:</u> Klaus Schlunzen Junior	
2022	Este trabalho objetivou “Identificar as contribuições das mídias sociais na autoformação de professores para construção de um blog temático na área do TEA voltado às práticas docentes.” (IAMAGUCHI, 2022). Neste sentido, os estudos podem contribuir para elucidar alguns conceitos e estratégias a serem utilizadas como ponto de partida para a construção do recurso educacional.
Dissertação	
Link de acesso: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/238425	

Título: A rede social facebook como espaço educativo para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental.	
<u>Autora:</u> Carla Beatriz Carvalho Ribeiro <u>Orientadora:</u> Profa. Dra. Paula Mesquita Melques	
2022	A presente pesquisa apresenta um recorte sobre o uso das mídias sociais como espaço educativo, especificamente sobre a rede social Facebook. A autora apresenta como um dos objetivos específicos, uma “Analisar as atividades desenvolvidas no ambiente virtual Facebook”. (RIBEIRO, 2022). Tal objetivo investigado pode contribuir como apoio para compreender as possibilidades pedagógicas e recursos midiáticos disponíveis pela referida rede social como estratégia de aprendizagem.
Dissertação	
Link de acesso: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/237457/ribeiro_cbc_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y	

Fonte: Pesquisadora, (2024).

O próximo quadro teve como objetivo realizar uma busca aleatória na plataforma Digital de Teses e Dissertações das demais Universidades Brasileiras, com foco na tecnologia e na utilização do Instagram para a educação, em um período temporal aleatório entre o ano de 2020 e 2023. O intuito foi identificar dissertações de mestrado que abordassem essa temática, visando ampliar o conhecimento sobre as práticas educacionais inovadoras que utilizam essa rede

social como ferramenta de ensino e aprendizagem. O resultado da busca apresentou uma dissertação de mestrado proveniente da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UEPB - Universidade Estadual da Paraíba:

Quadro 9 - Soluções similares e soluções inspiradoras – UEPB.

Título: O “boom” digital no ensino remoto: utilizando o instagram como interface pedagógica.	
<u>Autora:</u> Edivania Paula Gomes de Freitas <u>Orientadora:</u> Simone Dália de Gusmão Aranha	
2022	A conclusão da pesquisa apresenta que a plataforma de rede social Instagram “[...] é de grande utilidade e aceitação no ambiente escolar pesquisado e que, quando alunos e professores estão envolvidos ativamente no processo, utilizando as TD como interfaces pedagógicas de forma eficaz, a prática educativa torna-se exitosa.” (FREITAS, 2022). Justificando que o uso do instagram pode proporcionar uma maior participação, comprometimento e dinâmica do público alvo como via de acesso ao conhecimento e aprendizagem.
Dissertação	
Link de acesso: https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4372	

Fonte: Pesquisadora, (2024).

5.6. PROTOTIPAÇÃO

A palavra “Protótipo” tem origem no grego antigo, derivada de “prótos” (primeiro) e “Typos” (tipos). Em uma tradução literal, significa “primeiro tipo” ou “primeiro modelo”, significando “modelo criado para servir de teste” (Houaiss, 2015, p.774). A prototipação é uma técnica utilizada no desenvolvimento de recursos para criar versões iniciais ou modelos preliminares que representam as características principais do produto final. A prototipação é fundamental no processo do Design Thinking, concebida como etapa essencial para explorar ideias e testar soluções a partir de uma abordagem centrada no público-alvo (usuários). Para Brown (2010) “A prototipagem é sempre inspiracional – não no sentido de uma obra de arte aperfeiçoada, mas justamente ao contrário: por inspirar novas idéias” (Brown, 2010, p. 100). Ao construir protótipos, pode-se visualizar conceitos de forma tangível ou identificar possíveis melhorias no recurso, além de permitir feedbacks com o intuito de garantir a entrega de um produto final que atenda as necessidades e funcionalidades desejadas. Para Brown (2010) “Ao alocarmos tempo para criar protótipos de nossas idéias, evitamos erros custosos, como permitir complexidade

demais cedo demais e nos agarrar a uma ideia fraca por tempo demais” (Brown, 2010, 100). O propósito é identificar como será a interação com o conceito que está sendo desenvolvido e criar uma experiência para avaliar se a ideia é realmente viável.

5.6.1. Funcionalidade - Informação - Interação

- Repositório de intervenções pedagógicas;
- Trilha metodológica;
- Compartilhamento de informações e documentos oficiais;
- Compartilhamento de recursos visuais;
- Compartilhamento de vídeo longos a partir do Instagram TV (Instagram Vídeo);
- Transmissões em tempo real (live streams);
- Interação e engajamento do público-alvo;

5.6.2. Tecnologias Envolvidas

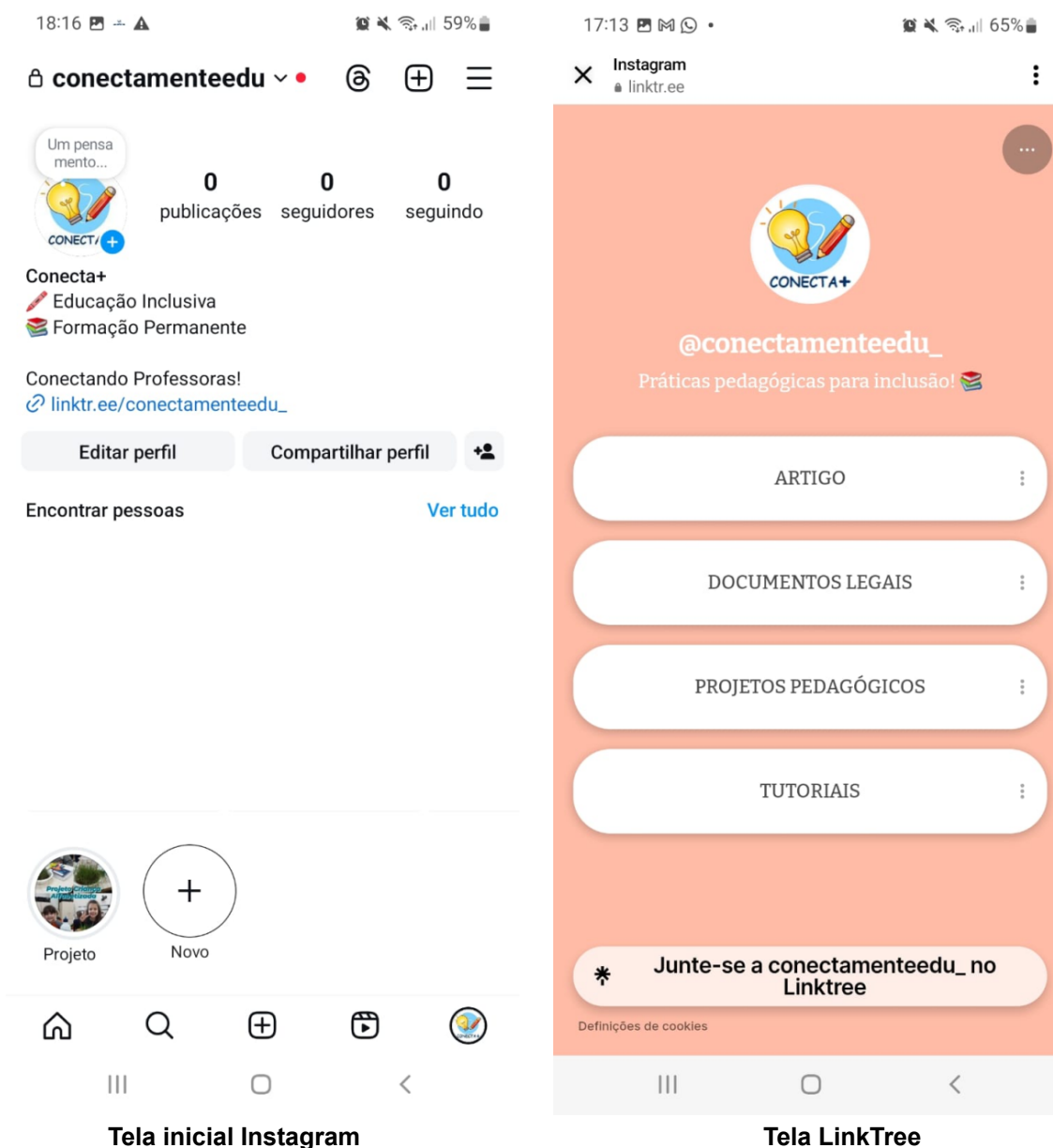
- Smartphones ou computadores com acesso à rede internet;
- Conta pessoal na plataforma Instagram;
- Conta pessoal na plataforma Linktree;
- Plataforma de armazenamento em nuvem Google Drive;
- Plataforma de design gráfico (Canva, Polotno Studio, entre outros);
- Recursos midiáticos como fotos, vídeos, e-book, entre outros.

5.6.3. O protótipo

5.6.3.1. Ambiente virtual

Inicialmente, foi criada uma conta pessoal na modalidade privado na plataforma Instagram, nomeada de “Conecta+”. Algumas informações, iniciais, foram adicionadas, apresentadas na Ilustração 11:

Ilustração 11 - Telas iniciais (categorização) do protótipo do recurso educacional (Instagram - LinkTree).



Tela inicial Instagram

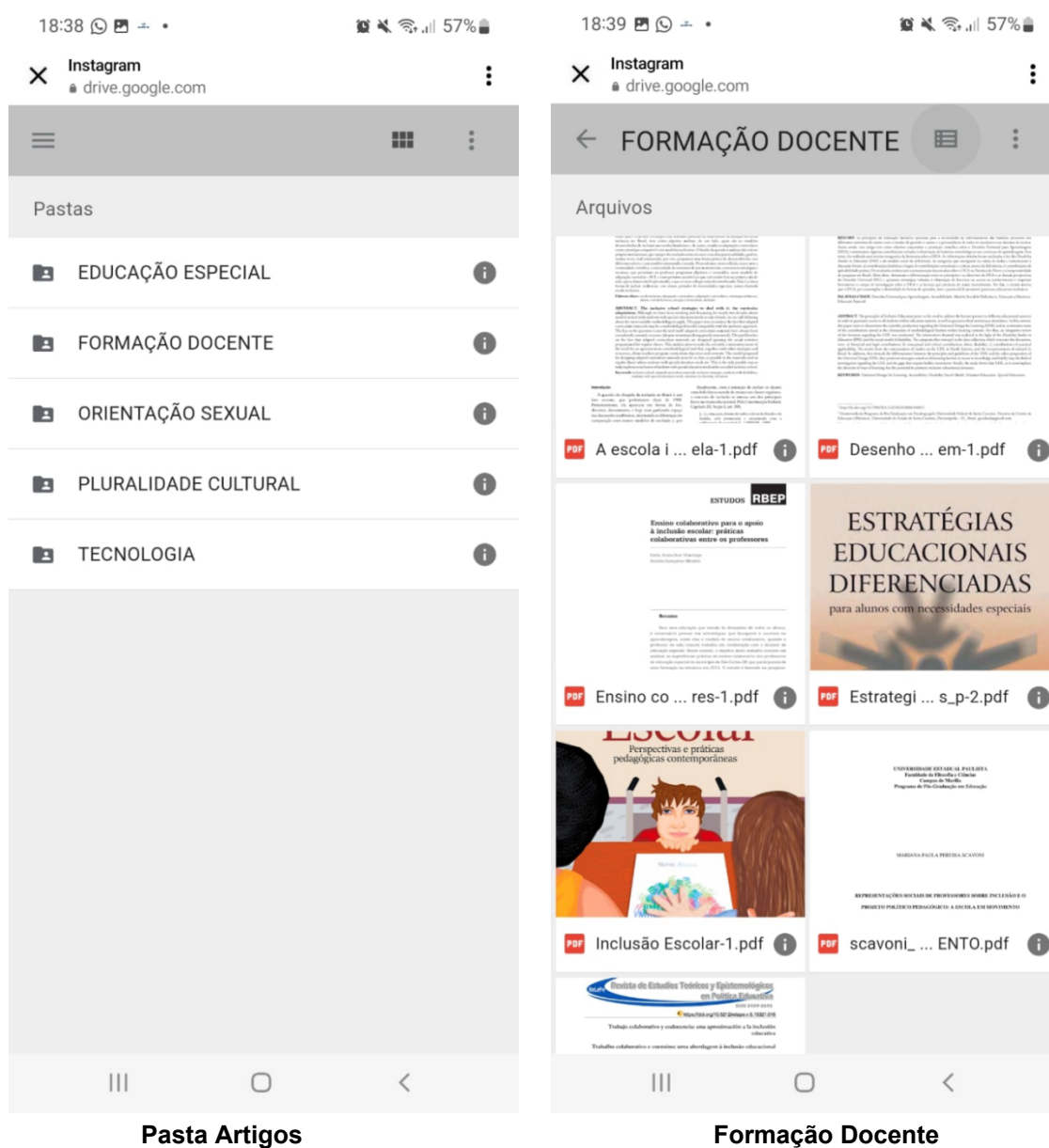
Tela LinkTree

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, (2024).

A tela 1 é a página inicial da conta Conecta+ no Instagram. É a primeira tela a qual o usuário tem acesso ao entrar na conta. Nesta tela, o usuário é recebido com uma imagem de capa e um breve propósito da descrição da conta. Algumas informações iniciais foram inseridas na Bios da conta, com o intuito de apresentar as temáticas que são componentes do eixo gerador do recurso educacional: Educação Inclusiva e Formação Permanente. A partir do Conecta+, foi criada uma conta na plataforma LinkTree para facilitar a organização, categorização e acesso aos documentos norteadores das práticas inclusivas a partir do Google Drive. É possível observar que na Tela 2 - LinkTree, ao clicar no link da bio na descrição da conta, o

usuário será redirecionado para a página do LinkTree, na qual encontra uma organização mais detalhada dos links disponíveis, como: Artigos; Documentos Nortecedores; Projetos Pedagógicos; e Tutoriais. Ao clicar no item artigos, o link direciona o usuário para a tela como o índice: Educação especial, Formação docente, orientação sexual, pluralidade cultural e tecnologia. Ao selecionar um dos itens, o usuário será direcionado a próxima tela que contém os arquivos relacionados ao tema selecionado. A próxima ilustração representa:

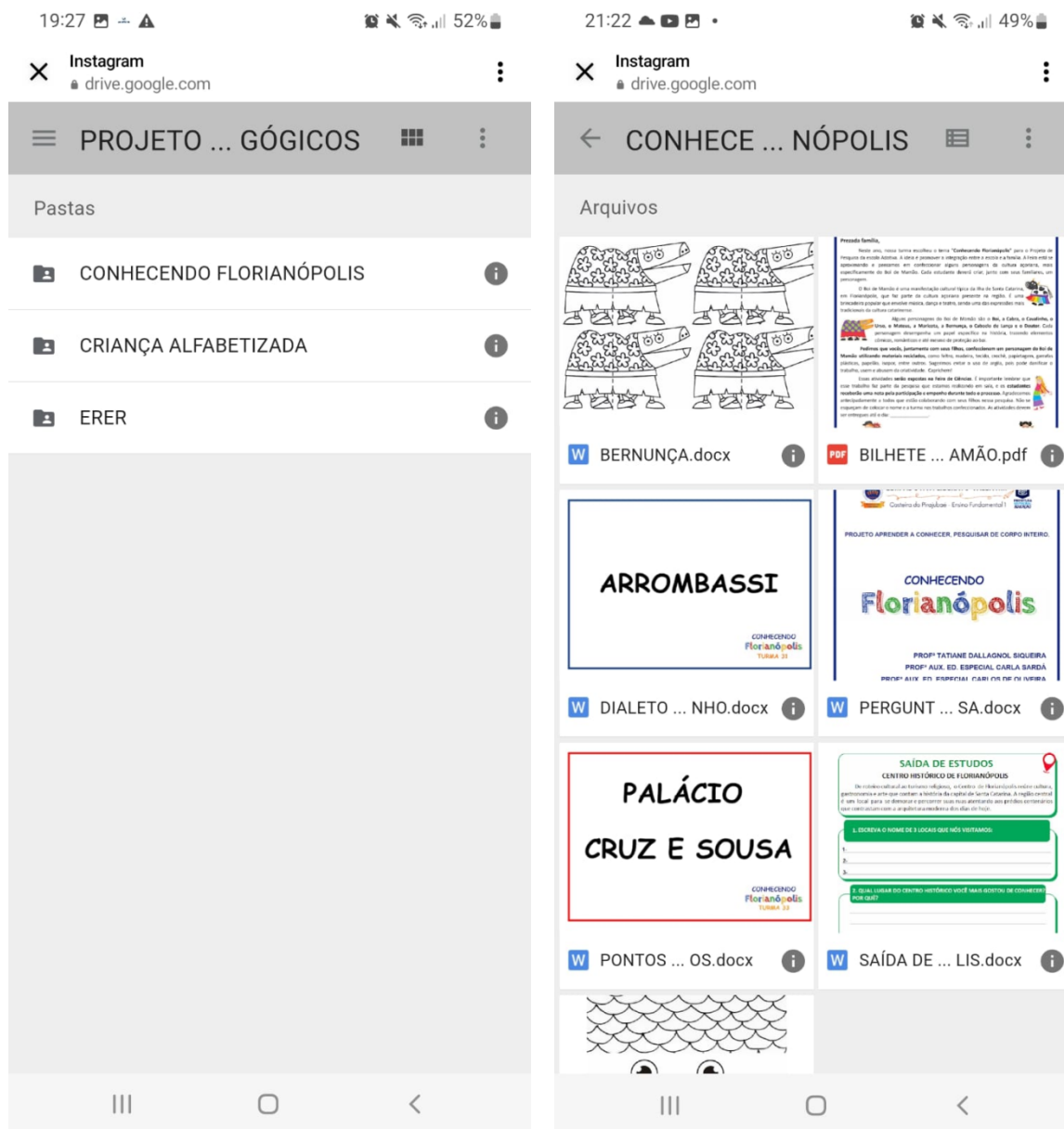
Ilustração 12 - Telas iniciais (categorização) do protótipo do recurso educacional (Google Drive).



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, (2024).

A ilustração 13, também representa uma sequência de telas a partir da categorização realizada pelo LinkTree. Após selecionar o item Projetos Pedagógicos, o usuário é direcionado para a próxima tela de temas.

Ilustração 13 - Telas iniciais (categorização) do protótipo do recurso educacional (Google Drive - Projetos Pedagógicos).



Projeto pedagógicos

Conhecendo Florianópolis

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, (2024).

O ambiente virtual foi alimentado com stories sobre o Projeto Conhecendo Florianópolis e posteriormente armazenado como destaque nomeado de “Projeto”.

Ilustração 14 - Telas iniciais (stories) do protótipo do recurso educacional (Instagram).



Tela inicial Instagram



Tela Projeto – Stories / Destaques

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, (2024).

Diante do exposto, ao desenvolver este recurso educacional, espera-se contribuir pedagogicamente ao fornecer subsídios para o desenvolvimento e formação profissional de outras professoras nos preceitos da educação inclusiva, a partir do compartilhamento de boas práticas e estratégias pedagógicas efetivas, leis e documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva, considerando a atuação docente e a Polidocência, a partir dos princípios da gestão do conhecimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de inclusão está relacionado à condição de pertença, de não ser excluído. Para que haja a verdadeira inclusão, se faz necessário romper barreiras preconcebidas e desconstruir preconceitos enraizados social e historicamente sobre o que é considerado “normal” e de acordo com os padrões da sociedade vigente. A educação enfrenta um desafio significativo ao lidar com a pluralidade de identidades no ambiente escolar: educar para a diversidade e assegurar o acesso ao conhecimento como um direito universal. O pleno desenvolvimento dos estudantes, sua preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho são responsabilidades que se estendem além da atuação docente, englobando toda a comunidade escolar. Nesta conjuntura, retoma-se o tema desta pesquisa: a formação permanente e o compartilhamento do conhecimento docente como via de acesso a práticas e processos formativos de educadoras/es para educação inclusiva.

A relevância social e científica desta pesquisa reside no reconhecimento da escola como um espaço central para a construção e o compartilhamento do conhecimento docente para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva, capaz de valorizar a diversidade humana em suas múltiplas formas. Ao situar a inclusão como elemento indispensável para o pleno desenvolvimento de todas/os estudantes, a pesquisa ressalta a importância de se repensar práticas pedagógicas tradicionais e propõe a adoção de uma postura crítica em relação às barreiras sociais e históricas que excluem determinados grupos, especialmente às pessoas com deficiência. Neste sentido, este estudo pode contribuir para a transformação do ambiente escolar, encorajando o compartilhamento do conhecimento e experiências docentes ao ampliar o repertório e as possibilidades pedagógicas da atuação das professoras em contextos marcados pela diversidade humana.

Esta dissertação iniciou-se com uma breve descrição dos motivos que levaram a escolha do eixo formação de professores como objeto de pesquisa e evidenciou o conjunto de possibilidades e o contexto que influenciaram a realização deste estudo. Apresentou-se o percurso metodológico, revelando os preceitos da pesquisa qualitativa, a partir da pesquisa-formação como método de investigação. A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental fundamentaram a construção do referencial teórico. Já a observação do contexto educacional e a autobiografia da

pesquisadora configuraram como instrumentos de coleta de dados que contribuíram para a interpretação da realidade investigada.

A pesquisa bibliográfica realizada revelou certa escassez de produções acadêmicas quanto ao descritor Gestão do Conhecimento, combinado com um ou mais descritores deste estudo. Nota-se que a Gestão do Conhecimento apesar de ser um assunto amplamente difundido no campo da administração, na área da educação sua incidência ainda é pouco frequente, revelando lacunas para pesquisas educacionais atreladas a este campo do saber. Assim, para subsidiar o referencial teórico desta investigação, recorreu-se a autores seminais, que contribuíram para o arcabouço teórico, servindo para embasar as discussões e interpretações propostas neste trabalho.

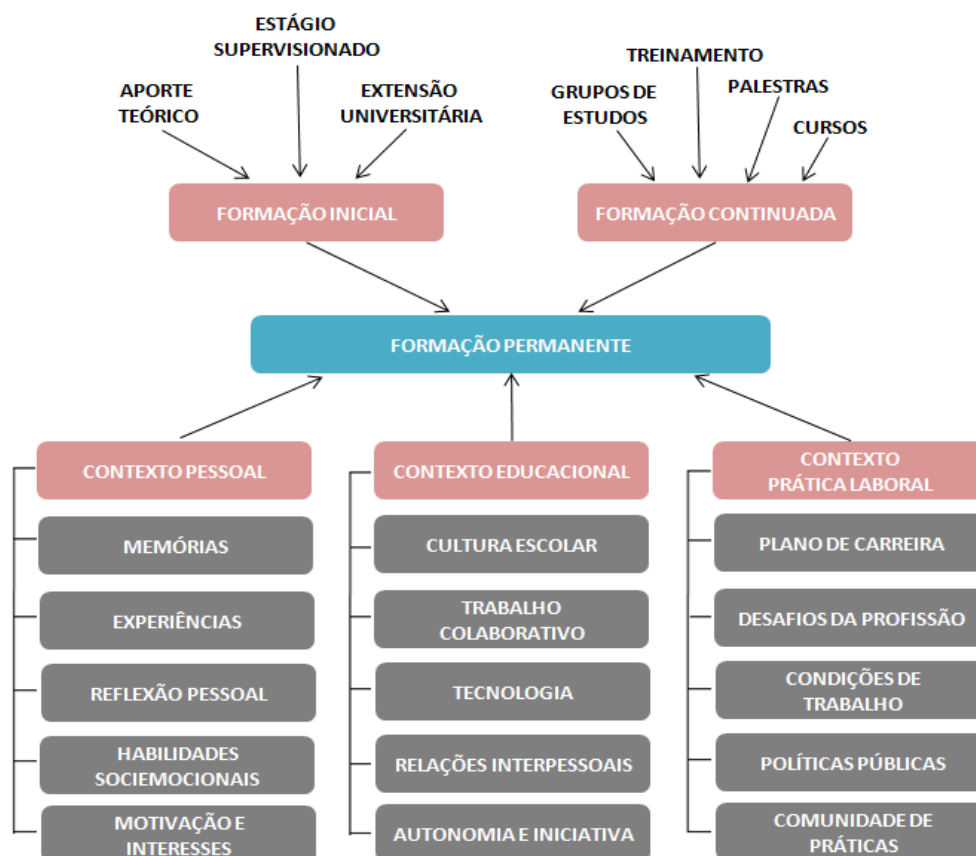
Em observância à execução dos objetivos específicos desta investigação, em um primeiro momento, a pesquisa documental trouxe as principais leis e demais legislações, as quais o Brasil é signatário, que podem orientar e influenciar a prática docente para a inclusão. Contudo, identificou-se na narrativa que essas diretrizes não podem se limitar somente a declarações formais. Para que a inclusão seja verdadeiramente efetiva, há a necessidade de um esforço coletivo para traduzir essas orientações em práticas concretas e eficazes. Uma vez que a inclusão transcende a simples presença física do estudante no ensino regular, seja com deficiência ou não. O mero cumprimento das legislações vigentes, embora necessárias, revela-se insuficiente para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Notou-se que ainda existem unidades educativas que se apresentam como espaços educacionais inclusivos, por receberem a matrícula de forma compulsória de todos os estudantes, mas que na realidade são contextos educacionais que tratam a inclusão de forma superficial, nas quais representam o paradigma da integração, utilizando equivocadamente o termo da educação inclusiva.

Além do mais, a análise e a interpretação da observação do ambiente educacional, a partir da perspectiva autobiográfica, apontaram que as leis e documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, quando não são devidamente interpretados e internalizados pelos docentes, permanecem como dados brutos, sem se converterem em conhecimento aplicável. Essa lacuna pode implicar na reprodução do paradigma antagonista da inclusão, a temida exclusão. É preciso não só conhecer como também compreender os

documentos oficiais que amparam a educação inclusiva no Brasil. Neste sentido, em consonância com Nonaka e Takeuchi (1998), o conhecimento explícito, representados pelas leis e regulamentos escritos, configura o conhecimento que é facilmente codificado e transmitido, mas para que esses dados se tornem conhecimento efetivo, é necessário que sejam integrados ao conhecimento tácito dos docentes, que é adquirido por meio da experiência e da prática cotidiana. Quando as professoras não conseguem fazer essa conexão, as informações permanecem como dados não processados, incapazes de gerar práticas pedagógicas necessárias para uma inclusão real. Portanto a verdadeira inclusão na educação não depende apenas da disseminação de informações, mas da internalização dessas informações, aliadas à experiência prática das professoras.

Em um segundo momento, autobiografia da professora pesquisadora revelou alguns elementos que são componentes ou que influenciam diretamente a formação permanente da docente. Esses elementos foram categorizados em temas, conforme apresentado na ilustração 15:

Ilustração 15 – Mapa conceitual dos elementos da formação permanente da professora pesquisadora.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, (2024).

O mapa conceitual explora os elementos da concepção da formação permanente da professora pesquisadora, delineando-o como um processo contínuo que integra a formação inicial e a formação continuada, abrangendo contextos pessoais, educacionais e profissionais. A formação inicial, composta por aportes teóricos, estágio supervisionado e a extensão universitária, a partir do PIBID, estabelece as bases fundamentais para a prática docente. Já a formação continuada, que inclui grupos de estudos, treinamentos, palestras e cursos, visa ao desenvolvimento e a atualização docente, promovendo o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas para enfrentar os desafios encontrados no ambiente escolar.

As modalidades de formação inicial e formação continuada convergem na formação permanente da professora pesquisadora, a qual pode ser diretamente influenciada por três grandes eixos: contexto pessoal, contexto educacional e aspectos que vão além da formação. No contexto pessoal, destacam-se elementos como memórias, experiências, reflexão pessoal, habilidades socioemocionais, motivação e interesses, que podem exercer uma influência significativa na prática pedagógica e na maneira como o professor se relaciona com o ensino. A formação permanente docente também é moldada pela percepção subjetiva da leitura de mundo, uma vez que cada docente traz consigo um conjunto único de experiências, memórias e valores, que se entrelaçam de maneira indissociável.

O contexto educacional abrange fatores como cultura escolar, trabalho colaborativo, uso da tecnologia, relações interpessoais, autonomia e iniciativa. Esses componentes evidenciaram a importância de um ambiente escolar que fomenta a inclusão, o compartilhamento de práticas e a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo a interdependência entre os diversos atores do processo educativo. A cultura escolar de cada unidade educativa em que trabalhei, proporcionou desenvolver e agregar valores éticos na minha atuação como professora. O trabalho colaborativo foi essencial para aperfeiçoar a capacidade de troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento, enriquecendo o meu olhar sobre a educação especial e sobre a educação na perspectiva da inclusão. O uso da tecnologia ampliou minhas possibilidades pedagógicas e descortinou novas formas de atender às necessidades dos estudantes com ou sem deficiência. Os elementos autonomia e iniciativa permitiram a liberdade de experimentar novas metodologias e estratégias pedagógicas, as quais foram indispensáveis para que eu assumisse um papel proativo na busca por soluções criativas, visando sempre à melhoria do processo de

ensino-aprendizagem em contextos inclusivos. As relações interpessoais também desempenharam um papel determinante na minha formação permanente, ao facilitar a construção de uma rede de apoio, a qual foi imprescindível para o meu desenvolvimento profissional e a ressignificação da minha prática docente.

O eixo contexto prática laboral inclui plano de carreira, desafios da profissão, condições de trabalho, políticas públicas e comunidade de práticas. Esses aspectos, entrelaçados com o pensamento de Marilza Suanno (2019), destacam as influências externas e sistêmicas que moldam o desenvolvimento profissional docente, enfatizando a importância de um suporte institucional adequado para a prática profissional.

Portanto, o mapa conceitual evidencia a amplitude da formação permanente da professora, ao reconhecer as multiplicidades de fatores que contribuem para a construção e a sustentação de uma prática pedagógica crítica e eficaz, alinhada às demandas contemporâneas da educação. Esse processo formativo se configura como contínuo e articulado, que requer não apenas a compreensão do elo entre a teoria e a prática, mas também a capacidade de refletir sobre as suas próprias práticas pedagógicas, ajustando-as às transformações sociais e educacionais. Neste sentido, pode-se constatar que a formação permanente docente não surge de maneira imediata, mas emana de um percurso que envolve a prática pedagógica constante, a reflexão crítica, a significação e a ressignificação de saberes, mediadas por nossas experiências pessoais e contextos vividos.

Em um terceiro momento, as considerações sobre a existência do compartilhamento, ou não, do conhecimento na docência, revelam aspectos importantes que podem favorecer sua eficácia. A confiança entre os atores envolvidos se destaca como elemento-chave. Esse princípio basilar da gestão do conhecimento demonstra que quando há uma relação de proximidade e confiança, as professoras são mais propensas a colaborar, discutir abertamente suas práticas e aprender umas com as outras, criando um ciclo contínuo de troca de saberes que favorecem as práticas pedagógicas para a inclusão escolar. A interpretação da autobiografia da professora pesquisadora evidenciou que também houve conhecimento compartilhado com a gestão escolar durante o aperfeiçoamento dos processos de atendimento ao estudante com deficiência. Essa análise ainda revelou que, embora tenha existido apoio da professora do AEE visando transformar a escola em um ambiente mais inclusivo, a troca de saberes entre as profissionais

envolvidas ainda se mostrou limitada. Entretanto, o reconhecimento de que o conhecimento compartilhado é reduzido, ressalta a necessidade de fomentar tempos e espaços específicos para que essas professoras possam: interagir, refletir e construir coletivamente saberes para impactar positivamente as ações pedagógicas inclusivas na unidade educativa.

A utilização de tecnologias no contexto educativo também se apresentou como um potencial para facilitar e ampliar o compartilhamento do conhecimento. A transição do ensino remoto para o presencial trouxe à tona novas metodologias, ferramentas e configurações da atuação das professoras dentro da sala de aula. A partir da analogia à Polidocência, encontrada no ensino não presencial, observou-se que a colaboração entre diferentes atuações das educadoras se tornou ainda mais vital, pós-pandemia, no contexto do ensino presencial. Assim, a continuidade de estratégias que enfatizavam a cooperação mútua e o compartilhamento de boas práticas enriqueceu o repertório pedagógico, transformando cada mediação pedagógica em uma renovação do compromisso com a educação na perspectiva inclusiva. Importante ressaltar que o compartilhamento do planejamento de aula das professoras, configura-se como o início para uma prática colaborativa mais robusta, na qual as ideias e experiências podem ser integradas, permitindo que cada professora contribua com suas perspectivas e conhecimentos tácitos.

Em um quarto momento, é fundamental considerar as expectativas em relação ao recurso educacional, sendo importante reconhecer que a efetiva implementação não ocorrerá imediatamente, uma vez que está intimamente vinculado à natureza da pesquisa, a qual se baseia em abordagens bibliográficas e documentais, nas quais o recurso educacional é concebido como um dos objetivos específicos deste estudo. Diante do exposto, a validação deste recurso educacional só será viável quando as professoras, seus pares, começarem a utilizá-lo como instrumento de suas intervenções pedagógicas. Essa utilização prática será essencial para avaliar a sua eficácia, permitindo ajustes e aprimoramentos baseados nas experiências e nas interações das professoras.

Com este recurso educacional, espera-se promover um ambiente de colaboração e compartilhamento de práticas pedagógicas inclusivas, utilizando a plataforma Instagram como ferramenta inovadora para a formação permanente de professoras. A proposta busca transformar a troca de conhecimento e experiências entre docentes em um processo contínuo, dinâmico e interativo, favorecendo o

desenvolvimento de estratégias educacionais inclusivas que possam ser aplicadas no cotidiano escolar. Importante lembrar que o recurso educacional, descrito neste estudo, possui um perfil privado, protegendo a segurança das informações e a privacidade das professoras. No entanto, conforme a confiança estabelecida entre os usuários, a plataforma Instagram permite que seguidores sejam adicionados ao perfil da conta no Instagram, ficando à critério do público-alvo decidir se deseja ou não se conectar a outras profissionais. Acredita-se que, por meio deste recurso, as professoras se sintam encorajadas a compartilhar suas experiências, aprimorar suas práticas pedagógicas e, principalmente, construir, de forma colaborativa, caminhos que promovam uma escola mais inclusiva e acolhedora para todos.

Ao refletir sobre o problema da pesquisa, o qual dispõe sobre quais são os principais desafios e possibilidades pedagógicas encontradas pela professora pesquisadora, no tempo-espço da escola, na perspectiva da formação permanente para a educação inclusiva, a mestranda/professora/pesquisadora identificou que um dos principais desafios ainda consiste na resistência à mudança por parte de algumas educadoras, que persistem em não reconhecer a diversidade presente em sala de aula e continuam a aplicar práticas pedagógicas convencionais, limitando a adoção de metodologias inclusivas, dificultando assim, a participação plena de todas/os estudantes no contexto escolar.

Por outro lado, a pesquisa aponta para possibilidades pedagógicas inclusivas que emergem a partir do trabalho colaborativo entre as professoras regentes e professoras auxiliares de educação especial, o qual proporcionou o compartilhamento do conhecimento e de experiências com a finalidade de promover a formação permanente das professoras para a inclusão.

Por fim, esta pesquisa nos deixa ainda algumas indagações e problematizações, como a tímida participação da professora do AEE nas discussões e no planejamento de estratégias inclusivas, a qual incita a alguns questionamentos: como fortalecer essa colaboração para que o trabalho seja ainda mais integrado e valorizado no contexto escolar? Como promover o compartilhamento do conhecimento entre as professoras regentes, professoras auxiliares de educação especial e a professora do atendimento educacional especializado? Essas inquietações revelam a necessidade de um aprofundamento sobre o entendimento e compreensão dessas relações colaborativas que podem ser tratadas em outra oportunidade ou pesquisa.

Dessa forma, a mestranda/professora/pesquisadora conclui que, a utilização da autobiografia como metodologia de pesquisa e coleta de dados, possibilitou a minha auto reflexão, o autoconhecimento e a autoformação, permitindo-me analisar as minhas próprias práticas pedagógicas e as interações dentro do ambiente escolar. Esse processo de introspecção não apenas beneficiou a identificação das minhas crenças, valores e preconceitos, mas também me encorajou a considerar novas estratégias e possibilidades pedagógicas para a inclusão, resultando na ressignificação da minha prática docente. Assim, a autobiografia se mostrou um instrumento válido para a investigação acadêmica e científica, contribuindo para a compreensão da minha trajetória profissional e fornecendo subsídios para o desenvolvimento da formação permanente. Além disso, também concluo que, embora os desafios sejam significativos, a formação permanente e o compartilhamento do conhecimento entre as/os educadoras/os revelam-se promissores para transformar a realidade escolar, com vistas a um ambiente educacional mais inclusivo e humanizado, reconhecendo a diversidade como uma riqueza e como uma oportunidade de aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas-SP: Papyrus, 2002. 207p.

ANDRADE, Rafael de Castro. **Framework para design de infográficos**: uma proposta a partir de um estudo de caso em infografia de saúde [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Paraná, 2020.

BARBOSA, Daniela Alves de Lima. **Ensino Colaborativo**: contribuições para a inclusão escolar. São Caetano do Sul – USCS 2020124fs.

BORBA, Armândia Maria de. Identidade de construção. Investigando professores na prática da avaliação escolar. São Paulo / Itajaí: EDUC/UNIVALI, 2001.

BOTELHO, Louise Lira Roedel. CUNHA, Cristiano Castro de Almeida. MACEDO, Marcelo. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Gestão e Sociedade · Belo Horizonte, 2011. Volume 5 · número 11· p.121-136.

BRAGA, Isabel Cristina Alves Pimenta. **Práticas pedagógicas em movimento na inclusão escolar**. 2016. 51 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019.

_____. CAPES. (2012). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área: Educação**. Brasília: CAPES.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Protocolo de atenção à saúde e resposta à ocorrência de microcefalia** [recurso eletrônico] / Ministério da saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016. 42 p: il. Disponível em <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/protocolo_atencao_saude_resposta_ocorrencia_microcefalia.pdf>. Acesso em: set, 2024.

_____. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, junho de 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. - Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998. 62p.

_____. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015b**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. **Lei 7.853**: direito das pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 1989.

_____. **Decreto 3.087, de 21 De Junho de 1999**.

_____. **Lei Federal 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília, DF, 2008. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: junho, 2005.

_____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Lei 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Lei que altera a Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público.

_____. **Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, 1990b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)**. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série)**. Brasília, 1998a.

_____. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

_____. **Lei 14.245 de 22 de novembro de 2021**. Altera os Decretos-Leis nos 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e a Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995 (Lei dos

Juizados Especiais Cíveis e Criminais), para coibir a prática de atos atentatórios à dignidade da vítima e de testemunhas e para estabelecer causa de aumento de pena no crime de coação no curso do processo (Lei Mariana Ferrer).

_____. Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a.

_____. **Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006**. (Lei Maria da Penha). BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940.

_____. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

_____. **Plano nacional de educação (2011-2020)**: Avaliação e perspectivas. Roteiro, [S. l.], v. 39, n.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, Df: MEC, 2007a.

_____. **Lei 14.132, de 31 de março de 2021**. Acrescenta o art. 147-A ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o crime de perseguição; e revoga o art. 65 do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais). Brasil, p. 1-1, mar. 2021.

_____. **Lei 14.188, de 28 de julho de 2021**.

_____. **Lei 14.192, de 25 de agosto de 2021**. Estabelece normas para prevenir, reprimir e combater a violência política contra a mulher; e altera a Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965 (Código Eleitoral), a Lei nº 9.096, de 19 de setembro de 1995 (Lei dos Partidos Políticos), e a Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997 (Lei das Eleições), para dispor sobre os crimes de divulgação de fato ou vídeo com conteúdo inverídico no período de campanha eleitoral, para criminalizar a violência política contra a mulher e para assegurar a participação de mulheres em debates eleitorais proporcionalmente ao número de candidatas às eleições proporcionais. Diário Oficial da União, Brasília, 127 DF, 25 ago. 2021.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology. 3(2), 77-10, 2006.

BROWN, Tim. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das

velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, 2011. p. 332-344 Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em AGO, 2023.

CARDOSO, Clodoaldo M. Fundamentos para uma educação na diversidade. *In*: RODRIGUES, Olga M.P.R.; CAPELLINI, Vera Lúcia M.F.; SANTOS, Danielle A.N. (orgs.). **Diversidade e Cultura Inclusiva**. Unesp: Redefor Educação Especial e Inclusiva. – São Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância, 2014. p.10-30 Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155241/6/unesp-nead_reei1_ei_d01_e-book.pdf. Acesso em jul, 2023.

CARVALHO, Gabriela. M. D. et.al. **Educação sexual: interfaces curriculares**: caderno pedagógico/design instrucional PEREZ, C. S. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2012.

CASTRO, Sara; MILL, Daniel; OLIVEIRA COSTA, Rosilene Aparecida. **Apontamentos sobre a mediação pedagógica na cultura digital**: Uma Breve Revisão De Literatura. Anais do CIET: CIESUD: 2022, São Carlos, set. 2022. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/1987>>. Acesso em ago, 2023.

CICV – Comitê Internacional da Cruz Vermelha. **Glossário de direito internacional humanitário (DIH) para profissionais da mídia**. Genebra, 2019.

COOPER, Alan. **The inmates are running the asylum**: Why high-tech products drive us crazy and how to restore the sanity. Indianapolis: Sams Publishing, 1998.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Mapping the Margins**: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. Stanford Law Review v. 43, n. 6, p. 1241-99, 1991.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Vozes, Petrópolis. 1993.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

DENKER, Greice Maiara. **Formação continuada de professores**: implicações de um processo formativo colaborativo à educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental. Blumenau, 2020. 161 f.: il.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001

_____, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).

_____, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FREITAS, Edivania Paula Gomes de. **O “boom” digital no ensino remoto: utilizando o instagram como interface pedagógica**. Disponível em: <file:///C:/Users/desktop/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O-DEFESA%20EDIV%C3%82NIA%20PAULA.pdf>. Acesso em jun, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em jun, 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

HOUAISS, Instituto Antonio. **Pequeno dicionário Houaiss de língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

IAMAGUCHI, Agnes Harumi. **O uso das mídias sociais na autoformação do professor para atuar na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista**. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/238425>>. Acesso em jun, 2023.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKY, Vani. M. Cultura Digital (verbetes). In: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018. p.139-143.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LAPA, Andrea. B. L.; LACERDA, Andreson. L.; COELHO, Isabel. C. **A cultura digital como espaço de possibilidade para a formação de sujeitos**. *Inclusão Social*, [S. l.], v. 10, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4170>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LEMOS, André. Dataficação da vida. **Civitas: Revista De Ciências Sociais**, 2021, 21(2), 193–202. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39638>. Acesso em: 06 ago. 2023.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23.

LENARTOVICZ, Lucas Emanuel. **Um relato autobiográfico de um surdo sob o viés das políticas educacionais inclusivas**. Guarapuava: 2023. 89 f.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação** – Uma perspectiva pós-estruturalista. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARCATO, Daniela Cristina Barros de Souza. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. Presidente Prudente: 2016. 161 f

MARCON, Karina; MALAGGI, Vitor. **(Re)Pensar Os Processos Educativos Escolares Sob O Olhar Da Inclusão Digital**. Informática na Educação: Série de Livros da CEIE-SBC, 2020. Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/inclusao-digital/>. Acesso em ago, 2023.

GESSER, Marivete. **Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades**. In: VEIGA, A.M. et al. (org.). *Mundos de mulheres no Brasil*. Curitiba: CRV. p. 353-361, 2019. doi 10.24824/978854443129.0.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis R. C.; OLIVEIRA, Marcia R. G. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **O mundo e a diversidade: questões em debate**. ESTUDOS AVANÇADOS. v. 36, n. 105, p. 117-129, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7dxnhTYxMskypKpS6FcW98L/?format=pdf>. Acesso em ago, 2023.

NÓVOA, Antonio. **A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus**. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 5, n.1, 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

_____. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>.

_____. **Carta das Nações Unidas**. 1945. BRASIL. Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945.

PINHEIRO, Tennyson; ALT, Luis. **Design Thinking Brasil: empatia, colaboração e experimentação para pessoas, negócios e sociedade**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PROFEI. Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede. **Instrução Normativa PROFEI nº 02, de 26 de junho de 2024**. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoinclusiva/02_2024_normativa_dissertacao_de_mestrado.pdf.

RIBEIRO, Carla Beatriz Carvalho. **A rede social facebook como espaço educativo para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental**. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/237457/ribeiro_cbc_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em jun, 2023.

RICCIARDI, Rita Isabel. **Gestão estratégica do conhecimento: uma metodologia de estruturação e análise dos recursos de conhecimento**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBLEDO, Sebastian; OSORIO, German; LOPEZ, Carolina. **Networking en pequeña empresa: una revisión bibliográfica utilizando la teoría de grafos**. Revista Vínculos, Manizales, Colômbia, v. 11, n. 2, p. 6-16, 2015.

RODRIGUES, Olga M.P.R.; CAPELLINI, Vera Lúcia M.F.; SANTOS, Danielle A.N. (orgs.). **Diversidade e Cultura Inclusiva**. Unesp ;Redefor Educação Especial e Inclusiva. – São Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância, 2014. Disponível em:
https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155241/6/unesp-nead_reei1_ei_d01_e-book.pdf.

RODRIGUES, David. **Direitos humanos e inclusão**. 1. ed. 2016.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria do Estado da Educação: 2014.

SANTOS, Héllen T. dos. GARMS, Gilza M. Z. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas: Contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores**. II Congresso Nacional de Formação de Professores. XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. UNESP, 2014.

SANTOS, Neri dos. **Fundamentos teóricos de gestão do conhecimento [recurso eletrônico on-line]**. Neri dos Santos, Gregório Jean Varvakis Rados. – 1. ed. – Florianópolis: Pandion, 2020. 114 p., figs

SANTOS, Vera Márcia Marques. **Pontes que se estabelecem em educação sexual: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professoras no Brasil e em Portugal**. São Leopoldo, 2011. 218 f.: il.; 30 cm

SCAVONI, Mariana Paula Pereira. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016. 195fls. (p. 40 a 52 e p.106 a 125) Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136268/scavoni_mpp_me_mar.pdf?sequence=3

SILVA, Cristiana de Campos. **Formação continuada: "O Sala de Educador" como espaço de produção de conhecimento**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

SILVA, Maria Inêz Vasconcelos da. **Educação matemática de estudantes com deficiência visual: histórias de vidas não silenciadas**. Ilha solteira: 2021. 138 f.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Memória, (Auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva. PEREIRA, Adriana Alonso. LINDOLPHO, David Marcos Perrenoud. **Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência.** In. PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (Orgs.). *Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas* - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. (p. 115 a 128).

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Formação de professores e desenvolvimento profissional:** processos permanentes e imbricados. In. FORTUNATO, Ivan. *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas* / Francisco Imbernon; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.). – São Paulo: Edições Hipótese, 2019. 554p.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento.** Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2008. 319 p.

TICHENOR, P. J.; DONOHUE, G. A.; OLIEN, C. N. **Mass media flow and differential growth in knowledge.** *PublicOpinionQuarterly*, v. 34, n. 2, p. 159-170, 1970.

UDESC. Biblioteca Universitária. **Manual para a elaboração de trabalhos acadêmicos da UDESC:** artigo, relatório, trabalho de conclusão de curso, dissertação, tese. Organização e elaboração: Dayane Dornelles, Eliane Dittrich, Orestes Trevisol Neto. 9. ed. Florianópolis, 2023. 146 p. il.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. [S. l.: s. n.], 1990

UNESCO & MEC-Espanha (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação: sobre necessidades educacionais especiais.** Brasília: CORDE.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Grupos de apoio entre professores e a inclusão:** uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo. Curitiba, 2017. 340 f.; 29 cm.