XXVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - XXVI ENANCIB

GT 4 – Gestão da Informação e do Conhecimento

GESTÃO DO CONHECIMENTO APLICADA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:
PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA DE MESTRADO

KNOWLEDGE MANAGEMENT APPLIED TO INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES:
METHODOLOGICAL PATHWAY OF A MASTER'S RESEARCH STUDY

Márcia Aparecida Bolina – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Fabricio Ziviani – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Willey Roney Oliveira Motta da Cunha – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Resumo: Este estudo sistematiza o percurso metodológico de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Laboratório de Análise Crítica da Prática Pedagógica Inclusiva (LACPPI), vinculado ao Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), focalizando as decisões, os procedimentos e as articulações que sustentaram a investigação. De abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, a pesquisa articulou Revisão Sistemática da Literatura (RSL), observação participante, entrevistas semiestruturadas, Análise Temática e triangulação teórico-empírica. A RSL evidenciou, nos limites do corpus analisado, reduzida articulação entre Gestão do Conhecimento, Educação Inclusiva e Colégios de Aplicação. A investigação empírica identificou dispersão e ausência de padronização dos registros, com implicações para sua recuperação e para a preservação da memória institucional. Conclui-se que a articulação entre os procedimentos metodológicos possibilitou integrar as evidências teóricas e empíricas, identificar necessidades de Gestão do Conhecimento e fundamentar as dimensões da proposta desenvolvida para o contexto investigado.
Palavras-chave: Gestão do Conhecimento; Educação Inclusiva; práticas pedagógicas inclusivas; Colégio de Aplicação; LACPPI.

Abstract: This article systematizes the methodological pathway of a master's research study conducted at the Laboratory for Critical Analysis of Inclusive Pedagogical Practice (LACPPI), affiliated with the Pedagogical Center of the Federal University of Minas Gerais (CP/UFMG), focusing on the decisions, procedures, and methodological articulations that underpinned the investigation. Adopting a qualitative, exploratory, and descriptive approach, the study combined a Systematic Literature Review (SLR), participant observation, semi-structured interviews, Thematic Analysis, and theoretical-empirical triangulation. Within the limits of the analyzed corpus, the SLR revealed limited integration among Knowledge Management, Inclusive Education, and Laboratory Schools. The empirical investigation identified dispersed and non-standardized records, with implications for information retrieval and the preservation of institutional memory. It is concluded that the articulation of the methodological procedures enabled the integration of theoretical and empirical evidence, the

identification of Knowledge Management needs, and the substantiation of the dimensions of the proposal developed for the investigated context.
Keywords: Knowledge Management; Inclusive Education; inclusive pedagogical practices; Laboratory School; LACPPI.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo sistematiza o percurso metodológico da pesquisa de mestrado que fundamentou a dissertação, evidenciando as escolhas teóricas e metodológicas que orientaram sua realização. A pesquisa de mestrado teve como proposta central a implementação de um sistema destinado ao registro e ao compartilhamento de informações sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no Laboratório de Análise Crítica das Práticas Pedagógicas Inclusivas (LACPPI), vinculado ao Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sendo assim, o objetivo geral deste estudo é analisar as estratégias, procedimentos e decisões metodológicas aplicadas na realização da pesquisa de mestrado, sistematizando suas etapas e articulações para evidenciar como contribuíram para o desenvolvimento da investigação e para a produção dos resultados que subsidiaram a dissertação. Especificamente, busca-se descrever as etapas e os procedimentos que estruturaram o percurso metodológico da pesquisa de mestrado desenvolvida no LACPPI; caracterizar as estratégias adotadas na RSL, na produção das evidências empíricas e na constituição do corpus de análise; examinar a articulação entre as decisões metodológicas, as diferentes etapas da investigação e os referenciais teóricos da GC mobilizados para a compreensão do contexto investigado; e analisar como a integração entre as evidências empíricas e os referenciais da GC subsidiou a identificação das necessidades do LACPPI e a formulação da proposta apresentada na dissertação.

A sistematização do percurso metodológico explicita as decisões, estratégias e procedimentos mobilizados na investigação das práticas pedagógicas inclusivas do LACPPI em articulação com a GC. Ao tornar visíveis as etapas e suas relações, amplia a transparência metodológica, favorece a apreciação crítica das escolhas de produção e análise dos dados e oferece referência para investigações em contextos educacionais semelhantes.

Sob essa perspectiva, Teixeira Filho (2000, p. 38) destaca que “hoje, gerir envolve uma gama muito mais abrangente e diversificada de atividades do que no passado, [...] o gestor agora precisa estar apto a perceber, refletir, decidir e agir em condições totalmente diferentes do que antes”. É nesse cenário que a GC se apresenta como um referencial teórico e prático

relevante para a consolidação e disseminação dessas práticas pedagógicas, especialmente em instituições que produzem conhecimento a partir da experimentação cotidiana, como o LACPPI.

Sendo assim, a GC oferece possibilidades concretas para a sistematização e a circulação dos saberes pedagógicos construídos na rotina escolar, favorecendo o aprimoramento das ações educativas. Ao registrar, refletir e compartilhar experiências inclusivas, o CP transforma essas vivências em conhecimento institucional, acessível a diferentes atores com ênfase na preservação da memória institucional.

Nessa direção, Nonaka e Takeuchi (1997) defendem que o conhecimento é produzido por meio de processos contínuos de interação entre conhecimentos tácitos e explícitos, favorecendo a socialização e a disseminação das aprendizagens organizacionais. Já Davenport e Prusak (1998a) compreendem a GC como um processo voltado à geração, codificação e transferência do conhecimento, possibilitando que experiências e práticas institucionais sejam transformadas em ativos compartilháveis e socialmente úteis.

Associado a esse entendimento, o percurso metodológico apreendeu o contexto escolar como espaço de produção, circulação e compartilhamento de informações e conhecimentos. A articulação entre observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e Análise Temática permitiu identificar práticas, interações e conhecimentos produzidos no LACPPI e compreender suas formas de registro, compartilhamento e mobilização. Sua contribuição metodológica reside, assim, na integração de diferentes fontes de evidência para analisar processos de produção e compartilhamento do conhecimento em contexto educacional inclusivo.

Diante desse cenário, a pesquisa de mestrado foi orientada pela seguinte questão: de que modo a GC pode contribuir para o registro, a sistematização e o compartilhamento das práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no LACPPI, de forma a aprimorar a preservação da memória institucional e a circulação do conhecimento produzido nesse contexto?

Ao apresentar e analisar esse percurso, o estudo explicita como as evidências produzidas e os referenciais da GC subsidiaram a compreensão das práticas de produção, registro, organização, preservação e compartilhamento do conhecimento e a formulação da proposta apresentada na dissertação. Desse modo, oferece subsídios metodológicos para estudos de Gestão do Conhecimento em contextos educacionais inclusivos e instituições de natureza semelhante.

2 LABORATÓRIO DE ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Os CAPs, vinculados a instituições federais de ensino superior, constituem espaços de articulação entre educação básica, formação docente e produção de conhecimento. Também reconhecidos como escolas-laboratório, integram ensino, pesquisa e extensão, desenvolvem pesquisas educacionais, e inovação curricular e atuam como campos de formação inicial e continuada de professores (UFMG, 2025).

Nesse contexto, insere-se o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), originado do Ginásio de Aplicação, criado em 1954, em atendimento ao Decreto-Lei nº 9.053/1946. Transformado em Colégio de Aplicação em 1958 e denominado CP após a reestruturação universitária de 1968, passou, em 2007, a integrar a Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, juntamente com o Colégio Técnico (COLTEC) e o Teatro Universitário (TU). Atualmente, oferta o ensino fundamental organizado em Ciclos de Formação Humana, com ingresso por sorteio público e reserva de 5% das vagas para o público-alvo da Educação Especial (UFMG, 2025).

Vinculado a esse contexto, o Laboratório de Análise Crítica da Prática Pedagógica Inclusiva (LACPPI), instituído em 2023, desenvolve pesquisas sobre processos de ensino e aprendizagem, com ênfase na Educação Especial e Inclusiva, além de atuar, de forma transdisciplinar, na criação e avaliação de práticas, currículos e produtos pedagógicos destinados à Educação Básica.

Neste estudo, a GC compreende processos organizacionais de criação, identificação, organização, compartilhamento e utilização dos conhecimentos produzidos e mobilizados no contexto institucional, abrangendo tanto aqueles explicitados em documentos e registros quanto os constituídos pelas experiências, práticas e interações entre os sujeitos (Nonaka; Takeuchi, 1997). Assim, a aplicação da GC incide sobre as práticas pedagógicas, experiências, registros e fluxos informacionais relacionados à Educação Inclusiva, e não sobre os processos individuais de aprendizagem dos estudantes.

Conceitualmente, Educação Especial e Educação Inclusiva remetem a dimensões distintas, embora articuladas no âmbito das políticas e das práticas educacionais. A Educação Especial constitui uma modalidade de ensino transversal aos diferentes níveis, etapas e modalidades, compreendendo a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a disponibilização de recursos e serviços destinados a assegurar condições de acesso,

participação e aprendizagem aos estudantes que constituem seu público. A Educação Inclusiva, por sua vez, expressa uma perspectiva político-pedagógica orientada pelo direito à educação, pela participação e pela aprendizagem em condições que reconheçam e acolham a diversidade humana. Nessa perspectiva, a inclusão não se restringe ao acesso ou à presença do estudante no espaço escolar, mas requer a transformação das culturas, das políticas e das práticas educacionais e a superação das barreiras que restringem sua participação e aprendizagem (Glat; Fernandes, 2005; Mantoan, 2003).

Desse modo, o LACPPI constitui um espaço de articulação entre universidade e Educação Básica, no qual pesquisa, práticas pedagógicas e produção de conhecimento convergem para o desenvolvimento da Educação Inclusiva, em consonância com os princípios institucionais do CP/UFMG (UFMG, 2025).

3 GESTÃO DO CONHECIMENTO

A GC tem ampliado sua inserção no campo educacional, incorporando dimensões colaborativas e formativas. Valentim (2008) a compreende como conjunto articulado de processos de criação, compartilhamento, socialização e utilização do conhecimento, sustentados por interações humanas, cultura institucional e fluxos informacionais. No setor público, Batista (2012) acrescenta sua função estratégica para o aperfeiçoamento institucional, a qualificação dos serviços e o atendimento às demandas sociais.

Na Educação Inclusiva, esses pressupostos permitem compreender a GC como meio de sistematizar, compartilhar e preservar conhecimentos produzidos coletivamente. A tecnologia apoia a gestão da informação, mas não assegura, isoladamente, a criação e o compartilhamento do conhecimento, dependentes também de pessoas, cultura e interações organizacionais (Davenport, 2000). Essa perspectiva converge com Mantoan (2003), para quem a inclusão requer práticas capazes de reconhecer e responder à diversidade. Assim, a escola pode ser entendida como ecossistema informacional no qual informações sobre estudantes, práticas pedagógicas e AEE precisam circular colaborativamente.

Compreender o contexto escolar sob a perspectiva da GC requer articular sujeitos, informações, conhecimentos, práticas e processos. Choo (2003) analisa o uso organizacional da informação por meio da criação de significado, construção do conhecimento e tomada de decisões. Essa abordagem evidencia que a disponibilidade de registros não assegura sua apropriação coletiva, tornando relevante examinar como os conhecimentos das práticas

inclusivas são registrados, organizados, compartilhados e preservados para favorecer sua circulação e uso institucional.

A GC aplicada à Educação Inclusiva pode transformar experiências individuais em conhecimento coletivo e favorecer a aprendizagem organizacional. Na ecologia da informação, o ambiente institucional envolve relações entre informação, pessoas, processos, tecnologias e cultura (Davenport, 2000). De modo convergente, Dal Forno et al. (2024) destacam a articulação entre pessoas, processos e tecnologias, oferecendo subsídios para compreender instituições educacionais como espaços de produção, reelaboração e disseminação do conhecimento.

Terra (2005, p. 78) afirma que organizações criadoras do conhecimento "criam, sistematicamente, novos conhecimentos, disseminam-nos pela organização inteira e, rapidamente, os incorporam a novas tecnologias e produtos". Transposta ao contexto educacional, essa perspectiva reforça a necessidade de mecanismos institucionais para registrar, compartilhar e incorporar experiências pedagógicas inclusivas às práticas e ao Projeto Político-Pedagógico.

No LACPPI, essa abordagem evidencia que a consolidação de práticas inclusivas depende não apenas de normativas e recursos técnicos, mas também da socialização das experiências e do compartilhamento de soluções pedagógicas. A GC assume, portanto, caráter estratégico para a formação docente, a preservação da memória e a construção coletiva de conhecimentos capazes de subsidiar práticas educacionais mais equitativas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE MESTRADO

A pesquisa de mestrado, desenvolvida na convergência entre GC, EI e CAPs, teve como campo empírico o LACPPI/CP-UFMG e adotou abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. O percurso compreendeu duas etapas complementares: RSL e investigação empírica, esta realizada mediante observação participante e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram submetidos à Análise Temática, segundo Braun e Clarke (2006), e à triangulação teórico-empírica, articulando literatura, práticas observadas e perspectivas dos participantes.

4.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A RSL foi orientada pelo Processo Exemplificativo de Revisão Sistemática da Literatura aplicado à Ciência da Informação (PE-RSLCI), de Brito e Martins (2023), contemplando questão

de revisão, fontes, estratégias de busca e critérios de elegibilidade. Foram utilizados termos em português e inglês referentes à GC, à EI, à Educação Especial e aos CAPs, combinados pelos operadores AND, OR e NOT. As buscas, realizadas em 9 de fevereiro de 2025, abrangeram o período de 2014 a 2025. As estratégias utilizadas são apresentadas no Quadro 1.

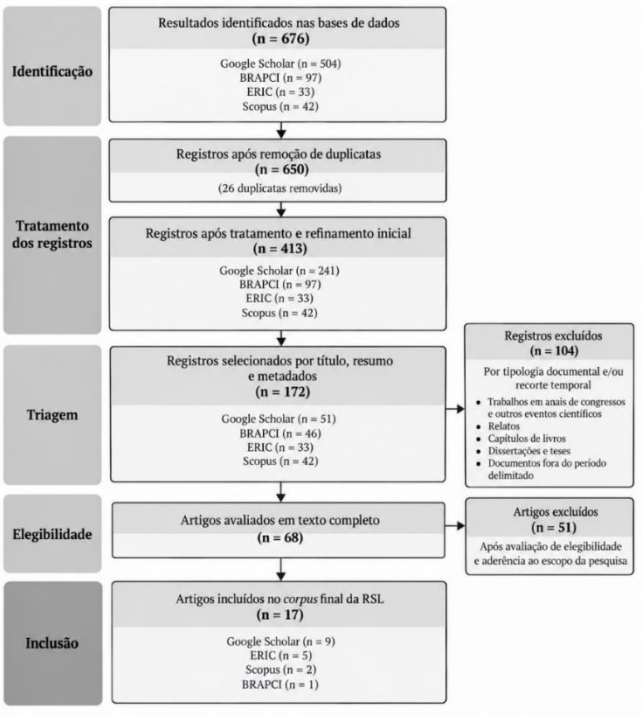
Quadro 1 – Estratégias de busca utilizadas na Revisão Sistemática de Literatura

Fonte	Estratégias de busca
Google Scholar	"gestão do conhecimento" AND "colégio de aplicação"; "gestão do conhecimento" AND "educação inclusiva" AND "colégio de aplicação"; ("educação inclusiva" OR "educação especial") AND "gestão do conhecimento" NOT "gestão escolar"; ("educação inclusiva" OR "educação especial") AND "gestão do conhecimento" AND "colégio" AND "aplicação" NOT "gestão escolar"; ("inclusive education" OR "special education") AND "knowledge management" AND "school" AND "application" NOT "school management"
BRAPCI	"gestão do conhecimento"; "educação inclusiva"; "knowledge management"; "gestão do conhecimento" AND "educação inclusiva"
ERIC	"knowledge management" AND "school" AND "experimental" NOT "school management"; "school" AND "application"; "experimental" AND "school"
Scopus	("inclusive education" OR "special education") AND "knowledge management"; "gestão do conhecimento"; "colégio de aplicação"; "experimental school"; "knowledge management"

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base nos registros da pesquisa.

Foram incluídos estudos pertinentes aos eixos investigados, conforme os critérios de elegibilidade. Para assegurar transparência e rastreabilidade, o processo de seleção foi reconstituído e apresentado na Figura 1 segundo o PRISMA 2020 (Page et al., 2021), utilizado apenas para fins de relato.

Figura 1 – Percurso de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão dos estudos da RSL



Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base nos registros da pesquisa e nas recomendações de relato do PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021).

A Figura 1 evidencia o refinamento progressivo do corpus: dos 676 registros identificados, 650 permaneceram após a remoção de duplicatas, 413 após o tratamento inicial, 172 foram selecionados na triagem, 68 seguiram para avaliação em texto completo e 17 compuseram o corpus final. Esse encadeamento explicita a aplicação sucessiva dos critérios de elegibilidade e torna rastreáveis as decisões de exclusão ao longo da RSL.

4.2 ETAPA EMPÍRICA: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E ENTREVISTAS

A investigação empírica foi desenvolvida no LACPPI mediante observação participante, permitindo acompanhar práticas pedagógicas inclusivas, interações e processos de produção e circulação do conhecimento. A pesquisadora atuou simultaneamente como observadora e colaboradora, posição que ampliou o acesso às dinâmicas institucionais e exigiu reflexividade sobre sua influência na produção e interpretação dos dados. Para a constituição do *corpus*, foram considerados os limites estabelecidos pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (Parecer nº 7.667.190, de 26 de junho de 2025), O diário de campo constituiu o principal instrumento de registro.

Complementarmente, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas, entre 19 e 28 de agosto de 2025, com gestores, professores e colaboradores vinculados ao laboratório. O roteiro contemplou práticas pedagógicas inclusivas e aspectos relacionados à GC. As entrevistas foram registradas em áudio e complementadas por anotações, preservando-se a identidade dos participantes conforme o protocolo ético aprovado.

4.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

O *corpus* empírico reuniu registros do diário de campo, entrevistas e, quando pertinentes, documentos institucionais. Adotou-se a Análise Temática de Braun e Clarke (2006), compreendendo familiarização com os dados, codificação inicial, construção, revisão e definição dos temas e produção da análise. O processo ocorreu de forma iterativa, articulando dimensões orientadas pelo problema de pesquisa e temas emergentes do próprio *corpus*.

Posteriormente, realizou-se a triangulação entre RSL, observação participante e entrevistas, buscando identificar convergências, complementaridades e especificidades entre literatura, práticas observadas e perspectivas dos participantes. Esse procedimento permitiu

sustentar a proposição de GC mediante o confronto entre diferentes fontes teóricas e empíricas.

4.4 DAS EVIDÊNCIAS À PROPOSIÇÃO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO

A etapa final consistiu na interpretação dos resultados analíticos em dimensões orientadoras da proposta de GC para o LACPPI. A RSL forneceu subsídios conceituais; a observação evidenciou práticas de produção, registro e compartilhamento do conhecimento; as entrevistas incorporaram as perspectivas dos participantes; a Análise Temática organizou as evidências; e a triangulação permitiu examinar sua recorrência e consistência.

O processo analítico compreendeu a identificação das práticas e dos conhecimentos produzidos no LACPPI, das formas de registro e compartilhamento e das necessidades informacionais evidenciadas no contexto investigado. Esses elementos foram organizados e analisados tematicamente e, posteriormente, articulados por meio da triangulação das evidências empíricas e dos referenciais teóricos. O modelo SECI, de Nonaka e Takeuchi (1997), foi mobilizado como referencial interpretativo das dinâmicas de conversão do conhecimento, identificadas no laboratório: a socialização permitiu compreender o compartilhamento de experiências e conhecimentos tácitos; a externalização, sua explicitação e registro; a combinação, a articulação e organização dos conhecimentos explicitados; e a internalização, sua incorporação às práticas desenvolvidas pelos sujeitos. Essa interpretação, associada às necessidades identificadas empiricamente, subsidiou a definição das dimensões que estruturaram a proposta de GC para o LACPPI.

Em síntese, o percurso metodológico compreendeu a RSL, a produção das evidências empíricas por meio da observação participante e das entrevistas semiestruturadas, a organização do corpus, a Análise Temática e a triangulação teórico-empírica. A articulação entre essas etapas possibilitou identificar as necessidades de GC no contexto investigado e subsidiou a definição das dimensões que fundamentaram a essa proposta para o LACPPI.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados de forma integrada, considerando três dimensões inter-relacionadas: a configuração do campo científico identificada pela RSL; as práticas, os processos e as fragilidades observados no LACPPI; e a convergência das evidências que subsidiou a definição das dimensões da proposta de GC. Essa organização permite articular os

resultados dos diferentes procedimentos e evidenciar as contribuições do percurso metodológico para a compreensão do fenômeno investigado.

5.1 CONVERGÊNCIAS E LACUNAS IDENTIFICADAS NA LITERATURA

A análise integral dos 17 estudos que constituíram o *corpus* final da RSL evidenciou a ausência de trabalhos que articulassem, simultaneamente, os três eixos que delimitaram a investigação: GC, EI e CAPs . Os estudos selecionados apresentaram aproximações com um ou dois desses eixos, porém nenhum contemplou sua articulação conjunta no contexto investigado. Esse resultado evidencia, nos limites do corpus, das bases, das estratégias de busca e do recorte temporal adotados, uma lacuna na produção científica examinada quanto à abordagem integrada dos eixos, conferindo pertinência à investigação dessa interface. Quanto à distribuição temporal das publicações, no recorte de 2014 a 2025, verificou-se maior concentração de estudos entre 2020 e 2025. Esse comportamento indica intensificação recente da produção relacionada às temáticas contempladas pela RSL, sem que essa tendência tenha se refletido, no conjunto analisado, em maior número de estudos que articulassem simultaneamente os três eixos investigados.

Os estudos selecionados distribuíram suas contribuições por diferentes campos. Parte da literatura concentrou-se nos processos de organização, compartilhamento e uso do conhecimento em instituições educacionais; outra abordou práticas inclusivas, formação docente, mediação pedagógica ou utilização de tecnologias. Essas dimensões apareceram, contudo, predominantemente dissociadas, revelando uma produção fragmentada, na qual elementos relevantes à compreensão do problema estão dispersos entre diferentes objetos e perspectivas analíticas.

5.2 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E FRAGILIDADES DE SUA SISTEMATIZAÇÃO NO LACPPI

As evidências empíricas revelaram uma característica central do LACPPI: sua elevada capacidade de produção e compartilhamento de conhecimentos pedagógicos não é acompanhada, na mesma intensidade, por mecanismos formalizados de registro, organização, preservação e recuperação desses conhecimentos. A observação participante identificou práticas de planejamento colaborativo, elaboração e adaptação de recursos pedagógicos, discussão de estudos de caso, reuniões entre diferentes profissionais e desenvolvimento de objetos de aprendizagem voltados às necessidades dos estudantes. Tais processos

demonstram que o conhecimento relacionado às práticas inclusivas é continuamente produzido e reelaborado nas interações entre os participantes. A produção de materiais pedagógicos exemplifica essa dinâmica. Foram identificados recursos elaborados coletivamente a partir de situações educacionais concretas, entre eles o jogo “Vertebrados e Invertebrados” e a “Cruzadinha 3D”.

Essas evidências demonstram que produzir conhecimento não equivale a geri-lo institucionalmente. Para que uma experiência se converta em recurso organizacional, é necessário que possa ser registrada, contextualizada, localizada, compreendida e reutilizada por sujeitos que não participaram diretamente de sua produção. Identificou-se, assim, uma descontinuidade entre a capacidade criativa do laboratório e sua capacidade institucional de preservar e proporcionar acesso sistemático ao conhecimento produzido.

As entrevistas reforçaram esse diagnóstico ao evidenciarem registros distribuídos em diferentes ambientes digitais e documentos, ausência de padronização, duplicidade, dependência de determinados integrantes para recuperação de experiências anteriores e utilização de registros pessoais ou informais. Essas condições ampliam o risco de perda da memória institucional e dificultam a transferência dos conhecimentos quando ocorre substituição ou afastamento de integrantes.

Por outro lado, foram identificados mecanismos efetivos de compartilhamento. Reuniões, atividades formativas, eventos científicos, publicações e interações cotidianas constituem espaços de circulação de experiências. A fragilidade identificada, portanto, não reside na ausência de compartilhamento, mas no predomínio de formas parcialmente informais e pouco integradas, cujo conteúdo nem sempre se converte em registros recuperáveis e reutilizáveis.

5.3 CATEGORIAS EMERGENTES E TRIANGULAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS

A Análise Temática possibilitou ultrapassar a descrição das situações observadas e identificar padrões de sentido relacionados às práticas inclusivas e à GC. Entre as dimensões construídas destacaram-se mediação pedagógica inclusiva; colaboração interdisciplinar e intersetorial; compartilhamento e circulação do conhecimento; reflexividade e aprendizagem organizacional; cultura de acessibilidade e pertencimento; e GC aplicada à inclusão.

O refinamento dos códigos evidenciou ainda temas relacionados à estruturação institucional do LACPPI, formação e inovação, fragmentação informacional e centralização e

sistematização do conhecimento produzido. As entrevistas convergiram com esses resultados em cinco núcleos: práticas pedagógicas inclusivas; desafios da inclusão; gestão e registro do conhecimento; compartilhamento da informação; e perspectivas de melhoria.

A triangulação entre RSL, observação participante e entrevistas aprimorou essa interpretação. A literatura evidenciou a importância do registro das práticas, da memória institucional, dos repositórios, das redes de colaboração e da sistematização das experiências. No campo empírico, verificaram-se processos colaborativos e significativa produção de conhecimento, simultaneamente à insuficiência de mecanismos capazes de assegurar sua formalização, preservação e recuperação continuada.

Os resultados revelaram, portanto, uma tensão central: o LACPPI configura-se simultaneamente como ambiente de inovação pedagógica e contexto de vulnerabilidade informacional. Sua potencialidade reside na colaboração, experimentação, formação e produção de soluções inclusivas; sua vulnerabilidade decorre do risco de que parte desse conhecimento permaneça dispersa, dependente dos sujeitos que o produziram ou inacessível a outros profissionais.

5.4 DAS NECESSIDADES IDENTIFICADAS ÀS DIMENSÕES DA PROPOSTA DE GESTÃO DO CONHECIMENTO

A integração dos resultados permitiu avançar do diagnóstico para a identificação das dimensões orientadoras da proposta de GC para o LACPPI. A primeira refere-se à centralização lógica dos registros e materiais, diante da dispersão identificada nas entrevistas e na observação, indicando a necessidade de um ambiente institucional capaz de reunir referências sobre práticas, materiais pedagógicos, experiências, relatórios e demais produtos do laboratório. A segunda dimensão corresponde à padronização e categorização dos registros, uma vez que a existência de um ambiente digital, isoladamente, não assegura a recuperação do conhecimento sem critérios de descrição e organização. A terceira refere-se à preservação da memória institucional, considerando a dependência de indivíduos-chave e a manutenção de informações em registros pessoais. A quarta dimensão relaciona-se ao compartilhamento e à reutilização. Embora o laboratório disponha de espaços de circulação do conhecimento, sobretudo reuniões e atividades colaborativas, os resultados indicam a necessidade de articulá-los aos registros formais, permitindo que as experiências compartilhadas sejam documentadas e que os conhecimentos registrados retornem às práticas, subsidiando novos

processos de planejamento e formação. A quinta dimensão compreende a acessibilidade e as condições de acesso. Considerando a natureza do LACPPI, a proposta não pode restringir-se à centralização de arquivos; os recursos e registros precisam ser organizados de modo a favorecer sua identificação e utilização. Os resultados também apontaram a necessidade de institucionalização e continuidade, de forma que procedimentos de registro, atualização, curadoria e compartilhamento sejam incorporados às práticas do laboratório.

Essas dimensões não foram estabelecidas *a priori*, mas derivaram da articulação entre os padrões identificados na literatura e as necessidades verificadas empiricamente. A pesquisa permitiu delinear quatro componentes estruturantes: repositório institucional de práticas; critérios e categorias para registro das experiências pedagógicas; tecnologias acessíveis para armazenamento e compartilhamento; e promoção de uma cultura colaborativa de GC.

Nessa perspectiva, o modelo SECI de Nonaka e Takeuchi (1997) assumiu função interpretativa. A socialização relaciona-se às reuniões, interações e práticas colaborativas; a externalização, à conversão de experiências e conhecimentos tácitos em registros comunicáveis; a combinação, à organização, categorização e integração desses registros; e a internalização, à recuperação e incorporação dos conhecimentos explicitados em novas práticas. O modelo SECI, portanto, auxilia a interpretar a circulação entre conhecimentos tácitos e explícitos, mas não corresponde, isoladamente, ao sistema proposto para o LACPPI, que incorpora dimensões organizacionais, informacionais e tecnológicas decorrentes das condições empiricamente identificadas para registro, preservação, acesso e compartilhamento das práticas pedagógicas inclusivas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou e sistematizou o percurso metodológico da pesquisa de mestrado desenvolvida no LACPPI, evidenciando a articulação entre suas etapas, procedimentos e decisões. A consistência do percurso decorreu da integração entre RSL, observação participante, entrevistas semiestruturadas, Análise Temática e triangulação teórico-empírica, e não do emprego isolado dessas técnicas.

A RSL mapeou a produção relacionada à GC, à EI e aos CAPs e evidenciou reduzida articulação entre esses eixos no corpus. A observação participante permitiu compreender práticas, interações e processos de produção e circulação do conhecimento; as entrevistas incorporaram diferentes perspectivas institucionais e formativas; e a Análise Temática e a

triangulação organizaram e confrontaram literatura, práticas observadas e percepções dos participantes.

A integração das evidências mostrou que o LACPPI reúne repertório significativo de práticas, materiais, experiências e conhecimentos em EI, mas apresenta fragilidades de registro, organização, preservação, recuperação e compartilhamento. Essa convergência delimitou necessidades de GC associadas à organização dos registros, à preservação da memória institucional e à reutilização do conhecimento produzido no laboratório.

A proposta de GC foi delineada pela articulação entre essas necessidades e os referenciais teóricos. O modelo SECI, de Nonaka e Takeuchi (1997), foi empregado para interpretar socialização, externalização, combinação e internalização, sem ser transposto como modelo prescritivo. A triangulação entre observação, entrevistas e análise documental, à luz da literatura de GC, subsidiou as dimensões da proposta e manteve sua correspondência com as práticas e especificidades organizacionais do laboratório.

Os conhecimentos produzidos ultrapassaram os limites institucionais do LACPPI, resultando em três artigos completos, dois apresentados em fóruns locais e um no XIII Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação (SICEA 2024), posteriormente publicado na revista Ponto de Vista. No laboratório, destaca-se ainda o Tabulentrando, recurso pedagógico desenvolvido colaborativamente, registrado e patenteado. A dissertação obteve também a quarta colocação e Menção Honrosa no Prêmio SBGC de Teses e Dissertações – edição 2026.

Entre as limitações estão o estudo em um único contexto institucional, o número restrito de participantes das entrevistas e a escassez de experiências diretamente comparáveis em laboratórios semelhantes, recomendando cautela na transferência das dimensões propostas. Estudos futuros poderão adaptá-las a outros CAPs, laboratórios pedagógicos e instituições educacionais, bem como aprofundar critérios de descrição, metadados, curadoria, políticas de acesso e indicadores de avaliação de sistemas de GC aplicados às práticas inclusivas.

Conclui-se que a contribuição da investigação ultrapassa a organização da informação ao demonstrar que as práticas pedagógicas inclusivas produzem conhecimentos que precisam ser registrados, preservados, compartilhados e reintegrados às práticas institucionais. A articulação entre GC, EI e CAPs mostra-se pertinente para fortalecer a memória institucional,

a continuidade das experiências, a circulação dos saberes e a reutilização do conhecimento produzido nas e sobre as práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasiele Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, Vitória, v. 15, n. 3, p. 53-61, jul./set. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/6326. Acesso em: 14 abr. 2025.

BATISTA, Fábio Ferreira. **Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira**: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão. Brasília, DF: Ipea, 2012. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/f0c13585-e4d2-40b6-8ec3-6b9d6b0f5371/content. Acesso em: 27 maio 2026.

BOLINA, Márcia Aparecida. **Gestão do conhecimento no contexto da educação inclusiva**: um estudo sobre o Laboratório de Análise Crítica da Prática Pedagógica Inclusiva. Orientador: Fabrício Ziviani. 2025. 161 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Organização do Conhecimento) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/0e40586b-cbbf-4771-9b0b-7ed10553d52b. Acesso em: 26 maio 2026.

BRASIL. [Lei nº 9.394 (1996)]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [*s. l.*], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa. Disponível em: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa. Acesso em: 8 jun. 2026.

BRITO, Jean Carlos Borges; MARTINS, Dalton Lopes. Revisão sistemática da literatura na Ciência da Informação: uma descrição detalhada dos passos metodológicos. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, p. 24-47, 2023. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v14i2p24-47. Disponível em: https://revistas.usp.br/incid/pt_BR/article/view/209021/200645. Acesso em: 2 abr. 2026.

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. 2. ed. São Paulo: Senac, 2003.

DAL FORNO, Letícia Fleig; URPIA, Arthur Gualberto Bacelar da Cruz; SILVA, Luiz Fernandes da. O compartilhamento do conhecimento entre professores da educação especial e do ensino regular: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 1-28, 2024. DOI: 10.5902/1984686X69308. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69308. Acesso em: 10 abr. 2025.

DAVENPORT, Thomas H. **Ecologia da informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. 1. ed. São Paulo: Futura, 2000.

DAVENPORT, Thomas Hayes; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 9-20, 2018. DOI: 10.1590/S1413-65382418000400002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002. Acesso em: 14 abr. 2025.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PAGE, Matthew J.; MCKENZIE, Joanne E.; BOSSUYT, Patrick M.; BOUTRON, Isabelle; HOFFMANN, Tammy C.; MULROW, Cynthia D.; SHAMSEER, Larissa; TETZLAFF, Jennifer M.; AKL, Elie A.; BRENNAN, Sue E.; CHOU, Roger; GLANVILLE, Julie; GRIMSHAW, Jeremy M.; HRÓBJARTSSON, Asbjørn; LALU, Manoj M.; LI, Tianjing; LODER, Elizabeth W.; MAYO-WILSON, Evan; MCDONALD, Steve; MCGUINNESS, Luke A.; STEWART, Lesley A.; THOMAS, James; TRICCO, Andrea C.; WELCH, Vivian A.; WHITING, Penny; MOHER, David. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, London, v. 372, n. 71, p. 1-9, 2021. DOI: https://doi.org/10.1136/bmj.n71. Disponível em: https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71. Acesso em: 15 set. 2026.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TEIXEIRA FILHO, Jayme. **Gerenciando o conhecimento**: como a empresa pode usar a memória organizacional e a inteligência competitiva no desenvolvimento de negócios. Rio de Janeiro: Senac, 2000.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Laboratório de Práticas Pedagógicas Inclusivas. **Quem somos**. Belo Horizonte: Centro Pedagógico da UFMG, 2025. Disponível em: https://www.cp.ufmg.br/lacppi/quem-somos/. Acesso em: 10 abr. 2025.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Gestão da informação e gestão do conhecimento em ambientes organizacionais. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2008. Disponível em: https://brapci.inf.br/v/119521. Acesso em: 10 abr. 2025.