

UNIVERSIDADE CESUMAR - UNICESUMAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO
CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

LILIAN CIBELE VARGAS

**COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO ENTRE
ESCOLA E FAMÍLIAS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DE
JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

MARINGÁ
2023

LILIAN CIBELE VARGAS

**COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO ENTRE
ESCOLA E FAMÍLIAS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DE
JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO) da Universidade Cesumar (Unicesumar) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Ligia G. Granado
Rodrigues Elias

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Viviane Sartori

MARINGÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V297c Vargas, Lilian Cibeles.

Compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de jovens e adultos em uma escola de educação básica na modalidade de educação especial. / Lilian Cibeles Vargas. – Maringá-PR: UNICESUMAR, 2023.

143 f.; il.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ligia G. Granado Rodrigues Elias.

Coorientadora: Profa. Dra. Viviane Sartori.

Dissertação (mestrado) – Universidade Cesumar - UNICESUMAR, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, Maringá, 2023.

Leila Regina do Nascimento – Bibliotecária – CRB 9/1722

Biblioteca Central UniCesumar

Ficha catalográfica elaborada de acordo com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

LILIAN CIBELE VARGAS

**COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO ENTRE
ESCOLA E FAMÍLIAS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DE
JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA NA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO), da Universidade Cesumar (Unicesumar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

Linha de Pesquisa: Educação

Data da Apresentação: 29 de agosto de 2023.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Lígia Ganacim Rodrigues Granado Elias
Centro Universitário de Maringá
(Presidente)

Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara
Universidade Cesumar

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi
Universidade Estadual de Maringá

MARINGÁ
2023

Coisas que nos parecem impossíveis, só podem ser conseguidas com uma teimosia pacífica.

Mahatma Gandhi

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que está sempre comigo em todos os momentos, e por me conceder saúde para seguir em frente.

À Professora Doutora Maria Ligia G. G. Rodrigues Elias, que, além de orientar a pesquisa, contribuiu para minha transformação como pesquisadora, e à minha coorientadora Professora Doutora Viviane Sartori.

À afilhada, Paula, uma das pessoas mais prestativas e disponíveis que já conheci! Obrigada pela ajuda durante a realização de todo este trabalho!

Aos novos conhecidos que o mestrado me deu, entre eles os professores e a turma de ingresso PPGGO-2021 da Universidade Cesumar (Unicesumar).

Desejo igualmente agradecer à minha família e aos meus amigos pelo apoio incondicional que me deram durante este processo.

A todos os alunos da escola especializada em que trabalho, pois eles são exemplos de superação e as pessoas que me motivam a querer ser uma profissional melhor. Este trabalho, registro, é de **Vocês, Para Vocês, Por Vocês!**

DEFICIÊNCIAS

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive sem ter consciência de que é dono do seu destino.

“Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

“Diabético” é quem não consegue ser doce.

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer. E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois: “Miseráveis” são todos que não conseguem falar com Deus.

A “amizade” é um amor que nunca morre.

(AUTOR DESCONHECIDO)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar o compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de estudantes em uma turma de Educação de Jovens e Adultos de uma escola especializada, APAE, na região noroeste do Paraná. As escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, amparadas pelo parecer nº 07/2014 – CEE, visam atender às especificidades dos estudantes com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, oportunizando efetivas aprendizagens, considerando tempo, ritmo e desenvolvimento desses estudantes. Estas instituições prestam serviços à sociedade a fim de garantir os direitos das pessoas com deficiências. Para alcançar o objetivo proposto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, sendo 5 profissionais da equipe pedagógica e 12 familiares dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos da escola. Para a técnica de análise de dados, fez-se uso da análise de conteúdo de Bardin (2011) com auxílio do *software* IRaMuTeQ. Como resultado desta pesquisa, observou-se que o compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de estudantes da EJA analisado se dá por diversos fatores que englobam motivação, confiança, cooperação e comprometimento profissional. Os resultados revelam ainda que, de modo geral, a parceria escola e família apresenta influenciadores e barreiras para o Compartilhamento de Conhecimento (CC). Conclui-se, portanto, que o Compartilhamento de Conhecimento (CC) ocorre no ambiente escolar, contudo algumas ações, tanto por parte dos profissionais da escola como das famílias da EJA, precisam ser aprimoradas no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Compartilhamento de Conhecimento. Alfabetização. Autonomia. Família. APAE.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the sharing of knowledge between schools and families in the literacy process and construction of student autonomy in a Youth and Adult Education class at a specialized school, APAE, in the northwest region of Paraná. Basic Education schools, in the Special Education modality, supported by opinion no. 07/2014 – CEE, aim to meet the specificities of students with intellectual disabilities, multiple disabilities and global developmental disorders, providing effective learning opportunities, considering time, rhythm and development of these students. These institutions provide services to society in order to guarantee the rights of people with disabilities. To achieve the proposed objective, semi-structured interviews were carried out with 5 professionals from the pedagogical team and 12 family members of the school's Youth and Adult Education students. For the data analysis technique, we used Bardin's content analysis (2011) with the help of the IRaMuTeQ software. As a result of this research, it was observed that the sharing of knowledge between schools and families in the literacy process and construction of autonomy of EJA students analyzed is due to several factors that include motivation, trust, cooperation and professional commitment. The results also reveal that, in general, the school and family partnership presents influencers and barriers to Knowledge Sharing (CC). It is concluded, therefore, that Knowledge Sharing (CC) occurs in the school environment, however, some actions, both on the part of school professionals and EJA families, need to be improved in the literacy process of students with intellectual disabilities.

Keyword: Knowledge Sharing. Literacy. Autonomy. Family. APAE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Componentes da GC	24
Figura 2. Espiral do conhecimento: quatro modos de conversão do conhecimento.....	25
Figura 3. Modelo de compartilhamento de conhecimento.....	33
.....	35
Figura 4. Diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino	35
Figura 5. Etapas de ensino ofertadas pelas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.	47
Figura 6. Coletânea de jogos construídos para trabalhar pedagogicamente com alunos que conhecem letras, mas não fazem junções (sílabas e palavras)	55
Figura 7. Coletânea de jogos construídos para trabalhar pedagogicamente com alunos que não reconhecem as sílabas iniciais das palavras	56
Figura 8. Classificação da pesquisa.....	65
Figura 9. Unidades de análise pesquisa.....	69
Figura 10. Resumo da pesquisa.....	74
Dendrograma referente as entrevistas	76
Figura 12. Filograma sobre as representações das classes	77
Figura 13. Análise fatorial por correspondência	78
.....	86
Figura 14. Análise de similitude referente às entrevistas realizadas com os profissionais da instituição escolar	86
Figura 15. Nuvem de palavras referente às entrevistas realizadas com os profissionais da instituição escolar	87
Figura 16. Análise de similitude referente às entrevistas realizadas com as famílias dos alunos da EJA.....	88
Figura 17. Nuvem de palavras referente às entrevistas realizadas com as famílias	88

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1. Conhecimento tácito e explícito	26
Quadro 2. Conceitos de compartilhamento de conhecimento	28
Quadro 3. Principais fatores que influenciam o compartilhamento de conhecimento entre os indivíduos nas organizações.....	30
Quadro 4. Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação inclusiva.....	41
Quadro 5. Bases de dados	67
Quadro 6. Análises IRaMuTeQ.....	71
Quadro 7. Participantes da pesquisa.....	72
Quadro 8. Nível de formação, Faixa etária, Tempo de atuação e Rede de atuação	72
Quadro 9. Perfil dos entrevistados das famílias	73
Quadro 10. Síntese da classificação do <i>corpus</i> textual	79
Quadro 11. Principais motivadores e inibidores para o compartilhamento de conhecimento entre a escola e a famílias	90
Quadro 12. Problemas encontrados no modelo de compartilhamento de conhecimentos de Tonet e Paz (2006)	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFC	Análise Fatorial por Correspondência
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEIF	Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
CEMEP	Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DEEIN	Departamento de Educação Especial Inclusão Educacional
DI	Deficiência Intelectual
EAD	Educação a Distância
EIGIDIN	Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEAPAES	Federação das APAES do Estado
FEAPAES – PR	Federação das APAES do Estado do Paraná
FENAAES	Federação Nacional das APAES
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GC	Gestão do Conhecimento
SEED	Secretaria de Estado da Educação
IRAMUTEQ	Interface de R Pourles Analyses Multidimensionnelles de Texte Set de Questionnaires
ISLU	Índice de Sustentabilidade de Limpeza Urbana
KM	Knowledge Management
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério
ONU	Organização Nações Unidas
OSC	Organização da Sociedade Civil

OSCs Organizações da Sociedade Civil
PAEE Público – Alvo Educação Especial
PNE Plano Nacional de Educação
PNEEPEI Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC Proposta Pedagógica Curricular
PPGCO Programa Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento
PPP Projeto Político Pedagógico
SEED Secretaria do Estado e da Educação
SEJA Sistema Estadual de Jovens e Adultos
TDAH Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA Transtorno do Espectro Autista
TICs Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos	19
1.1.1 Objetivo geral	19
1.1.2 Objetivos específicos	19
1.2 Justificativa	19
1.2.1 Aderência ao Programa de Pós-graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO)	21
1.2.2 Estrutura da dissertação	22
2. REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 Gestão do conhecimento	23
2.1.1 Compartilhamento de conhecimento	27
2.1.2 Fatores motivadores e inibidores no processo de compartilhamento do conhecimento	29
2.1.3 Modelos de compartilhamento	32
2.2 Educação especial e educação inclusiva	34
2.3 O perfil socioeconômico/demográfico dos alunos e suas famílias	44
2.4 Organização pedagógica da EJA nas escolas de educação básica, modalidade de educação especial	45
2.5 Compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias dos alunos da EJA	49
2.6 Alfabetização de jovens e adultos	51
2.6.1 Método “Proposta de Alfabetização Desafios do Aprender – ABACADA”	55
2.6.2 Autonomia dos alunos com deficiência intelectual	57
2.6.3 O professor e o processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual	60
3. METODOLOGIA	65
3.1 Caracterização da pesquisa	65
3.2 Técnica de coleta de dados e procedimento de análise	67
3.3 Sujeitos da pesquisa	71
3.3 Aspectos éticos da pesquisa	75
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	76
4.1 Apresentação dos resultados da pesquisa	76
4.1.1 Apresentação e classificação das entrevistas	76
4.1.1.1 Classe 1 – Participação da família nas ações da escola	79
4.1.1.2 Classe 2 – Desafios enfrentados pelos profissionais da EJA	81
4.1.1.3 Classe 3 – Comunicação família e escola	83
4.1.1.4 Classe 4 – Desenvolvimento do aluno da EJA	84

4.2 Apresentação de dados por categorias (profissionais e famílias)	85
4.2.1 Apresentação das entrevistas dos profissionais	85
4.2.2 Apresentação dos dados da família	87
4.3 Análise dos resultados	89
4.3.1 O compartilhamento do conhecimento em uma escola de educação básica na modalidade educação especial	89
CONCLUSÕES.....	96
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES.....	110
Apêndice A – Roteiro de entrevista semiestruturada – pedagoga e professores	111
Apêndice B – Roteiro entrevista semiestruturada – pais e/ou responsáveis.....	113
Apêndice C – Tabela de substituição do <i>corpus</i> textual.....	115
Apêndice D – Linha do tempo das entrevistas – pedagoga e professores	118
Apêndice E – Linha do tempo das entrevistas – pais e/ou responsáveis	119
Apêndice F – <i>Corpus</i> textual das entrevistas – pedagoga e professores	120
Apêndice G – <i>Corpus</i> textual das entrevistas – pais e / responsáveis	125
ANEXOS	130
Anexo A Artigo da revisão de literatura – Artigo expandido.....	131
Anexo B – Parecer de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa	136

1. INTRODUÇÃO

A Educação é considerada um dos fatores principais para o desenvolvimento de uma nação, uma vez que o desenvolvimento de um país deve priorizar, como um de seus eixos, a educação e o conhecimento. No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Educação é organizada em Educação Básica, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio, além da Educação Básica, há o Ensino Superior, que abrange os cursos universitários. De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, “a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo um direito fundamental, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Educação desempenha um papel fundamental como agente de transformação do indivíduo no mundo em que vive, devendo despertar a curiosidade intelectual, estimular a capacidade de pensar por si mesmo e de analisar a realidade de forma independente, crítica e autônoma. Nesse sentido, cabe à escola desenvolver conhecimentos e capacidades para que o estudante se torne apto a viver em sociedade, exercer seus direitos e cumprir seus deveres como cidadão.

Para promover a inclusão de diversos grupos de estudantes, a Educação Especial, como modalidade de educação escolar, é destinada à pessoa com deficiência na área da aprendizagem decorrente de deficiência sensorial, física, mental múltipla, ou de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. A Educação Especial é a área da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual, segundo a LDB da Educação nacional, Lei nº 9394/96. Entre os indivíduos classificados como pessoa com deficiência, tem-se a pessoa com deficiência intelectual (BRASIL, 2015).

No que tange à pessoa com deficiência intelectual (DI), é preciso destacar que esse aluno tem um modo próprio de lidar com o saber, possuindo algumas dificuldades para a construção do conhecimento e para demonstrar a sua competência cognitiva (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017). Nesse contexto, o trabalho das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), mantenedoras das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, surgiu

pela necessidade da sociedade de atender as pessoas com esse tipo de deficiência. A primeira APAE foi criada no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954, sob a influência de Beatrice Bemis: recém-chegada dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma pessoa com deficiência (APAE, 2016).

Motivados por ela, as APAES se espalharam pelo país. São Organizações da Sociedade Civil (OSC) e estruturam-se em três pilares que atuam de forma integrada nas áreas de Saúde, Educação e Assistência social, a quem deles necessita, constituindo uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla (FEAPAES, 2020).

As Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial atendem alunos com deficiência intelectual e múltipla, deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, incluindo a Educação de Jovens e Adultos – EJA, ofertada em Etapa Única, a partir de 15 anos, de acordo com o Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14 e Parecer CEE/Bicameral nº 128/18.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), foco desta pesquisa, é uma modalidade de Educação dentro da proposta das escolas especiais das APAES, tem ênfase na dimensão cognitiva, na aprendizagem de valores e atitudes e na melhoria da qualidade de vida. Para que a EJA ocorra nas instituições escolares de forma exitosa, é necessário que a instituição escolar tenha clareza da importância do compartilhamento do conhecimento entre todos os envolvidos, oportunizando o exercício da autogestão e da autodefesa, além de capacitar o aluno no domínio dos instrumentos de letramento, permitindo melhor compreensão do mundo em que vive e atuação mais satisfatória (RIBEIRO, 1999).

Assim, os conteúdos curriculares trabalhados devem estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, acrescidos dos conteúdos das Unidades Ocupacionais e estimulação das áreas psicomotora, cognitiva e socioafetiva. Existe, também, a prerrogativa de se realizar um trabalho pedagógico tendo como embasamento, além do alicerce pedagógico do Currículo Formal para estudantes em processo de alfabetização, a fundamentação teórica a partir do Currículo Funcional, a fim de trabalhar especificamente sob este aporte teórico com os estudantes jovens, adultos e idosos cujas deficiências intelectuais e/ou transtornos estejam sujeitos a comorbidades e que não apresentam condições cognitivas para a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos formais, como o letramento e a alfabetização em Linguagens e Matemática, necessitando, porém, de atividades funcionais que os auxiliem a se tornar o mais independentes possível (PPP, 2020).

No âmbito das instituições de ensino, o trabalho dos educadores envolve diferentes atividades relacionadas ao processo de ensino, à dinâmica escolar, à interdisciplinaridade, aos aspectos administrativos inerentes à organização e às atividades específicas do campo. No entanto, este desempenho está relacionado à filosofia, às funções, aos objetivos e métodos de ensino propostos. Embora as tarefas e/ou atividades dos educadores sejam pautadas pelo processo educacional, elas ainda precisam ser coerentes com as recomendações educacionais, pois é impossível promover comportamentos educativos no âmbito da educação sem considerar suas particularidades; dessa forma, o educador deve levar em consideração seu ambiente educacional, suas particularidades, seu público-alvo e os cursos e níveis educacionais oferecidos para atender às suas expectativas.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (LDB) e no Projeto Político Pedagógico da escola especializada (PPP), os educadores que atuam na modalidade da EJA têm em sua prática pedagógica diária uma grande responsabilidade, pois é essencial que compreendam as histórias de vida desses alunos. Assim, é preciso ter em mente o desafio de ensinar, pois deve-se levar em conta a bagagem trazida pelos alunos e, a partir daí, integrar o ensino aos conhecimentos prévios, ou seja, não se deve fazer apenas uma transferência mecânica dos conceitos, é necessário ensiná-los a pensar por conta própria.

Nesse contexto, o papel do professor do EJA é o de mediador no processo de alfabetização, privilegiando as experiências de vida dos alunos, auxiliando na transferência do conhecimento de mundo para o conhecimento letrado. Cabe destacar que o aluno com deficiência intelectual tem um modo próprio de lidar com o saber, uma vez que apresenta algumas dificuldades para a construção do conhecimento e para demonstrar a sua competência cognitiva (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017). É preciso destacar também o papel que a família desempenha na vida do aluno adulto, pois é de grande importância para seu desenvolvimento escolar. É necessário que a família, ou os responsáveis pelo aluno, acompanhe diariamente suas dificuldades e seus avanços, estimulando-o para que ele possa aprender cada vez mais.

Esta pesquisa é motivada pela busca por analisar as formas de promover a autonomia dos alunos com deficiência intelectual (DI) na Educação de Jovens e Adultos, EJA, em uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial da região noroeste do estado do Paraná. Trata-se de uma pesquisa que procura articular os anos de trabalho e de dedicação à Educação Especial por parte da pesquisadora com o campo da Gestão de Conhecimento.

A relação entre a escola e a família é fundamental no processo de alfabetização de alunos com DI na Educação de Jovens e Adultos na Educação especial. A escola, enquanto instituição

de ensino, apresenta condições para, utilizando-se do conhecimento e do seu capital intelectual, produzir uma nova gestão capaz de atender aos anseios da comunidade escolar. Segundo Stewart (1998), o capital intelectual de uma organização é intangível e é caracterizado pelo conhecimento que os colaboradores possuem e utilizam em suas atividades organizacionais. A necessidade de gerir as informações e o conhecimento adquirido por meio delas exigirá a gestão do conhecimento, especialmente na relação entre família e escola.

A gestão do conhecimento (GC ou KM, do inglês, *Knowledge Management*), segundo Dalkir (2005), compreende a coordenação sistemática de pessoas, tecnologias, processos e estrutura de uma organização com o objetivo de lhe agregar valor através da reutilização do conhecimento e da inovação. Nesse sentido, a gestão do conhecimento pode facilitar a determinação de diagnóstico sobre o compartilhamento do conhecimento na relação escola-família visando melhorar o bem-estar do aluno. Assim, o compartilhamento do conhecimento deve se dar por meio da comunicação entre agentes em busca de construir um entendimento e propor uma ação conjunta possível de ser realizada e desenvolvida (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Para o desenvolvimento do trabalho, é necessário o comprometimento da escola e da família dos educandos matriculados na EJA, na Escola de Educação Básica, Modalidade Educação Especial, além de clareza a respeito da importância do compartilhamento do conhecimento entre todos os envolvidos. Portanto, o método de alfabetização utilizado pelos professores e a integração das famílias no ambiente escolar tornam-se fundamentais na alfabetização desse alunado.

Diante desse contexto, no qual a maioria dos estudantes não é alfabetizada, em que eles não têm independência no que se refere às necessidades básicas da vida diária e da vida prática nem autonomia (independência) para colaborar na solução dessa situação, propomos o seguinte problema de pesquisa: **Qual o papel do compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de estudantes da Educação de Jovens e Adultos da APAE de Nova Esperança?**

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Analisar o compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de estudantes da Educação de Jovens e Adultos da APAE de Nova Esperança.

1.1.2 Objetivos específicos

- Realizar um levantamento teórico sobre o compartilhamento de conhecimento e sua influência na alfabetização.
- Verificar o perfil socioeconômico/demográfico dos participantes da pesquisa – alunos e família.
- Identificar a organização pedagógica da EJA na Escola de Educação Básica, Modalidade de Educação Especial (APAE).
- Diagnosticar de que forma ocorre o compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias dos alunos matriculados na EJA da APAE.
- Identificar a influência do compartilhamento de conhecimento para o desenvolvimento do processo de alfabetização dos alunos da EJA da APAE de Nova Esperança.

1.2 Justificativa

A Educação Especial, na perspectiva de uma educação inclusiva, está associada à ideia de Educação para todos respeitando as peculiaridades de cada indivíduo, envolvendo mudanças de concepções e diretrizes pedagógicas com o intuito de assegurar uma educação que seja inclusiva e de qualidade no espaço escolar. Assim, faz-se relevante frisar que:

A Educação Especial está [...] baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam. (MAZZOTTA, 1982, p. 10)

Para compreender essa afirmação, é necessário que o conhecimento esteja acessível a todos, inclusive às pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Diante das reflexões desta

pesquisa, torna-se possível analisar como a gestão do conhecimento contribui para a formação humana e social, pois se destina a colaborar com a melhoria das ações para uma educação inclusiva, realizada por uma Organização da Sociedade Civil, que atua no atendimento de pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

A Educação Especial, objeto deste estudo, e a EJA fazem parte de um paradigma de inclusão com uma justificativa social, a fim de que o aluno possa atingir o desenvolvimento em caráter integral, com o resgate de sua história pessoal, familiar/comunitária em todas as áreas de conhecimento.

A educação inclusiva constitui uma abordagem que visa auxiliar e responder às necessidades de aprendizagem de todos os alunos independentemente da faixa etária, segundo Beras e Filho (2015). Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta da escola como um todo, inserindo suas ações para promover a permanência do aluno com mais qualidade na escola (MEC, 2008). Ela implica mudanças de paradigma visando uma educação transformadora, para superar as barreiras de aprendizagem que surgem ao longo do processo escolar, e depende não apenas de leis para sua efetivação, mas também do apoio das famílias e do empenho dos profissionais envolvidos, assim:

A inclusão depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição política com uma transformação social, a partir de atitudes concretas, visando efetivamente as possibilidades de justiça e respeito à diferença de forma individual e coletiva. (OSÓRIO; LEÃO, 2013, p. 697)

Seguindo esse princípio de educação, as instituições de ensino se estruturam e se organizam em todas as suas instâncias para acolher e oferecer uma educação de qualidade aos alunos com deficiência intelectual. Desta forma, é preciso que os profissionais da educação articulem seus conhecimentos e realizem, em conjunto, ações pedagógicas que promovam um planejamento condizente às especificidades das pessoas com deficiências da EJA (MEC, 2008, 2015; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Vale ressaltar que a GC é uma área que envolve uma perspectiva interdisciplinar, podendo-se considerar o conhecimento enquanto uma unidade de análise comum a um grupo e não apenas de um indivíduo ou de uma organização, relacionando-se à dinâmica que existe na troca e no movimento da informação (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). Portanto, a GC deve ter por objetivo apoiar a geração de novos conhecimentos, considerando-o o resultado do processamento de uma informação contextualizada, bem como reconhecida e integrada a um

conceito (CHENG, 2013). Assim, uma vez criado, o conhecimento precisa ser gerenciado e compartilhado entre os membros de uma organização escolar.

Em uma instituição de ensino, essa situação não é diferente. Por entender a APAE como uma instituição que, por excelência, cria e compartilha conhecimentos, o processo de gestão do conhecimento deve acontecer de maneira efetiva, como explicita o presente trabalho, justificando-se pela constatação de que, atualmente, devido à maior longevidade dos indivíduos que apresentam deficiência intelectual e, em contrapartida, ao envelhecimento precoce destas pessoas, novos desafios são lançados à sociedade e aos órgãos governamentais, que precisam estar preparados para acolher as necessidades desta população, ao invés de a colocarem à margem da sociedade por não se encaixar na faixa etária “normalmente” requerida.

Almeja-se, a partir dos resultados desta pesquisa, analisar o compartilhamento de conhecimento que permeia o contexto educacional da APAE de Nova Esperança, com o objetivo de contribuir para o atendimento da Educação de Jovens e Adultos e, dessa maneira, propor ações pedagógicas potencializadoras de compartilhamento de conhecimento que possam colaborar para o desenvolvimento do processo de alfabetização desse alunado.

1.2.1 Aderência ao Programa de Pós-graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO)

O Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Gestão do Conhecimento nas Organizações, (PPGCO) da Universidade Cesumar (UniCesumar), trabalha de forma multidisciplinar com duas linhas de pesquisas: “Organização e conhecimento” e “Educação e conhecimento”. Esta pesquisa se enquadra na linha da “Educação e conhecimento”, cujo tema é: *O compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização para jovens e adultos em uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial*, com o propósito de analisar de que maneira ocorre o compartilhamento de conhecimento entre equipe pedagógica, professores e famílias para o desenvolvimento de ações pedagógicas para atendimento de jovens e adultos de uma escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, APAE de Nova Esperança.

Dessa forma, esta pesquisa é de fundamental importância e aderente ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, pois o compartilhamento para a criação do conhecimento é considerado um dos temas centrais dentro do processo de gestão

do conhecimento.

1.2.2 Estrutura da dissertação

Para responder aos objetivos geral e específicos, a pesquisa se estrutura do seguinte modo: o capítulo 1 aborda a introdução ao tema e o problema a ser respondido, assim, são apresentados os objetivos gerais, específicos, a justificativa de realização da pesquisa e sua relação com o PPGCO, finalizando com essa estrutura.

O capítulo 2 é composto da fundamentação teórica utilizada para delinear e sustentar as áreas temáticas da pesquisa, a saber: “Gestão do conhecimento”, “Compartilhamento do conhecimento”, “Educação especial e inclusiva” e “Alfabetização de jovens e adultos: Método ABACADA”.

No capítulo 3, descreve-se a metodologia utilizada para a execução da pesquisa, abordando a caracterização e a delimitação da pesquisa e os aspectos éticos.

No capítulo 4, são apresentados os resultados obtidos e as respectivas análises. Nas conclusões, relatam-se as ideias finais do estudo, seguido das referências utilizadas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Partindo dos pressupostos apresentados anteriormente, o presente tópico é composto dos estudos em GC, dando suporte aos conceitos e à sua construção, com foco na forma em que acontece o compartilhamento de conhecimentos entre escola e famílias no processo de alfabetização de jovens e adultos.

2.1 Gestão do conhecimento

A gestão do conhecimento (GC) é um campo interdisciplinar. Surgiu no começo dos anos 1990 e foi construída por profissionais de mercado, incumbidos de desenvolver o capital intelectual em empresas, criando, para isso, formas de gerir o conhecimento (MA; YU, 2010; SERENKO *et al.*, 2011; YU, 2010). Muitos pesquisadores acreditam que o capital intelectual está se consolidando e surgindo como o grande diferencial competitivo para as organizações que incorporarem a gestão do conhecimento, materializando este bem intangível e valorizando seu *know-how* estratégico (SILVA, 2012).

Segundo Sveiby (2001), a gestão do conhecimento tem pelo menos três origens, indicadas a seguir. Nos Estados Unidos, ela surgiu da Inteligência Artificial, quando se observou que a maioria dos sistemas se tornavam obsoletos após seis meses, passando-se, por isso, a avaliar o contexto do conhecimento na condução dos negócios e a pensar em processos de criação, aprendizado compartilhado, transferência de conhecimento etc.

O autor destaca, também, que no Japão, desde 1980, havia a preocupação com os temas de inovação e conhecimento, conduzindo à observação da pouca valorização dos ativos intangíveis, uma vez que isso não estava descrito nos balanços das organizações. Nesse estudo, destacaram-se os autores Nonaka e Takeuchi.

Entretanto, na Suécia, com base nas observações de Sveiby (2001), as preocupações com medições estratégicas conduziram à formação de estratégias baseadas em competência, o que invariavelmente depende do conhecimento dos funcionários das organizações, levando à abertura para a gestão do conhecimento.

Assim, a gestão do conhecimento é um tema que vem ganhando espaço tanto no campo acadêmico quanto no organizacional, pois transforma o conhecimento individual em conhecimento organizacional, inserindo-o em produtos e serviços. Vários estudos definiram o

termo gestão do conhecimento (GC) e diversos foram os termos usados nas definições, como informação, conhecimento, habilidades e competências, capital humano e intelectual, inovação e outros mais. Mediante este contexto, faz-se necessário destacar alguns conceitos da gestão do conhecimento.

Servin e De Brun (2005, p. 46) consideram que a GC precisa ser pensada em termos dos três elementos, representados na Figura 1.



Figura 1. Componentes da GC

Fonte: <https://www.profissionaisexponenciais.com.br/lp/agilebpm>

Para iniciativas de GC bem-sucedidas, os autores recomendam que se busquem processos apropriados (Processos), tecnologias certas (Tecnologia) e que se considerem especialmente Pessoas, além do conhecimento humano, influências da cultura, dos valores e dos comportamentos. Importante reforçar que os três componentes básicos que formam a GC se relacionam entre si e a falta de um deles faz com que não ocorra a GC em sua totalidade, pois as pessoas são as responsáveis pela formação da cultura organizacional, da criação, do compartilhamento e uso do conhecimento.

Para Davenport e Prusak (2003), a gestão do conhecimento se caracteriza pela integração de ações voltadas à codificação de conhecimentos, visando identificar, gerenciar e compartilhar informações, que compõem o principal ativo das organizações. Para os autores, as organizações precisam “criar um conjunto de funções e qualificações para desempenhar o trabalho de distribuir e usar o conhecimento” (DAVENPORT; PRUSAK, 2003, p. 53).

Nesse contexto, Nonaka e Takeuchi (1997) destacam o termo GC como um processo no qual as organizações buscam novas formas de criar e expandir o conhecimento. Nonaka e

Takeuchi (2008) justificam que o conhecimento é criado por meio de interações entre os indivíduos e o ambiente em que estão inseridos. Declaram, ainda, que criar conhecimento dentro de uma organização exige uma interação contínua e dinâmica entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito.

Os autores sugerem quatro modos de conversão do conhecimento, demonstrada na espiral do conhecimento, para explicar como ocorre sua criação (Figura 2).



Figura 2. Espiral do conhecimento: quatro modos de conversão do conhecimento

Fonte: Nonaka e Takeuchi, 2008, p. 24.

Para esses autores, os quatro modos de conversão do conhecimento (SECI) proporcionam a socialização, a explicitação, a combinação e a internalização. A **socialização** (tácito para o tácito) é a transmissão do conhecimento de pessoa para pessoa, ou seja, a troca de experiências entre indivíduos. A socialização desse conhecimento pode acontecer pela observação, imitação e prática, e o elemento-chave para a aquisição é a experiência. A **externalização** (tácito para o explícito) baseia-se na conversão do conhecimento tácito em explícito, de forma que os outros compreendam através do diálogo, da reflexão coletiva, podendo ser compartilhado com o outro, tornando-se um novo conhecimento, como conceitos, imagens e documentos escritos. A **combinação** (explícito para o explícito) é o processo em que a conversão do conhecimento envolve combinar diferentes elementos explícitos e, assim, gerar um novo conhecimento. Isso acontece quando indivíduos combinam ou trocam conhecimentos. A **internalização** (explícito para o tácito) é a incorporação do conhecimento explícito, transformando-o em conhecimento tácito, por meio de modelos mentais ou *know-how*; é aprender fazendo.

Dessa maneira, a espiral do conhecimento descrita por Nonaka e Takeuchi (1997) é um processo que necessita ser implantado para que a organização se transforme em uma empresa que gera conhecimento. Para isso, a organização deve completar uma espiral de conhecimento, de modo que ele seja internalizado e externalizado para se tornar parte da base de conhecimento de cada pessoa e da organização.

Conforme as pessoas realizam suas atividades, acontece a interiorização do conhecimento, e a espiral se completa na inter-relação entre os conhecimentos tácitos e explícitos e no processo de compartilhar o conhecimento com o grupo, pois o conhecimento é valioso não somente na sua criação, mas também ao ser compartilhado, proporcionando a criação de novos conhecimentos (SANTOS, 2010).

Conhecimento tácito	Conhecimento explícito
Subjetivo	Objetivo
Conhecimento da experiência (corpo)	Conhecimento da racionalidade (mente)
Conhecimento simultâneo (aqui e agora)	Conhecimento sequencial (lá e então)
Conhecimento análogo (prática)	Conhecimento digital (teoria)

Quadro 1. Conhecimento tácito e explícito
Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997).

Embora sejam duas classificações distintas, Nonaka e Takeuchi (1997) afirmam que os dois tipos de conhecimento são complementares. De acordo com os autores, é através da interação social entre eles que ocorre a criação do conhecimento humano. É a interação entre os tipos de conhecimento e os indivíduos que os autores denominam de “conversão do conhecimento”.

Os modos de conversão do conhecimento envolvem, necessariamente, o compartilhamento de conhecimentos, para que este se torne organizacional, de acordo com a dimensão ontológica do conhecimento. Ou seja, “os vários processos de conversão entre conhecimento tácito e explícito ocorrem num ciclo ascendente de comunidades de interação, do indivíduo até pontos de contato da organização com o ambiente” (TERRA, 2000, p. 68).

A partir desta perspectiva, o papel da GC consiste em compreender como as pessoas podem produzir conhecimentos, disseminá-los e, principalmente, compartilhá-los com o objetivo de um bem maior, coletivo. Dada a importância do compartilhamento de

conhecimentos para as organizações, especialmente no tocante ao seu desenvolvimento, a próxima seção procura aprofundar o entendimento sobre esse processo no âmbito da GC.

2.1.1 Compartilhamento de conhecimento

O compartilhamento do conhecimento ocupa uma posição central no campo da GC (BOSUA; SCHEEPERS, 2007). O ato de compartilhar conhecimentos e, conseqüentemente, gerar novos conhecimentos, é um tema amplamente estudado por pesquisadores de diferentes áreas. O compartilhamento de conhecimentos é essencial para a organização que deseja usar o conhecimento como ativo para alcançar a vantagem competitiva. Dada a relevância do compartilhamento de conhecimento, este estudo procura aprofundar seu entendimento através de alguns autores.

Autor	Definição
Davenport e Prusak (1998)	O compartilhamento do conhecimento é um ato consciente e voluntário, por meio do qual um indivíduo troca conhecimento, mas sem estar obrigado a fazê-lo.
STEWART (1998)	O compartilhamento do conhecimento revela-se um dos fatores que envolve a gestão do conhecimento, e sua prática torna-se imprescindível, uma vez que de nada adianta dispor de conhecimentos importantes se não se promove o seu compartilhamento.
Linda Argote e Ingram (2000)	O compartilhamento do conhecimento é o processo através do qual uma unidade é afetada pela experiência de outra. A esse respeito, uma unidade pode ser um indivíduo, um grupo ou uma organização.
Bartol e Srivastava (2002)	O compartilhamento de informações, ideias, sugestões e experiências organizacionalmente relevantes, do indivíduo com outros, é um componente-chave dos sistemas de gestão do conhecimento.
Bircham-Connolly, Corner e Bowden (2005)	O processo de captura do conhecimento, ou de movê-lo, a partir de uma unidade de origem para a unidade de beneficiário.
Carolyn McKinnell Jacobson (2006)	Troca de conhecimento entre duas pessoas, uma que comunica e outra que assimila.
Kim e Lee (2006)	O compartilhamento do conhecimento consiste no ato de compartilhar experiências pessoais relacionadas com o seu trabalho, com outros indivíduos, grupos e parceiros na organização.
McInerney e Day (2007)	Relacionamentos entre colegas de trabalho que promovam o intercâmbio de informações e aprendizado.
Steil (2007)	O termo compartilhamento do conhecimento implica dar e receber informação inserida em um contexto pelo conhecimento da fonte. O que é recebido é a informação, a qual é inserida no contexto de quem recebe.

Gagné (2009)	O compartilhamento de conhecimentos tácitos é um componente essencial da criação de conhecimento e é a etapa mais crítica do processo.
--------------	--

Quadro 2. Conceitos de compartilhamento de conhecimento
Fonte: Elaborado pela autora.

Independente do autor, todas as definições convergem no sentido de que esse compartilhamento auxilia na ampliação e difusão do conhecimento. Compartilhar conhecimento envolve o processo de fazer com que uma pessoa acompanhe o pensamento de outra. Dessa forma, o compartilhamento exitoso de conhecimentos envolve processos de aprendizagem e não um simples processo de comunicação (CUMMINGS, 2003).

Assim, quando os conhecimentos são compartilhados, otimizam-se os recursos, uma vez que compartilhar aquilo que já está dominado poupa os dispêndios da organização (TONET; PAZ, 2006), favorecendo a concentração nas necessidades que carecem de atenção. Ainda, segundo as autoras, para as organizações, o compartilhamento de conhecimento no trabalho é uma forma de assegurar que os colaboradores repassem uns aos outros o conhecimento que possuem, garantindo a disseminação e posse do conhecimento de que precisam.

O ponto principal do compartilhamento de conhecimento deve estar no indivíduo que pode explicitá-lo para os outros, o que pode ocorrer entre e dentro do indivíduo, entre equipes ou ainda entre organizações (KING, 2006). É relevante destacar que o compartilhamento pode ser dividido em duas categorias: interorganizacional, no qual o conhecimento é compartilhado de dentro para fora da organização, e intraorganizacional, em que o compartilhamento ocorre no âmbito interno da organização.

Para que o compartilhamento do conhecimento aconteça, faz-se necessário que existam elementos que estimulem os indivíduos a compartilharem os seus conhecimentos e promovam a interatividade e conectividade entre os membros de uma organização, a fim de que a aprendizagem individual e organizacional seja acelerada. Salienta-se também a importância de um ambiente de trabalho favorável ao compartilhamento e uma cultura de compartilhamento vigente. (ANDRETTO, 2020, p. 30)

A cultura organizacional é um elemento importante a considerar nesse processo, entretanto, o olhar deve estar voltado também ao indivíduo que compõe a organização. O conhecimento compartilhado centra-se no capital humano e na interação entre pessoas. Essa interação acontece entre pessoas que comunicam e pessoas que assimilam conhecimento (JACOBSON, 2006). Assim sendo, o capital humano é o conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes que favorecem a realização de trabalho de modo a produzir valor econômico.

Wilbert *et al.* (2014) conceituam que o compartilhamento de conhecimentos acaba envolvendo não apenas a identificação e disponibilização de técnicas, ferramentas e tecnologias normalmente recomendadas para o processo, mas também a cultura favorável, os fatores estruturais, motivacionais e humanos. Quanto ao fator humano, Sveiby (1998, p. 9) relata que “as pessoas são os únicos verdadeiros agentes na empresa. Todos os ativos e estruturas – quer tangíveis ou intangíveis – são resultado das ações humanas”. Comprovando a afirmação, Ipe (2003) entende que a capacidade organizacional para alavancar o conhecimento, de forma efetiva, é totalmente dependente de seus recursos humanos. Porém, no que diz respeito aos fatores estruturais, Wilbert *et al.* (2014) entendem que a organização deve possuir ferramentas e elementos (estruturais) que possibilitem o compartilhamento de conhecimento.

Na literatura, são identificados cinco contextos primários que afetam o compartilhamento dos conhecimentos: (1) a relação entre a fonte e destinatário; (2) a forma e a localização do conhecimento; (3) a predisposição para aprender do destinatário; (4) a capacidade de compartilhar conhecimento da fonte; (5) o ambiente no qual o compartilhamento ocorre (CUMMINGS, 2003).

O ato de compartilhar vai muito além de apenas fornecer conhecimentos, pois promove a criação de novos saberes, favorece a socialização e o desenvolvimento organizacional, uma vez que a capacidade de produzir conhecimentos, a partir do compartilhamento, favorece o processo de aprendizagem e aperfeiçoa a capacidade estratégica, atingindo melhores resultados (FREIRE; FURLAN; SILVEIRA, 2018). Buscando aprofundar a pesquisa no tocante ao compartilhamento de conhecimentos em GC, a próxima seção visa compreender os fatores motivadores e inibidores que compõem o processo.

2.1.2 Fatores motivadores e inibidores no processo de compartilhamento do conhecimento

Para melhor entender o compartilhamento do conhecimento, faz-se necessário compreender os fatores motivacionais e inibidores relacionados a esse processo (DOROW, 2017). Para que um ambiente seja favorável ao compartilhamento de conhecimento, é necessário que exista uma cultura que favoreça essa atitude, de forma voluntária, para que todos troquem conhecimentos e experiências entre si (ANANTATMULA, 2008). Conforme

Stenmark (2001), as pessoas não gostam de compartilhar seus conhecimentos sem que haja uma forte motivação pessoal.

De acordo com Pinder (1998), a motivação no trabalho é um conjunto de forças energéticas que têm origem no indivíduo, dentro ou fora dele, que moldam seu comportamento no ambiente de trabalho, determinando sua força, direção, intensidade e duração. Chiavenato (2005) defende que a motivação é a pressão interna surgida de uma necessidade, que, excitando as estruturas nervosas, origina um estado que impulsiona o organismo à atividade, iniciando, guiando e mantendo a conduta até que algum objetivo seja alcançado.

Neste mesmo pensamento, Ipe (2003), em seus estudos, apresenta determinados fatores que influenciam na capacidade de compartilhamento de conhecimentos: (a) motivação para compartilhar; (b) natureza do conhecimento; (c) oportunidades para compartilhar; (d) cultura do ambiente de trabalho. A autora ainda deixa claro que a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca (interna) está voltada à necessidade de competências e autodeterminação. Entretanto, no tocante à motivação extrínseca (externa), o ato de compartilhar é ampliado pela noção dos valores percebidos e dos benefícios que a ação traz.

Fatores	Definição
Motivação para compartilhar	Os fatores de motivação que influenciam o compartilhamento de conhecimento entre os indivíduos podem ser divididos em fatores internos e externos. Fatores internos incluem o poder que é vinculado ao conhecimento recíproco que resulta do compartilhamento. Os fatores externos incluem a relação com o destinatário e as recompensas por compartilhar.
Natureza do conhecimento	Existe na forma tácita e explícita. Essas duas características da natureza do conhecimento têm uma influência significativa no modo como o conhecimento é compartilhado nas organizações.
Oportunidades para compartilhar	Podem ser de natureza formal e informal. As formais incluem programas de treinamento, equipes de trabalho e sistemas que são baseados em tecnologia que facilitam o compartilhamento de conhecimento. As informais incluem relações pessoais e redes sociais que facilitam a aprendizagem e o compartilhamento de conhecimento.
Cultura do ambiente de trabalho	Todos os fatores são importantes para compreender como o conhecimento é compartilhado entre os indivíduos. Portanto, esses fatores são influenciados pela cultura do ambiente de trabalho e pela cultura organizacional dentro da organização.

Quadro 3. Principais fatores que influenciam o compartilhamento de conhecimento entre os indivíduos nas organizações

Fonte: Elaborado pela autora a partir de estudos de Ipe (2003).

Para Ipe (2003), a ausência destes fatores não impede que o compartilhamento ocorra, mas esses fatores inter-relacionados criam ambientes ideais para o compartilhamento de conhecimentos na organização. Dessa forma, observa-se que o comportamento humano é influenciado por tipos diversos de motivação, tanto extrínsecas quanto intrínsecas.

Apesar de diversos fatores motivacionais, capazes de influenciar o compartilhamento de conhecimento, existem aspectos negativos que impedem que isso ocorra, ou seja, há barreiras que impedem esse compartilhamento. Embora sejam diversas as motivações para que o compartilhamento do conhecimento se efetive, como confiança, reciprocidade, altruísmo, entre outras, é preciso destacar aspectos que o impedem.

A identificação e o reconhecimento das barreiras de compartilhamento de conhecimento desempenham um papel importante no sucesso de uma estratégia de gestão de conhecimento, podendo ou não fazer parte da cultura de uma organização. Essas barreiras podem ser entendidas como tudo que dificulta, impede ou até mesmo bloqueia o compartilhamento dos conhecimentos.

De acordo com Riege (2005), a identificação e o reconhecimento dessas barreiras exercem um papel importante no sucesso de uma estratégia de gestão de conhecimento e podem estar atrelados a fatores tanto organizacionais como individuais e tecnológicos, sendo:

(1) barreiras organizacionais: carência de recompensas e de benefícios, culturas organizacionais voltadas ao cumprimento de regras, procedimentos e obrigações de forma inflexível fazem com que o compartilhamento de conhecimento seja restrito;

(2) individual: falta de relacionamento interpessoal, baixa habilidade de comunicação, baixa consciência do valor e ineficiência em aprender com os próprios erros e de melhorar a aprendizagem organizacional, prover *feedbacks* e avaliação da captura de conhecimentos;

(3) barreiras tecnológicas: tecnologia é um elemento fundamental para incorporar novos conhecimentos, proporcionando um grande repertório de informações e conhecimentos acessíveis, entretanto, existe uma preocupação com a quantidade de informações, sua autenticidade e falsas informações.

Desta maneira, cada uma dessas barreiras pode impactar de diferentes formas a troca de conhecimentos, de acordo com a cultura de cada organização (DOROW, 2017). Assim, em uma organização em que as pessoas não compartilham o que sabem, cada um sabe um pouco sobre muitas coisas, a compreensão do todo fica limitada. Visando buscar um aprofundamento na pesquisa sobre compartilhamento de conhecimento, a próxima seção apresenta alguns modelos de compartilhamento.

2.1.3 Modelos de compartilhamento

A proposta de um modelo de compartilhamento de conhecimento no trabalho tem como finalidade ajudar a compreender o que ocorre quando pessoas compartilham os conhecimentos que possuem e discutir elementos que integram esse processo, procurando contribuir para melhorar a eficiência e os resultados. No entanto, ao pesquisar modelos de compartilhamento de conhecimentos, tem-se claro que há, ainda, inúmeras lacunas a serem preenchidas, até mesmo devido à própria escassez de modelos de compartilhamento de conhecimentos e porque os existentes não apresentam práticas infalíveis ou que funcionem em todos os contextos ou em todos os diferentes ambientes organizacionais.

Com isso, dentro da GC, existem diferentes modelos de compartilhamento, sendo: modelo de Ipe (2003), Tangaraja *et al.* (2015), Lemos (2008) e Dorow (2017). Entretanto, o modelo de compartilhamento de conhecimentos proposto por Tonet e Paz (2006) corresponde ao de melhor aceitação para a metodologia desta pesquisa.

O modelo de Tonet e Paz (2006) tem como finalidade ajudar a compreender o que ocorre quando as pessoas compartilham seus conhecimentos no ambiente de trabalho e discutir elementos que integram esse processo, buscando contribuir para a melhoria e eficácia dos resultados, considerando a organização como o contexto em que os grupos estão inseridos.

O modelo concebido considera que o processo de compartilhamento de conhecimento é integrado por quatro fases: iniciação, implementação, apoio e incorporação; sustentadas pela fonte e pelo destinatário do conhecimento a ser compartilhado, pelo conhecimento em si (a mensagem) e o contexto em que ocorre o compartilhamento. Enfatizando que o foco do estudo é o processo de transferência do conhecimento no contexto organizacional, as autoras utilizam conceitos estabelecidos na Teoria de Sistemas (BERTALANFFY, 1975) e na Teoria da Comunicação Humana (BERLO, 1982; THAYER, 1979; THOMPSON, 1973). A Figura 3 apresenta o modelo proposto por Tonet e Paz (2006).

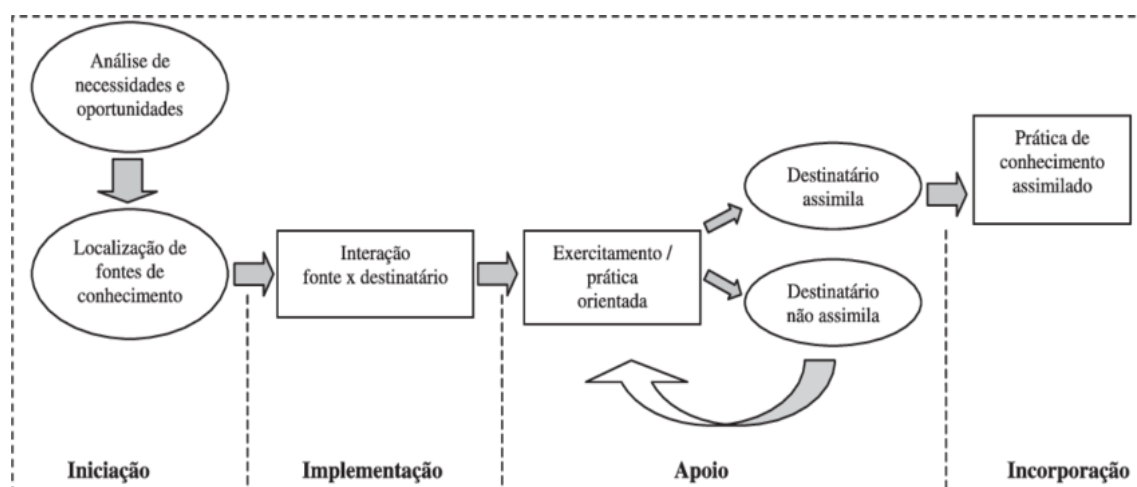


Figura 3. Modelo de compartilhamento de conhecimento

Fonte: Tonet e Paz (2006, p. 81).

As etapas do processo de compartilhamento do conhecimento do modelo proposto por Tonet e Paz (2006) são:

- **Iniciação:** identifica as necessidades de conhecimento e as oportunidades existentes, objetivando empregar conhecimentos diferentes ou novos. Esta etapa serve como estímulo para a localização de fontes de conhecimento a fim de suprir carências das pessoas.

- **Implementação:** nesta etapa, os vínculos entre a fonte e o destinatário do conhecimento estão voltados a ações cujo objetivo é promover a integração entre as fontes e destinatários do conhecimento. O foco de maior interesse são as trocas entre a fonte, o destinatário e o ambiente em que ocorrem.

- **Apoio:** essa etapa é caracterizada pela necessidade de criar oportunidades de exercício do conhecimento compartilhado e promover orientação da prática até que o conhecimento seja assimilado e as habilidades necessárias estejam prontas para uso eficiente.

- **Incorporação:** essa etapa está relacionada às ações voltadas para que o conhecimento possa fluir livremente entre quem deverá usá-lo. O conhecimento tende a ser incorporado na medida em que o receptor o aplica no seu dia a dia.

Nesse sentido, o modelo permite a observação das fases no processo de compartilhamento de conhecimentos, relacionando as possibilidades de interferência e oferecendo auxílio na reflexão sobre os elementos que o integram.

2.2 Educação especial e educação inclusiva

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, regulamenta a Educação Nacional de acordo com o que estabelece a Constituição Federal de 1988. Assim, a educação brasileira se estrutura em níveis, etapas e modalidades educativas. No que diz respeito aos níveis, a educação se divide em dois: Educação Básica e Ensino Superior. Na Educação Básica, se estabelecem diferentes fases com distintos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, há diferentes modalidades de ensino (SAVIANI, 2010). Atualmente, as modalidades de ensino são sete:

1. **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, disciplinada na LDB, em especial nos artigos 37 e 38, possui DCN própria para sua oferta.
2. **Educação Especial**, disposta no artigo 58 da LDB.
3. **Educação Profissional e Tecnológica**, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.
4. **Educação Básica do Campo**, LDB nº 9.394/96, garante os direitos dessa minoria ao afirmar que, “na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região” (art. 28).
5. **Educação Escolar Indígena**, Decreto nº 6.861/09, que trata da educação indígena, prevê que a organização territorial escolar indígena seja promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidas as comunidades indígenas e a Fundação Nacional do Índio (Funai), entre outros órgãos.
6. **Educação Escolar Quilombola**, modalidade de ensino com Diretrizes Curriculares Nacionais específicas estabelecidas pela Resolução nº 08/2012 CNE/CEB.
7. **Educação a Distância (EaD)**, Lei nº 13.620, de 15 de janeiro de 2018, institui o dia 27 de novembro como Dia Nacional de Educação a Distância. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. A Figura 4 sistematiza as diferentes etapas, níveis e modalidades do ensino no Brasil.

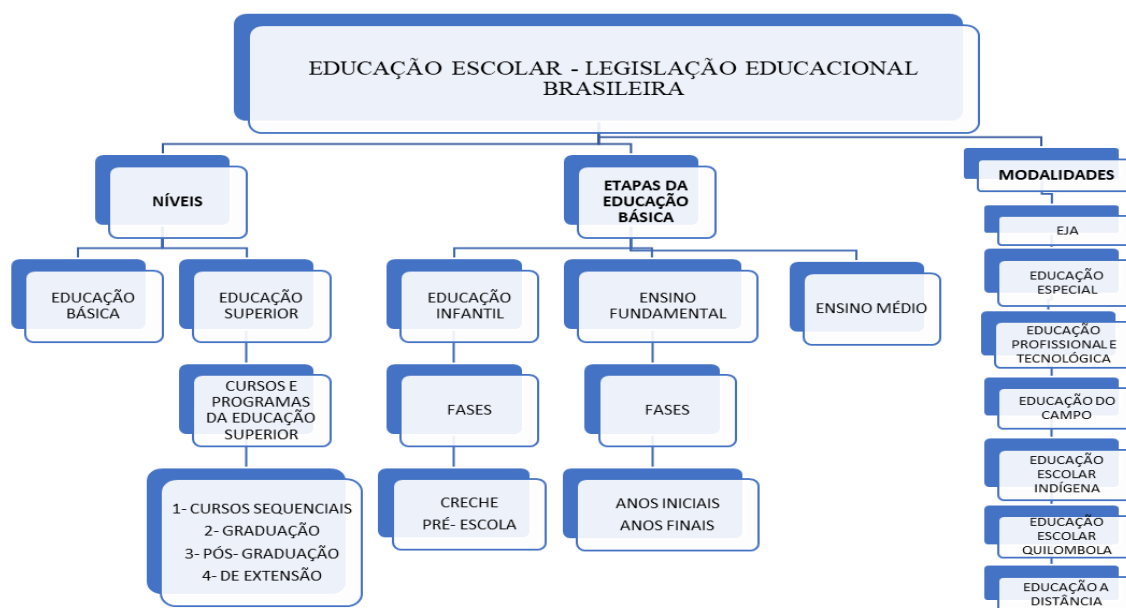


Figura 4. Diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino
Fonte: Elaborada pela autora.

O foco desta dissertação é o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) na Educação Especial. Como explicitado acima, atualmente, a Educação Especial é entendida como uma modalidade de ensino que perpassa a educação em seus diferentes níveis (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, 2001), no entanto, as pessoas com deficiência têm enfrentado perseguições, abandonos ou até mesmo risco de morte ao longo da história, por possuírem características que as tornam diferentes da maioria (MIRANDA, 2008).

Durante muito tempo, era frequente a exclusão dessas pessoas como cidadãos íntegros, observando-se desde o impedimento do seu convívio em sociedade, sem poderem usufruir de espaços comuns de convivência social, a ações que segregavam esses indivíduos às salas de aulas da Educação Especial para estimular suas capacidades, com um olhar parcial mais voltado para a “doença” e para as limitações do que propriamente para as suas potencialidades (ARANHA, 2006).

Por definição, o público da Educação Especial é formado por pessoas com deficiência física, intelectual e sensorial, com transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades/superdotação, de acordo com a LDB, em seu Capítulo III, art. 4º, inciso III É fundamental que cada deficiência seja compreendida pela escola, para que os caminhos alternativos e os recursos especiais, necessários para o encaminhamento adequado do ensino, possam ser assegurados.

De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual, estudantes com deficiência intelectual são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressos nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos 18 anos. Outrossim, o termo transtorno global do desenvolvimento se refere a alunos com transtornos do espectro autista, psicoses infantis e transtornos disruptivos da infância (BRASIL, 2009).

Os alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam desempenho superior à média em uma ou mais áreas, comparados à população geral da mesma faixa etária. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2006), a inteligência, em uma visão multidisciplinar, remete a muitas áreas de interesse que participarão de sua aferição e de seu uso. A inteligência é assim destacada em diversas áreas nas quais o sujeito apresenta notável desempenho e elevada potencialidade em aspectos isolados ou combinados: “capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade interpessoal/social, talento especial para as artes e capacidade psicomotora” (SEESP, 2006).

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é um distúrbio neurocomportamental, uma desordem neuropsiquiátrica, de início precoce, caracterizado por inquietação psicomotora, dificuldade em manter a atenção e impulsividade cognitiva e social. Tem como principais características dificuldades do indivíduo em manter a atenção em tarefas que exijam concentração, em finalizar tarefas e em permanecer sentadas; falhas ao manter a atenção nas instruções das tarefas, baixo desempenho nas avaliações, material e trabalhos desorganizados, fala constante, conversas e/ou barulhos, movimentos inapropriados, baixo rendimento em tarefas atencionais e de funções executivas. Trata-se de um problema de autocontrole, com repercussões amplas no desenvolvimento, na capacidade de aprendizagem e na adaptação social (AZONI; CAPELATTO, 2013).

Cabe destacar que a deficiência intelectual apresenta particularidades, sendo compreendida como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange habilidades diárias, sociais e práticas (AAID, 2018).

De acordo com Mazzotta (2005), é possível destacar três atitudes sociais que marcaram o desenvolvimento da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com necessidades especiais, especialmente no que diz respeito às pessoas com deficiência: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação.

1. **Marginalização:** atitudes de total descrença na capacidade de pessoas com deficiência, o que gerou uma completa omissão da sociedade na organização de serviços para esse grupo da população.
2. **Assistencialismo:** atitudes marcadas por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, que buscavam apenas dar proteção às pessoas com deficiência, permanecendo a descrença no potencial destes indivíduos.
3. **Educação/reabilitação:** atitudes de crença nas possibilidades de mudança e desenvolvimento das pessoas com deficiência e, em decorrência disso, a preocupação com a organização de serviços educacionais (MAZZOTTA, 2005).

A predominância de uma concepção ou atitude social em um determinado período não significa que as concepções e atitudes não convivam juntas em um mesmo contexto. Por isso, o objetivo da Educação Especial consiste em proporcionar as ferramentas e os recursos educativos necessários para aqueles que têm necessidades diferentes da média. Desta maneira, as pessoas com algum tipo de incapacidade podem ter acesso à formação e ao direito de se desenvolverem, inserindo-se na vida adulta com mais facilidade.

Entre os motores das mudanças verificadas ao longo da história, podemos apontar o descontentamento de pais, familiares e outros membros da sociedade que passaram a discutir as formas de atendimento e a reivindicar melhores condições de vida para aqueles que se apresentavam como desviantes, com alguma “anormalidade”, requerendo a garantia de seus direitos. Após a organização de alguns movimentos sociais, ocorridos na primeira metade do século XX, a sociedade foi pressionada a repensar suas práticas e seus valores voltados às pessoas que apresentavam deficiência, promovendo, assim, uma intensificação em torno da discussão sobre a integração/inclusão das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

O marco histórico da Educação Especial no Brasil ocorreu no século XIX com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (JANNUZZI, 1985, 2004; MAZZOTTA, 2005). Em 1874, foi criado, na Bahia, o Hospital Juliano Moreira dando início à assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e, em 1887, no Rio de Janeiro, foi criada a Escola México para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 2005).

Na primeira metade do século XX, sob a iniciativa da sociedade civil, é criado, em Porto Alegre, em 1926, o Instituto Pestalozzi voltado ao atendimento das pessoas com deficiência

intelectual (BRASIL, 2010b; JANUZZI, 2012). No ano de “[...] 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff” (BRASIL, 2010b, p. 11). Sua atuação marcou consideravelmente o campo da assistência, da educação e da institucionalização das pessoas com deficiência intelectual no Brasil.

Um marco importante no cenário da Educação Especial do Brasil ocorreu em 1954 por meio da criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – no Rio de Janeiro, sob a influência de Beatrice Bemis. Recém-chegada dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma pessoa com síndrome de Down, ela já havia participado da fundação de mais de 250 associações de pais e admirava-se por não existir no Brasil algo assim. Motivados por ela, um grupo, que congregava pais, amigos, professores e médicos, fundou a primeira APAE do Brasil. Hoje, a sede da federação que cuida da instituição está localizada em Brasília. Ela conta com uma parcela de recursos financeiros públicos destinados à Educação Especial e com contribuições da sociedade civil (FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DO PARANÁ, 2006; MAZZOTTA, 2011).

A história das APAES nasceu com um movimento de iniciativa da sociedade civil, conhecido como Movimento Apaeano, uma grande rede constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras, públicas e privadas, dedicada à promoção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência e à sua inclusão social (APAE BRASIL).

O estado do Paraná ampliou algumas ações relacionadas às políticas nacionais para Educação Especial, caso da primeira escola de Educação Especial, que iniciou seus atendimentos em 1939, na cidade de Curitiba, chamada de Instituto Paranaense de Cegos. Em 1958, tivemos a primeira classe especial no ensino público, também na capital. A partir de 1963, iniciou-se o serviço de Educação Especial pelo governo estadual e, somente na década de 1970, a Secretaria de Educação criou o Departamento de Educação Especial (ROSSETTO; PIAIA, 2015). Assim, desde o início, a educação escolar de pessoas com deficiência estendeu-se aos dois contextos: as escolas especiais e os então denominados programas especializados na rede pública.

As instituições especializadas se expandiram gradativamente para o interior do Estado. Paralelamente, o ensino regular também foi se ampliando, formando classes especiais e salas de recursos, instituindo ensino itinerante, programas de profissionalização de adolescentes e jovens com deficiência, formação de professores para Educação Especial com a oferta de mais

de 80 cursos na capital e no interior do Estado, equipes multidisciplinares, assessoria e atendimento às Secretarias de Educação de diversos municípios e a outras instituições, inclusive fora do país, para implantação e/ou orientação dos serviços e programas de Educação Especial (CANZIANI, 1985).

A política de Educação Especial continuou a ser pensada e discutida em âmbito internacional, destacando-se, em 1990, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, que contou com os países membros da ONU, chamando a atenção para a necessidade de estabelecer ações concretas a fim de atender às necessidades educacionais de inúmeros alunos, até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica (ALBUQUERQUE, 2005).

Além disso, o conceito de educação inclusiva surgiu a partir de 1994, promovido pelo governo da Espanha e pela Unesco na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, gerando a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997). O princípio fundamental desta Declaração é a responsabilização da escola no acolhimento de todas as crianças, independente das diferenças que as caracterizam, estabelecendo um marco mundial na difusão da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca, 1994, passou a propagar o conceito de inclusão no contexto da educação comum. De acordo com Declaração, o conceito de inclusão:

[...] Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade. (Espanha, 1994, p. 18)

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006). A partir de então, a discussão sobre a “inclusão” se intensifica. As políticas públicas se propõem a pensar a educação na perspectiva inclusiva em âmbito nacional e internacional como indicado no Quadro 4, a seguir.

Ano	Contexto nacional	Contexto internacional
1948		Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948): Dispõe sobre os direitos humanos básicos.
1988	Constituição Federal, 1988, artigo 205: A educação como direito de todos. Dispõe sobre desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A educação, direitos de todos, é dever do Estado e da família.	
1989	Lei nº 7.853/89: Apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sob a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.	
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente e dá outras providências.	Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990). (Conferência de Jomtien, 1990). Aprovada pela Conferência Mundial, dispõe sobre Educação para Todos, Tailândia, 5 a 9 mar. 1990.
1994	Política Nacional de Educação Especial. Dispõe sobre orientação do processo de integração instrucional que direciona o acesso às classes comuns do ensino regular aqueles que não “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas no ensino comum”.	Declaração de Salamanca (ONU, 1994). Dispõe sobre a educação inclusiva como a possibilidade de “reforçar” a ideia de “educação para todos”, como se, até então, alunos com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais especiais não frequentassem a escola.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, capítulo V. Resolução nº 2. Dispõe sobre a Educação Especial, modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Os sistemas de ensino assegurarão a educação escolar aos educandos com necessidades especiais.	
1999	Decreto nº 3.298/99. Regulamenta a Lei nº 7.853/89, define e reafirma a Educação Especial como modalidade transversal. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.	Convenção da Guatemala (Brasil, 2001) Carta para o Terceiro Milênio (Rehabilitation International, 1999) – Dispõe pela eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Lei nº 10.172/01. Plano Nacional de Educação. Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos.	Declaração Internacional de Montreal. (Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, 2001). Dispõe sobre as Pessoas com Deficiência Intelectual, que, assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos. A deficiência intelectual, assim outras características humanas, constitui parte integrante da experiência e da diversidade humana.
2002	Resolução nº 01/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na	

	Educação Básica, para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.	
2007		Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007). Dispõe sobre pessoas com deficiência, que são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.
2008	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Dispõe sobre assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular.	
2009	Decreto nº 6.949. Dispõe sobre promulgar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.	
2011	Decreto nº 7.611. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Declaração de Madri (Nada sobre as pessoas com deficiências sem as pessoas com deficiências) – Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão.
2012	Lei nº 12.764. Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; (acompanhante especializado).	
2015	Lei nº 13.146. Estatuto da Pessoa com deficiência. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência – Artigo 28.	
2020	Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.	

Quadro 4. Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação inclusiva
Fonte: Elaborado pela autora.

As mudanças no cenário educacional internacional, no Brasil e, especificamente, no Paraná, a partir dessas leis, contribuíram para alterar a formulação dos projetos escolares e, principalmente, a ação do professor frente aos desafios de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, conforme estabelecido nos dispositivos legais.

Observando o Quadro 4, destaca-se, para o objetivo desta dissertação, a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), no ano de 2008. Nesse documento, retomam-se as prescrições da Constituição de 1988 reforçando

que o atendimento das pessoas com deficiência deve ser realizado, prioritariamente, na rede regular de ensino, conforme se destaca abaixo:

A Constituição Federal de 1988 traz 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). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). (BRASÍLIA, 2008, p. 8)

O documento de 2008 reforça as prescrições estabelecidas em 2001, na resolução de nº 2 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, que no art. 3º define:

Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”. (BRASÍLIA: MEC, 2001. Parecer CNE/CP9/2001, artigo 3º)

No mesmo documento, no artigo 7, afirma-se que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais “deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (o que será estendido por toda a vida em documentos posteriores de 2008 e 2011), já nos artigos 9 e 10, estabelece-se a possibilidade, em caráter extraordinário, de criação de classes ou escolas especializadas. Conforme os trechos abaixo destacados.

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. (BRASÍLIA: MEC, 2001. Parecer CNE/CP9/2001, artigo 9º)

Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. (BRASÍLIA: MEC, 2001. Parecer CNE/CP9/2001, artigo 10º)

Cabe destacar que a legislação citada entende como público-alvo da Educação Especial (PAEE) as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, atualmente chamado de transtorno do espectro do autismo (TEA), e pessoas com altas habilidades e

superdotação. Ou seja, é para esse público que se destina o atendimento educacional especializado (AEE), que tem a seguinte finalidade:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. (BRASIL, 2008, p. 10)

Segundo Salles (2013), no Paraná, o PNEEPEI inicia discussões com relação ao papel das APAES no contexto da educação inclusiva e a possibilidade de que essas fossem, então, consideradas Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. A SEED encaminha, por solicitação da FEAPAES-PR, o pedido de alteração na denominação das Escolas de Educação Especial à Câmara de Educação Básica. A Federação das APAEs fundamenta o pedido por considerar que as Escolas de Educação Especial, além de desenvolver suas atividades educacionais, “[...] não só para atender às necessidades especiais de seus alunos, mas, sobretudo, em respeito ao princípio constitucional, em seu art. 206, inciso I, qual seja, o da igualdade de condições para o acesso e permanência” (Parecer CEE/CEB nº 108/10, p. 3).

Por unanimidade, a Câmara de Educação Básica aprova, em 11/02/2010, o pedido da Federação das APAEs, cujo documento é o Parecer CEE/CEB nº 108/10. Com amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9394/1996, nas Deliberações nº 02/2003 e 02/2010 e no Parecer nº 108/2010, todos do Conselho Estadual de Educação, é publicada, em agosto de 2011, a Resolução 3600/2011 – GS/SEED, 2011, que em seu artigo 1º, autoriza a

[...] alteração na denominação das Escolas Especiais de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos - Fase I, e Educação Profissional/Formação Inicial, a partir do início do ano letivo de 2011. (GS/SEED, 2011)

Tendo em vista as legislações acima e o modo como se divide a educação no Brasil, identifica-se, então, que esta pesquisa se desenvolveu em uma escola de educação básica na modalidade especial com o foco específico na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O item a seguir apresenta informações sobre o perfil socioeconômico/demográfico das famílias e dos alunos da EJA da escola especializada em que a pesquisa foi realizada.

2.3 O perfil socioeconômico/demográfico dos alunos e suas famílias

Situada no noroeste do estado do Paraná, Nova Esperança é conhecida nacionalmente como cidade campeã em limpeza urbana e detentora da melhor gestão de lixo no Brasil, de acordo com o Índice de Sustentabilidade de Limpeza Urbana (ISLU, 2017). E, desde 2016, por meio da Lei Estadual nº 18.840, o município é considerado Capital da Seda do Estado do Paraná, sendo o maior produtor de casulos verdes do Brasil.

As características do solo e a temperatura anual média de 25 °C favorecem a economia essencialmente agrícola, destacando-se a agricultura e a pecuária, além de atividades industriais. De acordo com o Censo 2022, do IBGE, a população é de 26.616 habitantes. A maior parte desta população descende de europeus e asiáticos (japoneses), com componentes menores de indígenas e afrodescendentes.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2020, p. 18) da Escola Esperança – Educação Infantil e Ensino Fundamental na Modalidade de Educação Especial, a clientela escolar da EJA é bastante heterogênea, as condições socioeconômicas e culturais dos alunos são de nível baixo e médio, havendo famílias que sobrevivem de serviços informais, que não geram uma renda fixa, mas também há aquelas que trabalham com carteira de trabalho assinada.

De acordo com o PPP (2021), a renda dessa comunidade escolar vem, em grande parte, das famílias atendidas por programas sociais, relatados na ficha de matrícula como: Bolsa Família, Leite das Crianças e Benefício de Prestação Continuada. Faz-se importante, também, observar o baixo nível de escolaridade das famílias, verificando-se um grande número de analfabetos, os quais conseguem, com certa dificuldade, assinar o próprio nome.

A idade dos sujeitos desta pesquisa varia entre 15 e 66 anos, todos com deficiência intelectual. A maioria dos alunos tem pouco ou nenhum acesso às atividades esportivas, artísticas, culturais, tecnológicas e de lazer.

Como observado no item anterior, a deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é caracterizada pela presença de insuficiências nas capacidades mentais “como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência” (APA, 2014, p. 31).

O aluno com DI pode apresentar atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor e na linguagem, dificuldades na aprendizagem, na memorização, na consciência corporal, na noção

espacial, no autocuidado, ter comportamento infantilizado, baixa autoestima, dificuldade para compreender ordens, entre outros problemas (CERQUEIRA, 2008).

Essas insuficiências podem causar prejuízos na vida diária da pessoa, impedindo-a de atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social, incluindo a capacidade de comunicação, de participação na sociedade, desempenho na escola ou no trabalho (APA, 2014).

O aluno com DI da Educação de Jovens e Adultos poderá demandar mais do educador, principalmente em decorrência do déficit cognitivo, portanto, não deve ser ignorado ou tratado de forma desigual, precisa ser atendido em sua especificidade, com a mediação necessária para efetivar sua aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2003), o professor precisa ter conhecimento de que não é a deficiência que torna o aluno incapaz, mas que a desvantagem é criada a partir do contexto no qual ele está inserido. Assim, o indivíduo com deficiência pode ter capacidade de realizar todas as atividades que lhes são propostas em tempo e ritmo próprios. Nesse contexto, sentimos necessidade de estudar a organização pedagógica da EJA nas escolas de Educação Básica – Modalidade de Educação Especial.

2.4 Organização pedagógica da EJA nas escolas de educação básica, modalidade de educação especial

Uma escola bem organizada e bem gerida oferece e assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho da comunidade escolar e o sucesso na aprendizagem dos seus alunos. O modo como a escola funciona, ou seja, suas práticas de organização e de gestão, faz diferença para os resultados escolares (LIBANEO, 2004).

A Constituição Federal de 1988 destacou os direitos individuais e sociais, estabeleceu que todos são iguais perante a lei e devem ter tanto a atenção integral quanto o acesso às esferas disponíveis no sistema de saúde, na educação e assistência social do país. Tais direitos, que também são garantidos às pessoas com deficiência, têm como foco a promoção da saúde, inclusão social e autonomia (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 (BRASIL, 2015, [n.p.]), apresenta a seguinte definição sobre a pessoa com deficiência:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Sassaki (2005) acentua que o termo “deficiência intelectual” descreve o fenômeno propriamente dito, uma vez que se refere ao funcionamento diferenciado do intelecto. De fato, as pessoas com deficiência intelectual possuem limitações, contudo, os níveis e os tipos de limitações nem sempre se manifestam da mesma maneira, tornando-se uma experiência particular para cada indivíduo, conforme a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD (2011).

Segundo a AAIDD (2011), alguns casos de deficiência intelectual apresentam restrições significativas para o funcionamento intelectual e as habilidades sociais e práticas do cotidiano, no entanto, tais diferenças não minimizam os direitos previstos na Constituição Brasileira de 1988. Para promover a prática cotidiana dos direitos, o governo atua por meio da elaboração e implementação de políticas públicas e de programas direcionados às pessoas com deficiência, além de fornecer recursos financeiros para instituições que atendem essas pessoas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A APAE é uma instituição essencial para a sociedade contemporânea, devido à prestação de serviços voltados ao ensino e à formação de pessoas com deficiência. As OSCs são caracterizadas como “entidades civis sem fins lucrativos, que são consideradas legalmente como associações ou fundações” e, por serem organizações sem patrimônio prévio ou instituidor, utilizam o termo associações (CABRAL, 2007, p. 24). Essas instituições nasceram com a missão de educar, prestar atendimento na área de saúde e lutar pelos direitos dos deficientes na perspectiva da inclusão social.

No Paraná, a FEAPAES congrega em sua jurisdição 349 APAES, que são divididas em 30 Conselhos Regionais. A APAE do município de Nova Esperança vincula-se diretamente ao Conselho Regional de Paranaíba, NRE de Paranaíba, Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) da Secretaria da Educação (SEED), Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança.

A APAE é formada por pais e amigos de uma comunidade de pessoas com necessidades especiais, contando, para tanto, com a colaboração da sociedade em geral. Da indústria ao comércio, incluindo profissionais liberais, políticos, pessoas dos mais diversos segmentos da sociedade, são muitos os que contribuem para a consolidação do trabalho realizado, em que todos acreditam, apostam e lutam pela causa da pessoa com deficiência e, acima de tudo,

reconhecem nas pessoas com necessidades especiais potencialidades a serem desenvolvidas. Na área de educação, estas pessoas são atendidas nas escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, nas etapas de ensino de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Sua organização se dá junto às normatizações da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, como demonstrado na Figura 5 a seguir.

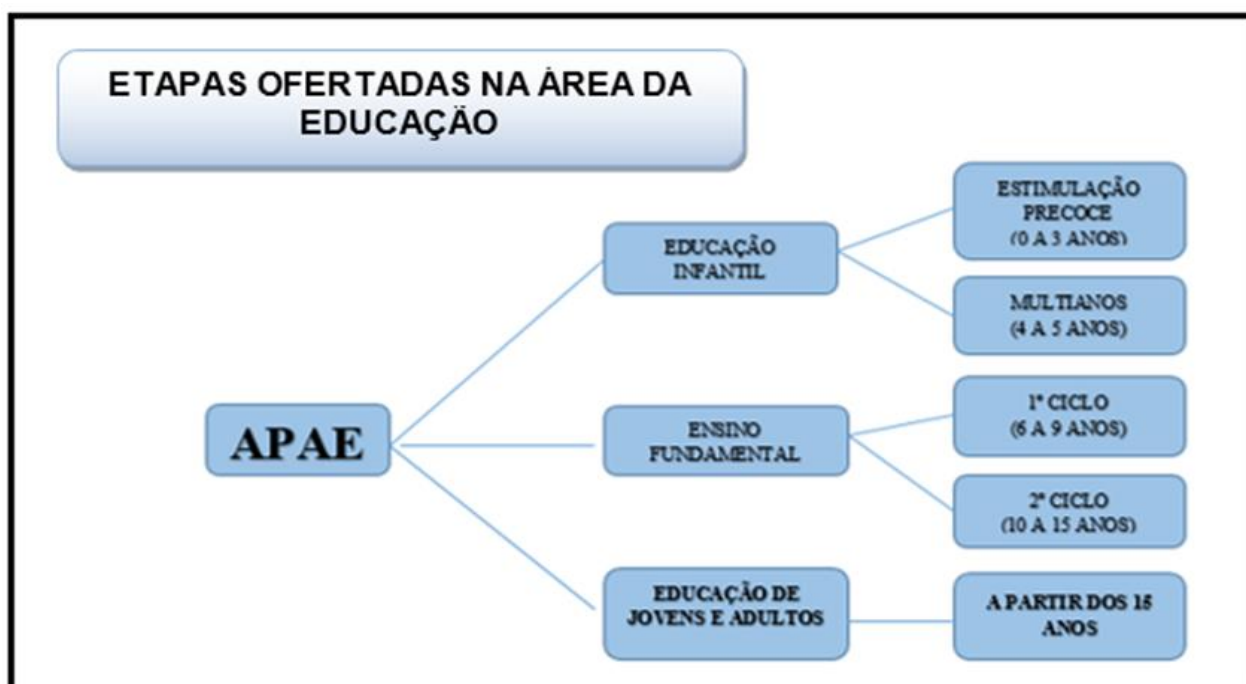


Figura 5. Etapas de ensino ofertadas pelas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.

Fonte: Elaborada pela autora a partir do SERE 2022.

O objetivo geral da Escola Esperança de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação Especial, é proporcionar aos alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e/ou transtorno global do desenvolvimento oportunidades de acesso à Educação Básica, à ampliação das habilidades acadêmicas funcionais e das suas competências, propiciando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e sua inclusão social. As pessoas atendidas pela escola são vinculadas a três municípios: Nova Esperança, Uniflor e Presidente Castelo Branco, abrangendo todos os níveis socioeconômicos (PPP, 2020).

A escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial APAE, passou por uma reorganização em sua estrutura administrativa e pedagógica para atender adequadamente às especificidades dos alunos da EJA, possibilitando oportunidades efetivas de aprendizagem, considerando tempo, ritmo e desenvolvimento próprios dos educandos. Assim, documentos que compõem o currículo, tanto institucionais quanto de ordem pessoal e dos alunos, seguem

determinantes legais próprios e devem ser observados rigorosamente, bem como o cumprimento dos calendários escolares em que são distribuídos os dias letivos, feriados e eventos escolares.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional é justificada pelo Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou o § 2.º do art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo que a educação profissional seja desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituição especializada ou nos ambientes de trabalho.

O artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, p. 134), preconizando, dessa maneira, que a educação profissional deverá estar correlacionada ao desenvolvimento do conhecimento acadêmico.

No estado do Paraná, com o respaldo legal, conforme os textos normativos, os alunos da Educação Especial com deficiência intelectual, ao completar 15 (quinze) anos, concluído ou não o Ensino Fundamental, darão continuidade ao processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, nas Escolas de Educação Básica, modalidade Educação Especial. Com a oferta da educação profissional, resguardou-se aos educandos, jovens e adultos, o direito de receber uma formação inicial para o trabalho nos espaços da escola, ainda que, devido à especificidade desse público-alvo, tal formação não alcance os níveis de qualificação profissional técnica exigida pela legislação dos cursos voltados à formação de técnicos profissionais (FEAPAES, 2020).

Os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos na Escola Esperança são organizados em turmas, com a proposta de atender às especificidades individuais, proporcionando melhoria da qualidade de vida, formação acadêmica, social e laboral, por meio da adaptação dos conteúdos curriculares de forma flexível, de acordo com a Secretaria de Jovens e Adolescentes (SEJA – SEED). A EJA, na escola de Educação Básica, modalidade de Educação Especial, tem como objetivo trabalhar os conteúdos acadêmicos expressos na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da Educação de Jovens e Adultos – Fase I, oportunizando o acesso à alfabetização e aos conteúdos formais das quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, e, ainda, o desenvolvimento de habilidades básicas referentes às Unidades Ocupacionais. De acordo com

o Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14 e Parecer CEE/Bicameral nº 128/18, as Unidades Ocupacionais são:

- Unidade Ocupacional de Produção para alunos com habilidades na confecção de objetos artesanais manufaturados, serviços de horticultura, jardinagem, cuidados com pequenos animais, entre outros.
- Unidade Ocupacional de Formação Inicial para estudantes com habilidades e competências para inserção no mundo e/ou mercado de trabalho, sendo que alguns estudantes podem também ser encaminhados para cursos de qualificação em outras instituições ofertantes, como o Sistema 'S'.

O atendimento educacional especializado na Educação de Jovens e Adultos na escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial – APAE, no município de Nova Esperança/PR, funciona nos períodos da manhã e tarde, havendo 107 alunos matriculados. Participaram desta pesquisa 12 alunos do período da tarde, os profissionais da escola que atuam na EJA e as famílias dos 12 alunos.

2.5 Compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias dos alunos da EJA

A família é apontada como fundamental no desempenho escolar do educando. Assim, os pais ou os responsáveis, com a parceria da instituição escolar, devem fazer parte de qualquer trabalho educativo, tendo como foco a formação de um cidadão pensante e crítico (PRADO, 1981). A família é indispensável para o desenvolvimento individual do educando no contexto escolar, para o relacionamento com professores e funcionários da escola, a convivência com colegas, entre outras vivências, pois tudo contribui para a alfabetização do aluno.

A relação entre a escola e a família existe a partir do momento em que o aluno é matriculado, segundo Castro e Regattieri (2009). Neste contexto, cabe aos sistemas de ensino o estabelecimento de programas e políticas que ajudem as escolas a interagir com as famílias, apoiando o processo de conhecimento desenvolvido pelos professores junto aos alunos de EJA (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 15).

Constata-se, assim, que a escola e a família dependem uma da outra, determinando a parceria entre elas. A construção de uma relação entre escola e família deve estabelecer comprometimento, planejamento de ações e compartilhamento de conhecimentos, para que o aluno da Educação de Jovens e Adultos tenha uma educação de qualidade. Além disto, pode também envolver estratégias de comunicação na relação família e escola como reuniões de pais, contatos telefônicos, ou por mensagens de aplicativos, e notas escritas (SARAIVA; WAGNER, 2013).

De acordo com o MEC, 2006, pode-se dizer que a sala de aula é o espaço de encontro entre professores, alunos e conhecimento. Vínculos de cooperação, confiança e amizade se constroem e se consolidam neste espaço dando vida ao processo de ensino e aprendizagem, por meio do compartilhamento de conhecimentos. O indivíduo, antes mesmo de ter acesso a conhecimentos acadêmicos, constrói empiricamente explicações para os fenômenos naturais, sociais e culturais. Estes saberes servem de acesso a novos conhecimentos. Portanto, cada aluno é um sujeito repleto de saberes individuais, coletivos, múltiplos, oriundos da interação com o meio físico, familiar, da experiência com o trabalho, do agir e dos papéis sociais que cada um representa (BRASIL, 2006, p. 3).

Para abordar o compartilhamento do conhecimento em seus fundamentos básicos dentro da EJA na APAE de Nova Esperança, considera-se necessário diagnosticar as ações essenciais, incluindo o próprio conceito de conhecimento, com o objetivo de distanciar a discussão das referências do senso comum.

Para chegar ao compartilhamento de conhecimento, as pessoas precisam estar dispostas a apresentar os próprios conhecimentos para os outros. Além disso, precisam de capacidades como a visualização, verbalização, articulação, apresentação e estruturação para transmitir o seu conhecimento (tácito) e torná-lo visível (HAWRYSZKIEWYCZ, 2010).

Berger e Luckmann (2004) corroboram esse pensamento argumentando que as pessoas que interagem em um determinado contexto histórico e social compartilham informações a partir das quais constroem o conhecimento social como uma realidade que, por sua vez, influencia seu discernimento, seu comportamento e suas atitudes. Neste contexto, o conhecimento é construído socialmente à medida que o ser humano, em suas atividades cotidianas, se depara com algum tipo de problema (BERGER e LUCKMANN, 1996).

Segundo Strauhs e Do (2012), quando os objetivos são comuns, o compartilhamento de conhecimento estimula o processo de aprendizagem, que beneficia todos os indivíduos envolvidos. Assim, entende-se que, para que o compartilhamento ocorra, é imprescindível a existência de sincronia corporal e mental dos indivíduos (NONAKA E TAKEUCHI, 1997).

Para isso, é preciso que os professores também contem com formação e aprimoramento profissional contínuo. O Amparo Legal da Deliberação nº 02/02 CEE garante aos profissionais da educação o aperfeiçoamento profissional continuado. A escola planeja e executa capacitações em diferentes épocas do ano contando com a participação de pessoas especializadas para sua realização, por meio de palestras e estudos com temas diferenciados,

sempre vinculados ao público-alvo, visando proporcionar conhecimentos que serão revertidos em socialização das ações pedagógicas em sala de aula.

Autores como Nonaka e Takeuchi (1997, p. 63) compreendem que “o conhecimento, ao contrário da informação, diz respeito a crenças e compromissos”. Acrescentam, ainda, que o conhecimento é função de uma atitude, perspectiva ou intenção específica e, ao contrário da informação, o conhecimento está relacionado à ação. Assim, consideram o conhecimento como um processo humano dinâmico.

O professor tem o compromisso ético e social com a educação, pois, independentemente da capacidade intelectual, todos são capazes de aprender. O corpo docente é composto por profissionais graduados com formação e especialização em Educação Especial. É importante considerar a mediação do conhecimento, pois contribui para o desenvolvimento do aluno levando-o a ser parte integrante de uma sociedade desejada para todos.

2.6 Alfabetização de jovens e adultos

No dicionário, o termo alfabetização significa: “Ato ou efeito de alfabetizar. Processo de aquisição do código linguístico e numérico; letramento (pedagogia). Difusão do ensino primário, restrito ao aprendizado da leitura e escrita rudimentares” (MICHAELIS, 2020, s/p.).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade é dever do Estado, com isso, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A partir da alteração introduzida na LDB, em 2006, o acesso ao Ensino Fundamental passou a se iniciar aos seis anos de idade, e a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de zero a cinco anos.

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre seis e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, a fim de superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento pelos alunos de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. De acordo com a BNCC, o processo de alfabetização começa na Educação Infantil, considerando o progresso da criança nesse período, que facilitará o processo de compreensão na construção dos saberes educacionais de cada um. É nesse processo inicial que os educadores procuram dar mais atenção aos alunos buscando metodologias que desenvolvam os aspectos cognitivo e intelectual, gerando uma aprendizagem significativa.

Cagliari (1998, p. 55), teórico que analisa o papel do professor, indica que “ser um mediador é ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento, passando a ele as informações adequadas, explicando o que tem de ser explicado”. Assim, para o autor, o papel do professor é mediar a aprendizagem através de práticas que possam despertar o desenvolvimento cognitivo e, ao mesmo tempo, ampliar os conhecimentos do aluno no mundo letrado. Percebe-se que o ato de alfabetizar não está voltado apenas ao aluno em si, mas a todos os contextos em que ele está inserido, desde a sala de aula até fora da escola, na família e na sua realidade social.

O compromisso com a formação dos seres humanos começa desde os primeiros meses de vida, no entanto, quando o aluno chega à escola, o professor tem papel fundamental nessa formação. Por esse motivo, o professor precisa estar preparado para incentivar as crianças adequadamente em sua vida escolar, iniciando, no processo de alfabetização, o gosto pela língua materna.

O professor, como sujeito formador, necessita acompanhar as transformações que aconteceram e estão acontecendo na sociedade, pois o público que é atendido hoje na escola é muito diferente do que era atendido uma década atrás. Pode-se afirmar que o papel do professor foi mudando ao longo da história, devendo aprender constantemente, pois é responsável por conhecimentos diversos, que possibilitarão a melhor forma possível de ensinar os alunos. Em relação às mudanças que ocorreram, a maior preocupação refere-se à formação do professor alfabetizador, que obteve avanços significativos, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases trouxe benefícios à formação dos profissionais da educação. Frente a essa nova realidade, a formação dos professores alfabetizadores passou a ser prioridade:

O Ministério da Educação, por meio dessa organização curricular, visa à qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, assegurando que a educação no país possa atuar de forma decisiva no processo de construção e exercício da cidadania, sem, contudo, deixar de cumprir um compromisso da nação na valorização e formação do magistério, uma vez que os docentes constituem o centro de todo o processo educacional. (PRADO, 2000, p. 97 *apud* MARINHO, 2009, p. 36)

A ação do Ministério da Educação (BRASIL, 2012) vem ao encontro desse processo para qualificar e valorizar os professores alfabetizadores. De início, a formação para o exercício da docência era realizada durante a última etapa da Educação Básica ou na graduação, fosse por meio do magistério ou formação similar, fosse pelo curso superior em Pedagogia. Após a sua conclusão, acreditava-se que todos os futuros professores já estariam preparados para atuarem na atividade por toda a vida. Atualmente, tal maneira de pensar vem sendo superada e os profissionais da educação procuram cada vez mais especializações para acompanhar as mudanças da sociedade e garantir práticas educativas de qualidade a fim de aprimorar as estratégias de aprendizagem.

De acordo com Carneiro (2002, p. 150), citado por Marinho (2009, p. 37), o parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE – teve a intenção de privilegiar uma formação avançada para os docentes atuarem na Educação Básica, compreendendo que, através da licenciatura plena, eles estariam aptos para atuar em um nível de educação, “onde são definidos os valores e as condições básicas para o aluno apreender conhecimento mínimo e elaborar a visão estratégica para compreender o mundo, intervir na realidade e agir como sujeito crítico”.

A formação docente para a Educação Básica, de acordo com Carneiro (2002, citado por MARINHO, 2009, p. 37), estaria alicerçada sobre quatro vertentes elencadas pela política nacional da educação: (a) valorização (formação, condição de trabalho, carreira e remuneração); (b) elevação de padrões de qualificação acadêmica; (c) espaços físicos adequados, renovação de práticas de gestão, de recursos tecnológicos inovadores e aliança entre agências formadoras e sistemas de ensino; (d) formação continuada proposta por estabelecimentos de programas nacionais permanentes que emitam certificação de cursos, diplomas e competências de professores, ancorados em um sistema de avaliação periódica.

[...] mudar o foco do ensino para aprendizagem, realçar o êxito do aluno, trabalhar, positivamente, a diversidade, estimular o desenvolvimento de práticas investigativas, criar espaços curriculares para execução de projetos, inovar em metodologias através de estratégias criativas e não meramente reprodutivas, centrar o enfoque em atividades cooperativas e, por fim, construir, com o aluno, um saber/aprender dinamicamente articulado, tudo isso constitui componentes essenciais da nova matriz definidora do perfil do professor esperado [...] desenvolver, mediante uma articulação dinâmica, o conceito operativo de Educação Básica, assim, que a educação escolar renove a ideia de “justaposição de etapas fragmentadas” e se reordene num alinhamento de

tempo/espço articulado e contínuo. Isso implica em uma visão reconceituada de escola, de professor, de processo pedagógico (construção de currículo) e de avaliação. (CARNEIRO, 2002, p. 150 *apud* MARINHO, 2009, p. 38)

De acordo com Freire (1978), “alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer sua palavra, criadora de cultura”. A cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência historiadora automanifesta envolve a consciência em sua condição essencial de consciência histórica.

Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição, é a técnica da propaganda massificadora. Reconhecendo a importância do papel do professor, reconhece-se que “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (MARINHO, 2009, p. 40). As novas abordagens das pesquisas desenvolvidas na área da educação reconhecem o professor como sujeito de um saber fazer ativo em sua própria formação:

[...] considerar o professor em sua formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão-se construindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares (NUNES, 2001, p. 30 *apud* MARINHO, 2009, p. 40).

Os professores, conforme salienta Nunes (2001), aprendem a partir de sua prática e, segundo a autora, reconhecem que os cursos de formação de professores e formação continuada não articulam a formação teórica e acadêmica com os conhecimentos originados no cotidiano escolar. Entretanto, os professores percebem a importância de se desenvolver uma prática pedagógica mais envolvida com a vida das crianças. A autora ressalta, ainda, a importância de se considerar o estudo da prática docente como processo informal, dinâmico, complexo e carregado de valores, já que os diversos saberes integram-se à prática do professor.

Segundo Marinho (2009), levar em consideração o saber já existente do professor torna-se indispensável ao processo de aperfeiçoamento da prática docente; assim, seus saberes e suas vivências devem ser considerados enquanto profissionais da educação. Organizar esses saberes, conforme a definição de Gautier (1998), em três categorias relacionadas à profissão docente, abrangeria: (a) ofício sem saberes, que indica uma falta de sistematização de um saber próprio do docente que envolve bom senso, intuição e experiência; (b) saberes sem ofício, que se caracteriza pela formalização do ensino que reduz a complexidade e a reflexão presentes na prática docente; (c) ofício feito de saberes, em que vários saberes são envolvidos e mobilizados

pelo professor através de sua prática, englobando disciplina, currículo, ciências da educação, tradição pedagógica, experiência e ação pedagógica (MARINHO, 2009, p. 41).

2.6.1 Método “Proposta de Alfabetização Desafios do Aprender – ABACADA”

Na educação, muito se discute acerca do melhor método de alfabetização e, na Educação Especial, não é diferente. Mas, no contexto desta pesquisa, a preocupação volta-se à alfabetização na EJA em uma Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. Portanto, a alfabetização dos alunos adultos com deficiência intelectual (DI) é tema central neste estudo, por ser vista como um instrumento de transformação social. Considerou-se, também, que, na educação, todos podem ser beneficiados com aprendizagens e alunos com DI, pois, mesmo com todas as dificuldades que apresentam, podem ter avanços se incentivados de maneira adequada, com a proposição de atividades que tenham significado e que lhes sejam funcionais e úteis para viver cada vez com mais autonomia. Para isso, o ambiente escolar, com a efetiva mediação do professor, é o lugar ideal para buscar desenvolvimento e aprendizagem.

A alfabetização de jovens e adultos na Educação Especial baseia-se no método Desafios do Aprender – ABACADA – da professora Claudia Mara da Silva.



Figura 6. Coletânea de jogos construídos para trabalhar pedagogicamente com alunos que conhecem letras, mas não fazem junções (sílabas e palavras)

Fonte: Acervo da autora.

De acordo com a autora, criadora do Método ABACADA: “alfabetizar alunos DI (deficiência intelectual) é um desafio para a escola e também para o professor, que precisa aceitar esse desafio, primeiro tem que despertar nesses alunos o desejo de aprender a ler e escrever, condição básica para que o aprendizado aconteça”. Nas escolas de Educação Básica – Modalidade Educação Especial, é muito importante o professor diferenciar letramento e

alfabetização, pois alguns estudantes conseguirão chegar à alfabetização e outros irão além, conseguindo chegar ao letramento.

O método Desafios do Aprender ABACADA fundamenta-se em dois outros métodos de alfabetização, o Método Sodr  e o Método F nico. O Método F nico consiste no aprendizado através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras. Esse método permite primeiro descobrir o princípio alfabético, que   o entendimento de que há uma relação entre a presença e a posição de uma letra e o som que ela assume na palavra ou a posição que a letra ocupa na palavra. O Método Sodr  consiste no ensino sistemático de sílabas.

No Método ABACADA, foram realizadas adaptações tanto do Método F nico como do Método Sodr , para tornar o ensino atrativo e lúdico, visto que a interação entre o lúdico, o cognitivo e o psicológico   indispensável para aflorar as potencialidades do aluno com deficiência intelectual.



Figura 7. Coletânea de jogos construídos para trabalhar pedagogicamente com alunos que não reconhecem as sílabas iniciais das palavras

Fonte: Acervo da autora.

Esta proposta assegura recursos didáticos com o intuito de favorecer a compreensão da linguagem oral e a aquisição da leitura e da escrita. Como instrumento de estudo, o método evidencia a utilização da sílaba na palavra, procurando fazer com que o aluno associe a fala ao ato de ler e escrever, com principal destaque ao som silábico e não ao som da letra, tal como evidencia Silva:

Essa é uma proposta voltada para estudantes com dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual, a proposta se baseia no Método F nico e Método Sodr  de alfabetização. [...] O processo ensino-aprendizagem acontece de forma sistemática, ordenada e progressiva, iniciando com o desenvolvimento da habilidade de consciência fonológica até chegar à escrita e leitura de pequenos textos. Nesse processo de alfabetização, o aluno faz tentativas de leitura e escrita com ajuda de um variado material, praticando e vivenciando, com a mediação do professor. Todos os passos evocam uma forma de trabalhar com intensa participação e motivação. (SILVA, 2015, p. 99)

Assim, para que o aluno adulto com DI estabeleça de maneira eficaz a relação entre o símbolo e seu significado, é preciso utilizar estratégias diferenciadas, portanto, nesse método, se justifica o trabalho criterioso com as sílabas iniciais das palavras (consoantes + vogal), que, a princípio, forma o A-BA-CA-DA...., ou seja, sílabas com a vogal A (A de avião, BA de banana, CA de cachorro e assim sucessivamente). Depois de esgotado o trabalho com as consoantes + vogal A, passa-se à sequência das consoantes + vogal O, U, I, E.

Outro ponto fundamental desse método é a busca, de forma lúdica, de subsidiar estratégias diferenciadas visando aumentar a eficácia do processo de alfabetização de alunos com DI. Neste aspecto, a criadora do Método, destaca:

As atividades tornam-se lúdicas e prazerosas, valorizando a participação ativa dos alunos. São vivenciadas as tentativas e as tolerâncias ao erro para que desenvolva os esquemas de conhecimento, tais como: observar e identificar; comparar e classificar; conceituar; relacionar; e inferir. A aprendizagem ocorre de forma sistemática, ordenada e progressiva, iniciando com a consciência fonológica até chegar à leitura e à escrita de pequenos textos. A prática leva o aluno a elaborar tentativas de leitura e escrita, com auxílio de um material variado. Para a aprendizagem das sílabas, palavras e textos, o uso do material didático é essencial a fim de que todos os objetivos da proposta sejam atingidos. (SILVA, 2015, p. 99-100)

Desta maneira, a proposta de alfabetização com base nesse método é dinâmica, uma vez que procura deixar o trabalho em sala de aula mais interessante e prazeroso, viabilizando um processo de ensino e aprendizagem no qual o aluno participe ativamente, desenvolvendo a sua autonomia.

2.6.2 Autonomia dos alunos com deficiência intelectual

A palavra *autonomia* aparece constantemente no contexto escolar das APAEs, seja em discursos de professores, equipes gestoras, seja em textos para reflexão. De acordo com Zatti (2007), a origem etimológica da palavra vem do grego: *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei), significando o poder de dar a si a própria lei ou as próprias regras. Não se deve entender esse poder como algo sem limites ou autossuficiente, pois, apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis. Nesta linha, o conceito de autonomia indica a liberdade do indivíduo em gerir a sua vida de forma livre e realizar suas escolhas de forma racional.

A legislação vigente no Brasil reconhece as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e estabelece a diminuição de barreiras para que esse público possa exercer a cidadania. O artigo 203, inciso V, da Constituição de 1988, garante às pessoas com deficiência que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida pela família

o benefício de um salário mínimo mensal, conhecido como benefício de prestação continuada (BPC). O benefício também é concedido ao deficiente cuja família possua uma renda mensal *per capita* inferior a 1/4 (um quarto) do salário mínimo.

A intenção é criar condições para o desenvolvimento da autonomia, da participação social e da emancipação da pessoa com deficiência intelectual. Assim, este programa assistencial de transferência de renda compreende um instrumento capaz de promover a inclusão social de uma população considerada vulnerável, ou seja, indivíduos “incapazes para o trabalho e para a vida independente” (SAWAYA NETO; GRANJA, 2009).

Buscando centrar o termo autonomia na realidade educacional atual das escolas especializadas, encontramos informações valiosas em publicações do Ministério da Educação. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, em seu volume introdutório:

a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas [...]. Uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno. (2001)

Assim, autonomia é um processo que se constitui gradualmente à medida que os processos de aprendizado da vida de um indivíduo se consolidam. Segundo Preti (2003), a autonomia significa, além de algo que se desenvolve ao longo do tempo, uma atitude libertadora e que permite a quem a possui tomar decisões baseadas em suas vontades e ações e não no que lhe sugerem:

[...] vem do grego, resultado da composição do pronome reflexivo, com posição atributiva, *autós* (próprio a si mesmo) com o substantivo *nomos* (lei, norma, regra). Para os gregos, significava a capacidade de cada cidade se autogovernar, de elaborar seus preceitos, suas leis, dos cidadãos decidirem o que fazer. Era o pleno direito à liberdade política e econômica [...]. Por outro lado, significava a recusa à subjugação a um rei, a um tirano, a grupos oligárquicos e a afirmação do ser cidadão e a negação do ser escravo. (PRETI, 2003, p. 130)

Neste aspecto, reconhecer a “autonomia” no processo de ensino e de aprendizagem do aluno da EJA significa entender que o outro é independente, capaz de pesquisar sozinho e que o professor é o mediador do processo de aprendizagem. Os professores, ao tentarem amenizar as dificuldades de aprendizagem ocasionadas pela deficiência intelectual com diferentes estratégias de ensino, oportunizam a chance de o aluno vivenciar e aprimorar a autonomia cognitiva, mesmo que dentro de suas limitações.

Conforme Mantoan (2015), a autonomia para pessoas que possuem deficiências se configura a partir de habilidades diferentes se comparada à autonomia do cotidiano, e esse ponto de partida irá facilitar sua vida prática. É importante desenvolver atividades que estimulem a autonomia de estudantes da Educação Especial, para que, dentro do possível, eles possam avançar na direção de um cidadão que não possui deficiência, pois, para essas pessoas, existe a necessidade de adaptação conveniente às suas características, de maneira que consigam realizar tarefas essenciais do dia a dia, facilitando sua vida e promovendo maior liberdade. As participações em atividades educacionais ou sociais fazem com que o indivíduo se torne independente e autônomo. Assim, Mantoan (2015, p. 66) diz que “vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades”.

Nesse sentido, entende-se que os sujeitos com deficiência devem ser estimulados a alcançar a autonomia, para que possam sobreviver e conviver de maneira independente na sociedade. Percebe-se, a partir das contribuições e referências de Mantoan, que, se um aluno desafia os padrões normais de ensino devido a suas limitações, é necessário que o professor acompanhe essas particularidades, buscando pensar e agir de modo diferente ao apresentar novas possibilidades e atitudes educativas.

Portanto, no ambiente escolar, o trabalho deve ser planejado para que o aluno adulto demonstre sua evolução, seu desempenho e o aprimoramento de sua capacidade autônoma, ao se relacionar com colegas de uma forma mais espontânea, ao socializar de maneira mais clara, ao demonstrar preocupação na realização da tarefa proposta, ao perguntar e tirar dúvidas sobre algum assunto e ao refletir sobre a ação e reação dos atos humanos no ambiente em que vive. Nestes momentos, a autonomia se faz presente, embora seja um processo lento, ele é perceptível para quem participa da caminhada escolar do aluno.

Freire (2019) já dizia que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um princípio ético da pedagogia que jamais pode ser comparado a um favor ou algo a mais que o professor pode, ou não, conceder ao aluno. Assim, no processo de alfabetização de alunos da EJA da Modalidade Educação Especial, é necessário estimular o interesse, a curiosidade de buscar tal conhecimento, bem como planejar estratégias que originam tal autonomia, para sua inclusão social de acordo com cada caso e especificidade.

2.6.3 O professor e o processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual

O aluno, com deficiência ou não, é um ser ativo no seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, cabe ao professor o papel de mediar a relação entre o aluno e o meio no qual ele está inserido, promovendo a relação entre os conteúdos aprendidos na instituição de educação e as experiências do cotidiano.

Segundo Oliveira e Adrião (2002), muitos professores não estão adequadamente preparados para atuar no universo educacional. Ao identificar as necessidades do aluno, escolhem uma delas para trabalhar, sem base em critérios técnico-pedagógicos, com a única preocupação de trabalhar o conteúdo, não priorizando a escuta, a subjetividade e as dimensões históricas e culturais.

Por vezes, pode-se constatar o despreparo do professor ao adequar seu planejamento ao aluno com deficiência intelectual. Os autores acima citados recomendam a observação como instrumento, para que o professor reconheça os significados que o aluno atribui aos elementos do meio, devendo ser encorajado a expor a sua forma de perceber uma determinada situação e confrontá-la com a visão dos demais colegas, para que, coletivamente, eles construam hipóteses sobre situações e objetos. O professor deve, necessariamente, conhecer as diferentes teorias educacionais. Cabe ressaltar que a educação deve trazer em si uma intencionalidade em todas as modalidades do ensino, o objetivo é ampliar o universo cultural dos alunos, com vistas a compreender os fatos e orientá-los a como agir diante deles.

Ensinar exige também uma postura ética do professor frente ao aluno e vice-versa, exige ainda que seja qualificado para a função que se propõe a desempenhar, assim como destaca Freire (2003, p. 28):

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Os profissionais da educação têm em suas mãos uma grande responsabilidade, uma vez que, no trabalho diário, atuam junto a outras pessoas e são, em grande parte, responsáveis não só pela formação intelectual destes indivíduos, mas também pela sua formação enquanto seres humanos. Para isso, se faz necessário usar metodologias que proporcionem a valorização das

experiências trazidas pelos alunos, pois estas denotam como estes sujeitos percebem o mundo, o que esperam dele, seus anseios, dúvidas, medos, expectativas, sonhos, entre outros.

O professor tem um papel diferenciado em relação ao conhecimento, é um mediador que ensina e aprende com os alunos, detendo a responsabilidade de criar um ambiente estimulante e atrativo à aprendizagem, assim como de usar métodos variados de ensino, de modo a atender às necessidades de todos. Para uma boa atuação no espaço escolar, é necessário aliar teoria à prática, conhecer o contexto histórico e social do aluno para repensar a prática pedagógica, definindo que tipo de profissional se espera ser. Cabe ao professor interagir com o aluno reelaborando conceitos e ampliando seus horizontes. Ao propor problematizações a partir das vivências do aluno, o professor pode trabalhar conceitos mais amplos, tais como diferenças sociais e culturais, crises econômicas, desemprego, inflação etc.

Compete ao professor a responsabilidade de colaborar para a formação deste indivíduo, que já traz uma bagagem, uma história, uma vida. No entanto, não se pode pensar em uma simplificação da educação em decorrência da situação social do aluno, por isso é de fundamental importância que o docente explore ao máximo as potencialidades do aluno oferecendo-lhe possibilidades que contribuam para o despertar de curiosidades, permitindo o contato com o desconhecido para produzir conhecimentos novos.

Os desafios que se apresentam aos professores diante da educação inclusiva são muitos, neste sentido, Pieczkowski (2002, p. 8) afirma que: “A educação inclusiva exige que o professor do ensino regular se especialize para dar conta de uma população que possui características peculiares, ao mesmo tempo em que o professor da Educação Especial deve ampliar suas perspectivas, não mais sendo tolerável a dicotomia especialista x generalista”.

Os desafios que se apresentam são muitos, mas já existe um grande movimento de mudança, as velhas práticas não são mais toleradas, a informação bate à porta, todos os dias depara-se com algo novo envolvendo tecnologias, possibilidades, entre outras. Assim, cabe ao professor buscar a formação continuada, estudando, inteirando-se de novas técnicas e reflexões. No entanto, não basta conhecer as técnicas, deve-se estar aberto às novas experiências, abandonar os preconceitos, uma vez que cada aluno aprende segundo as suas possibilidades, e uma mesma forma de ensinar pode ser eficaz para um indivíduo e não para outro. Portanto, o principal para um professor inclusivo deve ser a constante busca pelo atendimento das especificidades de cada aluno.

A alfabetização e o letramento não se dão de forma estanque, materializam-se em um processo de conhecimento e apropriação de diferentes linguagens (escrita, matemática, das

ciências, das artes e do movimento), tendo como fundamento as concepções de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento de cada professor. No contexto das escolas, podemos ainda encontrar muitas contradições, uma delas é a ideia de que trabalhar com grupos homogêneos é contraposta à ideia de trabalhar com grupos heterogêneos, ou seja, com a diversidade, pois cada sujeito tem suas particularidades, sua história e sua cultura.

Alfabetizar e letrar significam ir além do código linguístico, incluem compreender e interpretar a escrita/leitura nas diferentes esferas da sociedade, perfazem a possibilidade de analisar, sintetizar e interpretar todos os códigos simbólicos que o mundo cultural apresenta, construindo uma reflexão crítica das situações estabelecidas pelo meio social.

O termo *letramento* passou a ser discutido a partir da década de 1980, estabelecendo uma relação entre a prática social da leitura e a escrita, garantindo a inclusão social de ser letrado, pois, quando não é oferecido ou proposto, o letramento é visto como exclusão. A negligência de vivenciar e decifrar o código linguístico evidencia a necessidade de repensar os métodos de ensino, de escutar e atender os diferentes modos de aprender, possibilitando intervenções e estratégias que dialoguem com as práticas sociais diversificadas. As ações pedagógicas voltadas à leitura e à escrita requerem a apropriação das diferentes linguagens que possibilitam ao indivíduo o acesso à cultura e aos diferentes gêneros discursivos, promovendo a habilidade dialógica interdiscursiva da linguagem e envolvendo percepção, processamento, memória. De acordo com Soares (2004, p. 24):

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...] é uma criança que tem hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes gêneros de textos e circunstâncias [...] alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e escrita.

Os conceitos não podem ser vistos separadamente, é necessário ensinar as letras, mas considerar a significação e ressignificação da palavra, mediando os saberes cotidianos para atingir um conhecimento mais complexo e elaborado; portanto alfabetizar letrando é respeitar as diferenças e necessidades particulares de cada sujeito planejando o processo como uma construção textual. Apresentar uma proposta de alfabetização e letramento é formar indivíduos conscientes do mundo sociocultural.

O processo de alfabetização é realizado normalmente por meio da escolarização, sendo fundamental para a vida dos alunos, já o que se refere ao processo de letramento se efetiva ao longo da vida das pessoas com a participação nas práticas sociais. A escola é um ambiente que

oportuniza a apropriação de muitas vozes, no qual o professor é o mediador desse processo. É necessário que o aluno perceba a sala de aula como um espaço que permita a significação do mundo real para o código escrito, possibilitando a prática de ler e escrever como vivências significativas, contextualizadas, dialogadas entre professor e aluno.

A sala de aula deve prever uma prática em que os sujeitos compreendam sua realidade, sua história de vida, seu meio cultural e social, proporcionando ao aluno um espaço de problematização e conceituação, que atribua significados aos objetos, cores, símbolos, formas, mas, ao mesmo tempo, que supra as necessidades e os interesses dos alunos para que adquiram habilidades e atinjam bom desenvolvimento no mundo alfabético/letrado, onde as ações educacionais implicam a conscientização do mundo e da sociedade em que estamos inseridos.

O processo histórico de letramento da sociedade acabou determinando diferentes graus de convívio com a escrita, embora nem toda a população tenha acesso à escrita escolarmente rentável. Na sociedade, o mundo é representado por signos, a escrita é um deles e a leitura é um meio de entender e sistematizar a compreensão do mundo real, oferecendo ao educando o acesso a diferentes textos do nosso entorno, como livros, embalagens, comerciais de rua, anúncios de televisão, placas; entretanto, os signos linguísticos compõem uma maneira particular, é preciso, então, oferecer o mundo das cores, da ação dos outros símbolos que possam representar o meio social.

De acordo com Batista e Mantoan (2007), aprender é uma ação humana criativa. Ler e escrever são formas de representação estabelecidas culturalmente pela sociedade. Compreendemos que o aluno com deficiência intelectual tem possibilidades de construir seu conhecimento, para isso é preciso conduzir e oportunizar as diferentes linguagens estabelecendo significados e sentidos para ele.

A escola enfrenta dificuldades em relação à alfabetização e ao letramento dos alunos com deficiência intelectual. As ações pedagógicas homogêneas, competitivas, excludentes, as atividades mecânicas, repetitivas, reduzem a possibilidade de o aluno aprender.

A escola tem o compromisso de ressignificar, conceituar, mediar os objetos, as experiências vivenciadas pelos alunos com deficiência intelectual, considerando a alfabetização como um processo interdiscursivo, ou seja, a mediação pela palavra. Assim, o processo de alfabetizar exige também mediações que possibilitem ao aluno mudar sua relação com o mundo através do modo de agir e de pensar, desenvolvendo novos olhares, formando e elaborando novos conceitos ao longo da aprendizagem. A capacidade de argumentação desses alunos depende do processo de estimulação, que deve ser voltado a facilitar sua independência em suas

relações com o mundo. De acordo com o ambiente, o ser humano pode demonstrar seu potencial de adaptação e mudança durante sua formação. Neste sentido, Kassar (2000, p. 44) afirma que: “As relações sociais tornam-se funções psicológicas por meio de um processo de internalização, que é possibilitado na/pela produção de signos”. O ambiente escolar deve possibilitar que o aluno interaja com o conhecimento e o compreenda através de signos.

O aluno com deficiência intelectual possui condições e estruturas funcionais que podem comprometer a adaptação e aquisição de informações. Nesse olhar, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos matriculados nas escolas demanda estratégias e organizações, a fim de auxiliá-los a prosseguir nos avanços em todas as áreas do conhecimento. Assim, para que o professor e a escola cumpram essa função, é “[...] necessário considerar que cada um de nós aprende de uma forma diferente, tanto estruturalmente (estilo) quanto cronologicamente (ritmo)” (GINÉ, 2002, p. 43), então, há de se reconhecer que o aluno precisa ser visto a partir de suas potencialidades.

Diante do estudo teórico apresentado, esta pesquisa visa apontar a importância do compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Cabe ressaltar ainda que a Escola de Educação Básica – na Modalidade de Educação Especial, enquanto uma organização educacional e um espaço da GC, precisa ser compreendida com base em três pilares: alunos, professores e família.

3. METODOLOGIA

Este capítulo está estruturado de maneira a explicar os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, abrangendo a discussão a respeito da natureza, os objetivos, a abordagem e o método da pesquisa, abordando o contexto dos sujeitos envolvidos, apresentando os instrumentos de coleta de dados e a técnica de análise de conteúdo.

Para explicar os passos desta pesquisa, optou-se por dividir a metodologia em quatro partes: 1. caracterização da pesquisa; 2. técnicas de coleta de dados e procedimentos de análise; 3. sujeitos da pesquisa; e 4. ética na pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

A metodologia de pesquisa utilizada se fundamenta nas classificações da figura 8, que indica ser de natureza básica e quais os meios de atingir o objetivo da pesquisa, detalhando os aspectos necessários que suportam o desenvolvimento da ação científica.



Figura 8. Classificação da pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Gil (2010), Prodanov e Freitas (2013).

A natureza da pesquisa se classifica como básica por seu interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados ou utilizados imediatamente na solução de problemas que ocorrem na realidade (MARCONI; LAKATOS, 2009). Nesse caso, visando analisar necessidades de

diagnosticar de que forma ocorre o compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias dos alunos matriculados na EJA da APAE, objetivou, ainda, gerar conhecimento para aplicação prática dirigida à solução de um problema específico, envolvendo verdades e interesses locais (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Gil (1999) considera que a pesquisa exploratória tem como objetivos principais desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores, caso do processo de compartilhar o conhecimento articulado às ações potencializadoras, sobretudo, com a abordagem utilizada. Sendo assim, a pesquisa exploratória procura explorar o problema, tornando-o explícito e, assim, fornecer informações para uma investigação mais precisa. Nesse caso, o problema é: Qual o papel do compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização de estudantes da Educação de Jovens e Adultos? Para responder a essa questão, é feita uma análise minuciosa do objeto de estudo.

Em relação à abordagem, utilizou-se a qualitativa que, segundo Marconi e Lakatos (2003), tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Nesse sentido, percebeu-se que a pesquisa qualitativa envolveu a obtenção de dados.

Para realizar o levantamento sobre o compartilhamento do conhecimento que permeia o contexto educacional da EJA na APAE de Nova Esperança, foi feita inicialmente uma pesquisa documental e bibliográfica, cujo objetivo é relacionar e indicar os fundamentos teóricos e os percursos empíricos a serem analisados. Em particular, para o desenvolvimento desta pesquisa, como procedimento metodológico, temos a utilização de estudo de caso que, de acordo com Gil (2007, p. 58), configura um estudo aprofundado sobre objetos como um indivíduo, uma organização, um grupo ou um fenômeno e que pode ser aplicado às diversas áreas do conhecimento.

Conforme Yin (2005), o uso do estudo de caso é uma investigação empírica que permite o estudo de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

3.2 Técnica de coleta de dados e procedimento de análise

Iniciou-se a pesquisa com um levantamento teórico buscando identificar, na literatura de Gestão do Conhecimento, os elementos que possibilitam o compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização dos alunos da EJA da APAE. A pesquisa apresentou duas etapas: pesquisa teórica e estudo de caso realizado na instituição. As bases de dados utilizadas para a pesquisa teórica, apresentadas no capítulo anterior, foram:

BASE DE DADOS	FILTROS
Google Acadêmico	Qualquer idioma; Períodos específicos (2017 – 2022)
Scielo	Todos os índices
Periódicos Capes	Título e qualquer

Quadro 5. Bases de dados
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As palavras-chaves utilizadas foram: Gestão do Conhecimento, Compartilhamento do Conhecimento entre Escola e Família e EJA– Modalidade Educação Especial. A fim de facilitar o entendimento, a metodologia utilizada foi descrita na técnica de coleta de dados e no procedimento de análise de cada objetivo específico.

Para realizar o levantamento sobre compartilhamento de conhecimentos, assim como compreender a sua influência na alfabetização, que dizem respeito ao **primeiro objetivo específico**, realizou-se uma revisão de literatura, para obter o arcabouço teórico necessário ao desenvolvimento da pesquisa. Conforme Gil (2010, p.29), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado”.

Para melhor exploração do tema pesquisado e para atender ao **segundo e terceiro objetivos específicos**, que são, respectivamente: “Verificar o perfil socioeconômico/demográfico dos participantes da pesquisa – alunos e família” e “Identificar a organização pedagógica da EJA na Escola de Educação Básica, Modalidade de Educação Especial (APAE)”, a análise de pesquisa documental se tornou fundamental. Para fins de pesquisa científica, são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinado assunto, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno (GIL, 2008).

Foram consultados documentos norteadores da organização pedagógica da Escola Esperança e da FENAPAES, que estão disponibilizados *on-line* em fontes abertas, e do acervo

documental na instituição escolar. Esses documentos possibilitaram a ampliação dos conhecimentos sobre a pesquisa e contribuíram para a criação de critérios de seleção do objeto de estudo. A relação de documentos pesquisados é:

- Documentos norteadores da FENAPAES
- Documentos norteadores da FEAPAES
- DEEIN (Departamento de Educação Especial Inclusão Educacional/PR)
- SEED (Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná)
- PPP (Projeto Político-Pedagógico)
- PPC (Proposta Pedagógica Curricular) da Escola Esperança – APAE de Nova Esperança

Destacamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) por se tratar do principal documento norteador das concepções e práticas da instituição. Nele estão contidos o diagnóstico situacional do contexto no qual se insere a instituição, bem como as concepções políticas, filosóficas e pedagógicas que orientam a sua prática, contendo, assim, a proposta pedagógica que fundamenta sua oferta educacional.

No intuito de alcançar o **quarto objetivo específico**: “Diagnosticar de que forma ocorre o compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias dos alunos matriculados na EJA da APAE”, utilizou-se, como técnica de dados, entrevistas semiestruturadas com dois grupos distintos: (1) profissionais da escola que atuam na EJA; (2) famílias, “cruzando” os dados, ou seja, identificando as percepções congruentes ou divergentes.

Os roteiros das entrevistas (Apêndices A e B) foram elaborados a partir dos resultados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica sobre o compartilhamento de conhecimento entre escola e família, focado no processo de alfabetização de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa bibliográfica contribuiu para a elaboração e identificação do modelo de compartilhamento de conhecimento mais adequado à temática proposta.

Por se tratar de dois grupos diferentes (equipe pedagógica e família), com funções distintas, foram elaborados dois roteiros de entrevistas, ambos compostos de duas partes: a primeira analisa o perfil do entrevistado, a segunda é baseada no modelo de compartilhamento de Tonet e Paz (2006, p. 5). A Figura 9, a seguir, apresenta as unidades de análise da pesquisa. Os roteiros na íntegra estão nos Apêndice A e B.



Figura 9. Unidades de análise pesquisa
 Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Para alcançar o **último objetivo específico**, que é: “Identificar a influência do compartilhamento de conhecimento para o desenvolvimento do processo de alfabetização dos alunos da EJA da APAE de Nova Esperança”, a análise das entrevistas com os profissionais que atuam na EJA e com as famílias dos estudantes possibilitou identificar como ocorre o compartilhamento do conhecimento no processo da alfabetização e construção da autonomia de jovens e adultos em uma escola especializada.

Como técnica de análise de dados das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo proposto por Bardin (2010). Essa técnica é pertinente para a pesquisa de cunho qualitativo, alinhando-se ao presente estudo, visando a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem, que é levado em consideração (BARDIN, 2011).

As entrevistas dos profissionais da instituição e das famílias dos estudantes da EJA ocorreram no ambiente escolar e foram gravadas pelo aplicativo do celular após a assinatura do

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹, e posteriormente transcritas no Microsoft Word. Para essa análise, Bardin (2011) ressalta a importância do rigor na utilização de análise de conteúdo, além da necessidade de ultrapassar as incertezas e de descobrir o que é questionado.

A coleta de dados com os profissionais e as famílias teve início em outubro de 2022 e foi concluída em dezembro de 2022. A duração das entrevistas com cada família foi, em média, de 50 minutos. Foram construídos roteiros específicos para cada grupo de participantes, constando de aproximadamente 12 questões para os profissionais da escola, e nove para as famílias.

Para facilitar e apoiar a técnica de análise de conteúdo, utilizou-se o *software Interface* de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Texte set de Questionnaires (IRaMuTeQ), desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009). Este *software* faz uso da linguagem estatística R e da linguagem Python. De acordo com Camargo e Justo (2013), o *software* é um programa que se ancora no *software* R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre *corpus* textuais e tabelas de indivíduos por palavras. Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara.

Procurando apresentar os conteúdos adquiridos com o processo de análise de dados, as análises realizadas pelo IRaMuTeq tiveram a finalidade de proporcionar a Classificação Hierárquica Descendente, Teste qui-quadrado, Análise Fatorial por Correspondência (AFC), Análise de Similitude e Nuvem de Palavras. No Quadro 6, a seguir, estão descritas essas análises.

TIPO DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Classificação Hierárquica Descendente	Nesta análise, o sistema procura obter classes formadas por palavras que são significativamente associadas com aquela classe (a significância começa com o qui-quadrado = 2). Apresenta um esquema hierárquico de classes, tornando possível inferir quais ideias o <i>corpus</i> textual deseja transmitir. (SALVIATI, 2017)
Teste qui-quadrado	Cálculo das frequências e dos valores de correlação qui-quadrado de cada palavra do <i>corpus</i> , a partir de frequência mínima escolhida. (FERNANDES, 2016)

² Ao finalizar a revisão de literatura, foi elaborado um artigo expandido publicado no VI Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação – **EIGIDIN** 2022, cujo tema é “Método ABACADA e a sua importância na rotina de aprendizagem das APAES”. O artigo está no Anexo A.

Análise Fatorial por Correspondência (AFC)	Representação gráfica dos dados para ajudar a visualização da proximidade entre classes ou palavras. (FERNANDES, 2016, p. 39)
Análise de Similitude	Análise de Similitude Mostra um grafo que representa a ligação entre palavras do <i>corpus</i> textual. A partir desta análise, é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância, a partir da coocorrência entre as palavras. (SALVIATI, 2017)
Nuvem de Palavras	Nuvem de Palavras Agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente interessante. (SALVIATI, 2017)

Quadro 6. Análises IRaMuTeQ
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Para que as análises das entrevistas pudessem ser efetivadas no IRaMuTeQ, as 17 entrevistas foram configuradas para a construção do *corpus* textual e análise do *software* IRaMuTeQ. Nesse processo, foi criada uma Tabela de Substituição (Apêndice C), visando identificar e categorizar os termos para se obter resultados mais concretos. Em seguida, o *corpus* textual foi inserido e analisado no IRaMuTeQ.

3.3 Caracterização do Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial fundada no ano de 1976, situada em um município da região noroeste do estado do Paraná. Tem como mantenedora a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), caracterizada como instituição de cunho filantrópico.

A escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A instituição tem 46 anos e atualmente atende 208 alunos com deficiência intelectual e múltiplas deficiências, com idades entre zero e 67 anos. Seu quadro de profissionais é composto de 65 funcionários, sendo 32 da área pedagógica, 21 funcionários vinculados às atividades administrativas e de serviços gerais e 12 profissionais da equipe técnica multidisciplinar.

3.4 Sujeitos da Pesquisa

Quanto ao público-alvo da pesquisa, tem-se cinco profissionais que atuam diretamente na área pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, e 12 famílias de alunos regularmente matriculados e frequentes na EJA Turma “F”. Essa organização é detalhada no Quadro 7.

FUNÇÃO	QUANTIDADE DE PESSOAS
PROFESSORES DA EJA	4
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	1
FAMÍLIAS	12

Quadro 7. Participantes da pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Do total exposto no Quadro 7, obteve-se a participação de profissionais da área pedagógica e das famílias, que responderam às 17 entrevistas. A partir do aceite de participação da pesquisa, foram agendadas as 17 entrevistas, que constituíram a amostra desta pesquisa. Para a realização do estudo, foi explicada aos profissionais da EJA e familiares a importância da sua participação. Os profissionais da escola participantes da pesquisa estão descritos no Quadro 8.

Entrevistado	Nível de formação	Faixa etária	Tempo de atuação	Rede de atuação
01	Pedagogia - Especialização em Educação Especial	48 anos	20 anos	Privada
02	Educação Física- Especialização em Educação Especial - Mestrado	33 a 37 anos	15 anos	Pública e Privada
03	Pedagogia - Especialização em Educação Especial	38 a 42 anos	16 a 20 anos	Pública
04	Pedagogia/Artes Visuais- Especialização em Educação Especial	48 anos	20 anos	Pública
05	Pedagogia - Especialização em Educação Especial	28 a 32 anos	6 a 10 anos.	Pública e Privada

Quadro 8. Nível de formação, Faixa etária, Tempo de atuação e Rede de atuação

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A maioria dos profissionais (professores e coordenadora pedagógica) que atuam na escola é formada por mulheres e, cabe destacar, todos têm ensino superior completo e pós-graduação *latu sensu* em Educação Especial, já que esse é um pré-requisito para ingressar na escola. Dois profissionais atuam na rede pública e privada. Identificou-se também que o tempo de atuação como professor é de 6 a 20 anos.

As 12 famílias escolhidas são apresentadas por um representante legal, porque os alunos se enquadraram nos procedimentos metodológicos do enfoque teórico da pesquisa. Foram contatadas através de contato telefônico e informadas sobre a finalidade da pesquisa, recebendo, naquele momento, o convite para participar.

Com relação ao perfil dos entrevistados das famílias, os dados relativos à idade do entrevistado, idade do aluno(a), nível de parentesco entre o responsável e o aluno(a), atuação profissional, escolaridade, renda mensal da família e se o aluno(a) recebe Benefício de Prestação Continuada (BPC) são sistematizados no Quadro 9.

Idade do entrevistado	Idade do aluno	Nível de parentesco	Atuação profissional	Escolaridade	Renda mensal da família	Recebe BPC
68 anos	31 anos	Mãe	Dona de casa	Ensino Fundamental II	2 salários mínimos	Não
68 anos	41 anos	Padrasto	Aposentado	Ensino Fundamental I	3 salários mínimos	Não
62 anos	30 anos	Irmã	Empregada doméstica	Ensino Fundamental I	2 salários mínimos	Sim
52 anos	43 anos	Irmã	Dona de casa	Ensino Médio	3 salários mínimos	Sim
40 anos	23 anos	Mãe	Dona de casa	Ensino Fundamental I	2 salários mínimos	Sim
57 anos	27 anos	Mãe	Costureira	Ensino Médio	2 salários mínimos	Sim
44 anos,	18 anos	Pai	Motorista	Ensino Médio Incompleto	2 salários mínimos	Sim
52 anos,	42 anos	Irmã	Dona de casa	Ensino Médio Incompleto	1 salário mínimo	Não
58 anos	60 anos	Irmã	Aposentado	Ensino Fundamental I	2 salários mínimos	Sim
41 anos	17 anos	Mãe	Comerciante	Ensino Médio	2 salários mínimos	Sim
58 anos	24 anos	Mãe	Dona de casa	Ensino Fundamental I	2 salários mínimos	Sim
53 anos	29 anos	Mãe	Dona de casa	Ensino Fundamental I	1 salário mínimo	Sim

Quadro 9. Perfil dos entrevistados das famílias

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Com base no Quadro 9, observou-se que os familiares entrevistados apresentavam idade entre 40 e 68 anos, a relação de parentesco foi de seis mães, quatro irmãos, um pai e um padrasto, com formação do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio. A maior parte das famílias possui renda de um a dois salários mínimos. Outro fator importante a se destacar é que a maioria dos alunos da EJA recebe o Benefício da Prestação Continuada (BPC). Todos passaram por avaliação clínica, social e psicopedagógica, que confirmaram a DI, pré-requisito necessário para ingressarem e permanecerem na instituição especializada.

A Figura 10 apresenta um resumo da pesquisa expondo os procedimentos metodológicos descritos acima.

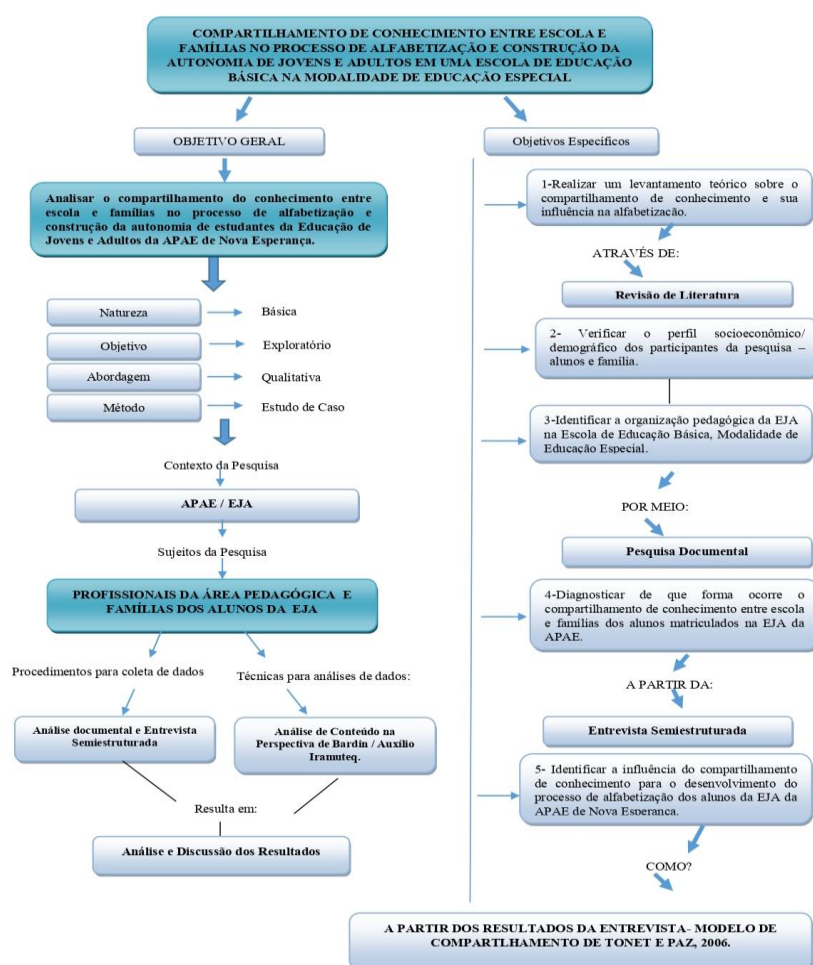


Figura 10. Resumo da pesquisa
Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

3.5 Aspectos éticos da pesquisa

Para a realização da pesquisa, a entrevista foi enviada ao Comitê de Ética e Pesquisa, para viabilizar a coleta dos termos de consentimento e de declaração de autorização, a fim de que fosse tomados todos os cuidados, assegurando a confiabilidade da pesquisa e a não identificação dos entrevistados por questões de sigilo. Veja-se o parecer aprovado, nº 5.670.627, CAAE: 63422422.2.0000.5539, no Anexo B.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

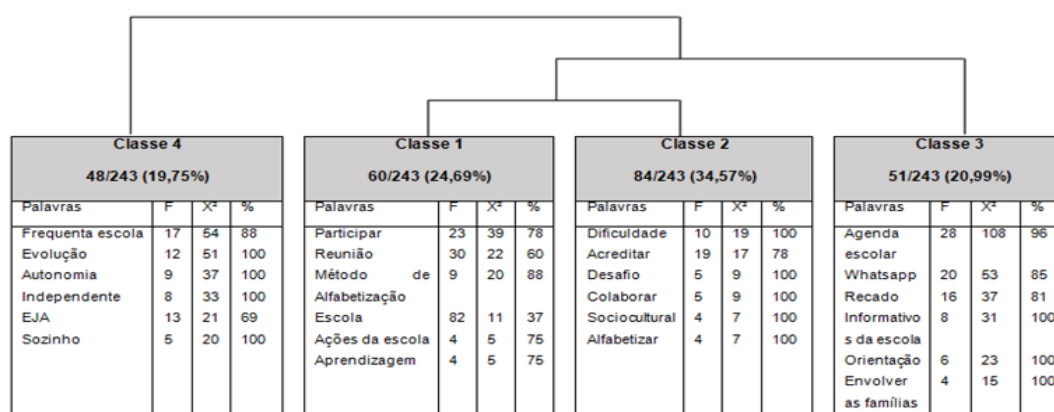
4.1 Apresentação dos resultados da pesquisa

O conteúdo das entrevistas que versavam sobre o compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção de autonomia dos alunos da EJA foram analisadas textualmente utilizando-se o *software* IRaMuteQ. A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) foi configurada a partir de 82,65% do aproveitamento do *corpus* textual composto por cinco entrevistas aplicadas aos profissionais que atuam na EJA – APAE e 12 entrevistas aplicadas com as famílias dos alunos da EJA da mesma instituição.

Cabe ressaltar que as análises apresentadas consideram todas as 17 entrevistas realizadas, ou seja, inicialmente serão discutidas as respostas das famílias e da equipe pedagógica em conjunto, para então, apresentar os dados separados de cada entrevista como forma de ilustrar dados mais específicos.

4.1.1 Apresentação e classificação das entrevistas

O dendograma abaixo contém informações de todos os entrevistados (famílias e escola). O *corpus* conteve 294 segmentos de textos, 1.136 palavras contabilizadas, 5.597 ocorrências (frequência das palavras) e 603 hapax (palavras que apareceram uma única vez no *corpus*), conforme Figura 11.



Dendrograma referente às entrevistas

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do *software* IRaMuTeQ, 2023.

¹ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicesumar – CAAE – 63422422-2.0000.5539.

O dendrograma é organizado em três repartições, uma delas formada pela classe 4, que traz uma discussão geral referente ao **aluno da EJA** e ao seu desenvolvimento. Dessa classe, surgiram outras duas subdivisões, sendo a classe 3 referente à temática da **comunicação entre família e escola** e a outra referente às classes 1 e 2, apontando uma aproximação entre elas, uma vez que uma aborda a **participação da família** na escola e a outra os **desafios** enfrentados pelos profissionais da educação. A Figura 12 apresenta as palavras pertencentes a cada classe e as relações entre as classes.

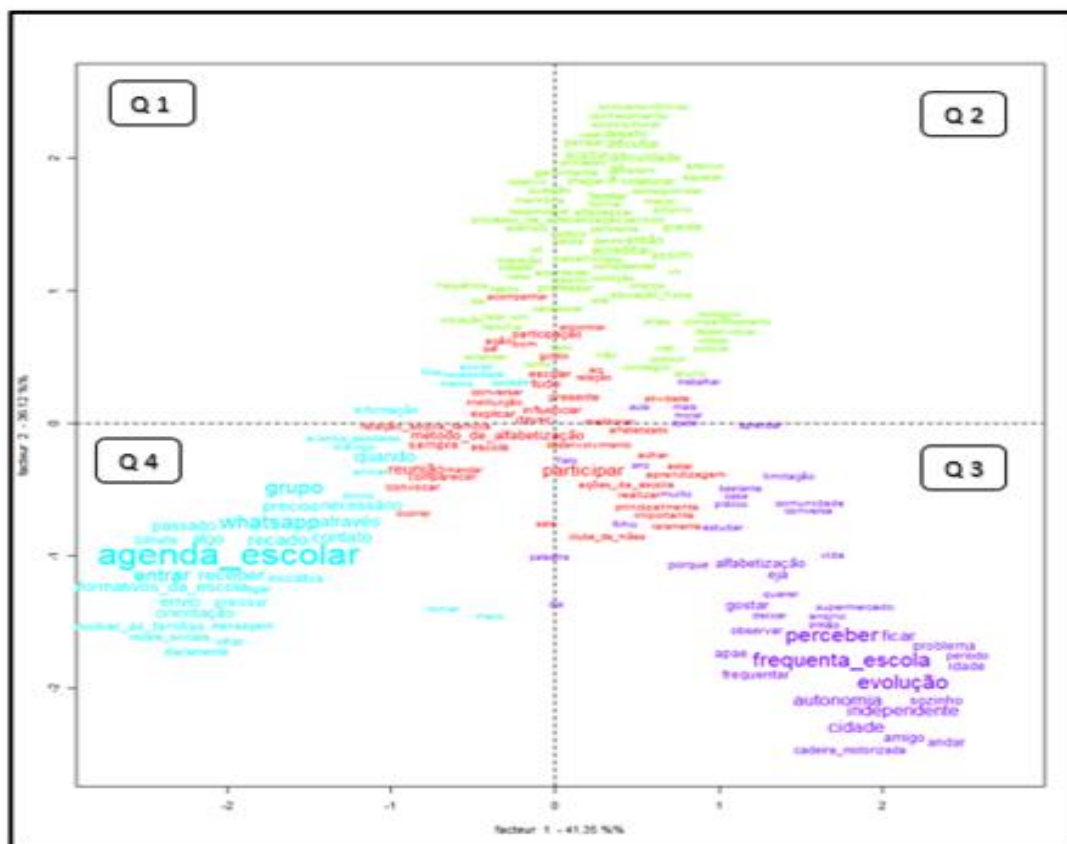


Figura 12. Filograma sobre as representações das classes

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do *software* IRaMuTeQ, 2023.

A descrição das classes, transcrita na Figura 12, transcorre como indicado na seguir. A classe 4, que foi categorizada de Desenvolvimento do aluno da EJA, compreende 19,75 do total do *corpus* analisado e é composta de palavras radicais com intervalo qui-quadrado entre $X^2 = 54$ (frequenta escola) e $X^2 = 20$ (sozinho). Esta classe teve a predominância das palavras: evolução ($X^2 = 51$); autonomia ($X^2 = 37$); independente ($X^2 = 33$); EJA ($X^2 = 21$). Essa classe retrata a compreensão da família em relação à alfabetização e construção da autonomia do aluno.

Na sequência, foi realizada a AFC, em que as palavras, considerando-se sua incidência de frequência nas classes, foram representadas em um plano cartesiano, conforme Figura 13.



CLASSE 1 CLASSE 2 CLASSE 3 CLASSE 4

Figura 13. Análise fatorial por correspondência

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa e gerados pelo *software* IRaMuTeQ.

Na Figura 13, percebe-se que as classes 1 e 2 se relacionam no primeiro (Q1) e segundo quadrantes (Q2), pois, enquanto a classe 1 compreende a participação da família na escola, a classe 2 refere-se aos desafios enfrentados pelos profissionais da EJA para o compartilhamento de conhecimento. Assim, estas classes estão diretamente relacionadas, porque, enquanto uma destaca a participação da família na escola, a outra apresenta os desafios que os profissionais enfrentam para que ocorra o compartilhamento de conhecimento com as famílias.

Verifica-se também que as classes 1, 3 e 4 estão relacionadas, pois a classe 1 corresponde à participação da família na escola para o compartilhamento de conhecimento, a classe 3 indica a comunicação que a escola tem com a família e a classe 4 refere-se ao Desenvolvimento do aluno da EJA.

Nesse sentido, estas três classes encontram-se relacionadas nos quadrantes (Q3) e (Q4),

demonstrando que o desenvolvimento do aluno da EJA da classe 4 é fundamental para as classes 1 e 2 e para o seu processo de compartilhamento de conhecimento, obtendo, assim, melhores resultados de alfabetização.

Diante das análises do *corpus* textual e da geração das classes, no Quadro 10, é possível perceber a organização considerando a classe, a denominação e o percentual de classificação, indicando sua incidência.

Classe	Denominação	Porcentagem (%)
1	Participação da família nas ações da escola	24,69
2	Desafios enfrentados pelos profissionais da EJA	34,57%
3	Comunicação família e escola	20,99%
4	Desenvolvimento do aluno da EJA	19,75

Quadro 10. Síntese da classificação do *corpus* textual
Fonte: Dados da pesquisa.

4.1.1.1 Classe 1 – Participação da família nas ações da escola

A classe 1 foi composta a partir de 24,69% do aproveitamento do *corpus* textual, ou seja, 60 segmentos de texto do total de 243 segmentos. As palavras “Participar, reunião, escola e ações da escola” foram as mais frequentes nesta classe apontando que há uma participação ativa da família nas reuniões oferecidas pela escola, como observado nos fragmentos abaixo:

[...] sempre que posso participo das reuniões realizadas na escola, a participação influencia a aprendizagem do aluno [...] (Irmã A. S.)

[...] participo sempre das atividades reuniões quando solicitado, gosto de participar de tudo da escola [...] (Mãe T. T.)

[...] mesmo com a falta de tempo, quando são convocadas, as famílias participam das reuniões, a maioria comparece quando pode, o que não comparece liga ou manda recado [...] (Professora Regente 2)

[...] a maioria das famílias participam das reuniões para as quais são convocadas [...] (Coordenadora Pedagógica)

A partir dos fragmentos das entrevistas, na classe 1, verifica-se que as famílias dos alunos afirmam participar quando possível das reuniões escolares, classificam o desempenho de seus filhos na escola como bom e indicam que não percebem ou identificam problemas de

ordem pedagógica na escola. As famílias participam das reuniões para as quais são convocadas. Pela fala dos professores, percebe-se o interesse dos pais em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de seus filhos(as) e, ao perguntar aos professores os motivos que dificultam a “participação dos familiares na escola”, encontramos respostas como a citada a seguir: *“acredito que, de mediana para bom, assim, que algumas famílias são sempre participativas”*.

Freire (1967) destaca que o direito à educação não se reduz somente a estar na escola, mas, sim, em aprender. A educação inclusiva é entendida, ainda, como uma educação direcionada a todos que desejam ingressar no espaço escolar sob a perspectiva do conviver com as diversidades, todos os integrantes da escola terão mais benefícios do que perdas, desde que estejam amparados por recursos físicos e humanos de qualidade, Pacheco (2007).

De acordo com Soares (2010), alfabetização é a aquisição da habilidade de codificação da fala em escrita e corresponde a um processo de compreensão e expressão de significados. Assim, a alfabetização é um processo que requer tempo, principalmente quando se trata de alfabetização para pessoas com deficiência intelectual (DI), uma vez que têm uma forma de aprender diferenciada e mais lenta do que a média.

O método utilizado pelos profissionais da instituição é o método de alfabetização ABACADA, da professora alfabetizadora Claudia Mara da Silva. Para esses profissionais, com esse método, o processo de alfabetização acontece de forma sistemática, ordenada e progressiva, de passo em passo, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno da EJA.

O método de alfabetização adotado pela instituição ainda não é razoavelmente conhecido por muitos pais. Percebe-se que o método de alfabetização ABACADA não foi compreendido pelas famílias. Ou seja, por ser uma proposta inovadora, os pais ainda não a conhecem suficientemente. Vale destacar a resposta da mãe de J. R.: *“a escola explica tudo sobre o método de alfabetização que ensina ao meu filho, mas sou um pouco leiga nessa questão. A importância que observo na alfabetização do meu filho é que ele realiza com incentivo e ao fazer as atividades, faz com rapidez”*.

O desenvolvimento deste método está atrelado aos benefícios de se trabalhar com o desafio de forma lúdica, utilizando vários jogos de sílabas, palavras, frases e textos. Essa forma de trabalhar colabora para o desenvolvimento cognitivo, a autonomia e a construção da autoestima do aluno (SILVA, 2015, p. 99).

Em relação à pergunta “Quais estratégias didático-pedagógicas os professores utilizam para efetivar o processo de alfabetização dos alunos na EJA?”, alguns professores apontaram,

que são necessárias adaptações através de jogos, do uso de materiais concretos e material complementares para a prática em sala de aula. Sobre esse tema, a Lei Federal nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), no inciso III do capítulo IV, que dispõe sobre o Direito à Educação, diz que é necessário um: “[...] projeto pedagógico [...] assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, ao promover a conquista e o exercício de sua autonomia”.

Na conversa com a família a respeito do aluno e do que eles poderiam fazer para melhorar a aprendizagem, constatou-se que as estruturas familiares são diversificadas e compostas geralmente de: mãe e filho; mãe, filho e padrasto; mãe, filhos e neto; tia e filho; filho, irmão e cunhada. Diante disso, observamos que cada família tem a sua realidade, cada família tem um contexto com um relato diferenciado.

Chamou-me atenção a resposta da irmã de A. B, que disse *“meu irmão recebe a aposentadoria da minha mãe (um salário), possui múltipla deficiência, é cadeirante, meus pais são falecidos, eu cuido dele”*. E a resposta do padrasto de M. R, que relata: *“desde que frequenta a escola, percebo que ele tem autonomia, é independente, anda sozinho pela cidade e trabalha meio período no supermercado”*.

Com as entrevistas, verifica-se que a maioria das famílias declara que o filho gosta da escola pelas interações com colegas e professores e/ou atividades de caráter lúdico. Essa identificação é possível, por exemplo, pela fala da cunhada de A. S., que pontua *“participamos de todas as ações, reuniões semestrais e também sempre conversamos com os profissionais do SUS. Sempre participamos da escola, porque percebemos que ele gosta muito quando estamos lá”*. A participação dos pais e/ou responsáveis no cotidiano escolar dos filhos é um fator determinante para o desempenho do aluno na escola, tornando a família uma instituição importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disto, a participação das famílias deve ser vista como parte constituinte do trabalho e planejamento educacional (CASTRO, REGATTIERI, 2009).

4.1.1.2 Classe 2 – Desafios enfrentados pelos profissionais da EJA

A classe 2 foi configurada por 34,57% do *corpus* textual, sendo 84 segmentos de texto do total de 243 segmentos. Os fragmentos que formaram a classe foram predominantemente das falas dos profissionais que destacaram os desafios e as dificuldades no processo de

alfabetização. Neste contexto, as palavras em destaque foram “Dificuldade, desafio, colaborar e alfabetizar”. Assim, essa classe demonstra a relação entre compartilhamento de conhecimentos por parte dos professores em sala de aula e seus fatores motivadores e inibidores, tal como pode ser observado na percepção dos entrevistados:

[...] os maiores desafios para os professores que desejam alfabetizar os alunos, acredito que é como várias pesquisas acadêmicas trazem limitantes biológicos que acabam interferindo ali especialmente por conta da atenção e memória voluntária [...] (Professor de Educação Física)

[...] o professor tem que estar motivado, pois muitos alunos têm grande dificuldade em aprender, então é necessária a boa vontade do professor e da família para melhorar esse processo [...] (Professora Regente 2)

[...] os motivos que dificultam a participação dos familiares na escola é a dificuldade do trabalho e a disponibilidade da família [...] (Coordenadora Pedagógica)

[...] os motivos que dificultam a participação dos familiares na escola acredito que seria por falta de tempo, trabalho [...] (Professora de Arte)

Partindo do exposto, os desafios da prática docente no processo de alfabetização é um tema que surge pelas dificuldades presentes no processo voltado a alunos da EJA, sobretudo, alunos com deficiência intelectual. Sousa (2008) destaca que o tempo de aprendizagem do aluno com deficiência é mais lento que o da maioria dos alunos, sendo muito importante que o professor supere o modelo atual de ensino e promova uma reflexão da prática pedagógica existente, buscando formas inovadoras de ensinar, a fim de facilitar a aprendizagem.

A interação entre o aluno DI, o conteúdo e o professor vão possibilitar a construção do conhecimento em sala de aula, em que o professor deve exercer sua atuação como mediador. O professor reconhece que o conhecimento precisa ser disseminado, compartilhado, para que realmente aconteça a construção desse conhecimento. Na opinião dos profissionais da EJA, o diálogo é importante para a troca de informações e de conhecimento.

Já a partilha de conhecimento entre os profissionais da instituição e as famílias dos discentes demonstra uma conexão sistêmica. Isto porque a integração só ocorre por meio de fatores motivacionais que sejam congruentes ao processo de compartilhamento de conhecimentos, enquanto os inibidores podem impedir que a integração ocorra.

Essa participação na vida escolar dos(as) filhos(as) também é perceptível através da fala da mãe de HCT, que destaca “*percebo a evolução do meu filho, no seu dia a dia, está sempre disposto, e o melhor, não gosta de faltar um dia de aula, fico feliz por isso*”. Como também da mãe de A. S.: “*a interação entre nós e a escola é muito boa, sempre que preciso de algo a*

escola me orienta”. Em síntese, os fatores motivacionais e inibidores para compartilhamento de conhecimento, a classe 2, correspondem a 34,57% do *corpus* textual analisado.

4.1.1.3 Classe 3 – Comunicação família e escola

A classe 3 foi criada por 20,99% do *corpus* textual, sendo 51 segmentos de texto do total de 243. As palavras mais recorrentes foram “Agenda escolar, WhatsApp, recado, reuniões e informativos da escola” apontando para a comunicação entre família e escola através do WhatsApp e da agenda escolar.

Neste tópico, perguntas relacionadas à participação familiar no contexto escolar foram direcionadas aos entrevistados com o objetivo de investigar como se dá esse envolvimento e/ou aproximação. Atualmente, existem diversos canais para a participação da família no ambiente escolar. As formas de comunicação relatadas pelos sujeitos da pesquisa foram: recado na agenda escolar, reuniões e uso de mensagens pelo WhatsApp, sendo este um canal de comunicação direto entre o professor e as famílias. Saraiva e Wagner (2013) afirmam que a comunicação entre a família e a escola é ponto fundamental de discussão, sendo um elo de encontro.

[...] quando preciso entrar em contato com a escola ligo para a coordenadora e também envio mensagem no grupo WhatsApp ou recado na agenda_escolar [...] (Mãe H. C. T.)

[...] quando preciso entrar em contato com a escola envio recado na agenda_escolar ou pelo grupo do WhatsApp [...] (Irmã A. B.)

[...] quando precisamos de alguma informação sempre entramos em contato com a escola através do grupo WhatsApp ou pela agenda_escolar [...] (Pai C. V. P. S.)

Outro meio de comunicação entre a família e a escola são as reuniões de pais. Esses encontros permitem que essas duas instituições (família e escola) mantenham contato. Destaque-se que, segundo Nogueira (2006), esse é um dos principais e tradicionais meios de comunicação, como expõe a professora de Arte.

[...] há reuniões presenciais com as famílias sim, quando necessário, é enviado o recado pela agenda escolar ou pelo grupo WhatsApp [...] (Professora de Arte)

A participação da família na vida escolar dos(as) filhos(as) pode ser percebida pela presença dos pais ou responsáveis na escola, atendendo às convocações para reuniões, como pontua a professora regente 1.

[...] a maioria das famílias tem interesse em participar das reuniões, quando convocadas. A escola toma várias iniciativas para envolver as famílias, como convocá-las para saber o desenvolvimento do aluno, participação de palestras e grupos de estudos. [...] (Professora Regente 1)

Podemos perceber, diante do exposto, que há uma troca de conhecimentos entre família e escola. A participação dessas famílias nas ações da escola demonstra interesse e iniciativa para acompanhar a vida escolar dos filhos(as). Desta forma, quando família e escola se unem, os resultados, sem dúvida, serão sempre positivos e os favorecidos serão sempre os alunos. Enfim, a comunicação entre escola e família dos alunos da EJA é essencial para a troca de informações e conhecimentos. Portanto, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária, maiores serão os avanços conquistados em relação à aprendizagem dos alunos.

4.1.1.4 Classe 4 – Desenvolvimento do aluno da EJA

A classe 4 foi composta por 19,75% do *corpus* e 48 segmentos de texto do total de 243 segmentos. Esta classe apontou para a percepção da família quanto à evolução, autonomia e independência do filho que frequenta as aulas de alfabetização da APAE. As palavras mais frequentes foram “Frequenta escola, evolução, autonomia, independência, EJA e APAE”.

[...] desde que frequenta, escola percebo que ele tem autonomia, é independente, anda sozinho pela cidade e trabalha meio período no supermercado [...] (Padrasto M. R.)

[...] ele estuda há 22 anos na APAE, desde que frequenta escola, percebi a evolução dele, mas não gosta de ficar muito tempo fora de casa [...] (Mãe T. T.)

[...] desde que frequenta a escola, percebo que ficou mais independente na sua vida prática, faz a barba e cuida da sua higiene pessoal sozinho, organiza seu quarto, também lê e escreve textos [...] (Irmão L. A. P.)

[...] desde que frequenta a escola, percebemos a sua evolução, está mais alegre, é independente na vida prática, ajuda nos afazeres domésticos [...] (Pai C. V. P. S.)

Conforme visualizamos acima, a fala dos participantes da família refere-se aos aspectos independência, autonomia e evolução como fatores que podem favorecer a parceria entre família e escola. É evidente, pelos relatos, a identificação de aspectos relacionados às atividades da vida diária, como os hábitos de higiene pessoal e os afazeres domésticos. Esses aspectos são várias vezes mencionados indicando uma área em que observamos desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes.

Podemos dizer que, independente e autônomo, é aquele indivíduo que tem iniciativa, consegue identificar seus desejos, sabe como colocá-los em prática e toma para si a responsabilidade de seus atos. Foi possível perceber, nas falas dos familiares dos jovens e adultos, que a inserção e a participação das pessoas com deficiência intelectual na sociedade estão presentes na vida dos participantes entrevistados.

Assim, o aluno de Educação Especial é aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.

O Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, em seu art. 74, da LBI, diz que é garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida, favorecendo o desenvolvimento das competências sociais, o acesso ao conhecimento e à autonomia, bem como sua Inclusão Social (PPP, 2021, p. 82). Assim, a construção da autonomia do aluno, presente no PPP da Escola, é o objetivo a ser concretizado em ações pedagógicas do professor na rotina diária do fazer escolar, supondo que o professor também seja um sujeito autônomo.

4.2 Apresentação de dados por categorias (profissionais e famílias)

4.2.1 Apresentação das entrevistas dos profissionais

Nesta etapa da análise dos resultados, vamos aprofundar nossa investigação com exclusividade na fala dos profissionais da instituição da área pedagógica, ou seja, nas cinco entrevistas. Essa reflexão é fundamental para que se tenha um aprofundamento dos reais desafios que ocorrem durante o compartilhamento de conhecimento. O educador está imerso no contexto escolar, cercado pela realidade de seus sujeitos e objetos, por isso terá condições favoráveis para interpretar e vivenciar as lacunas da participação e do comprometimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Com a Análise de similitude, foi possível observar, além da ocorrência, as conexões entre as palavras mais frequentes no *corpus* textual. A palavra **família** (F=48), central na análise, teve uma maior incidência no *corpus*, ademais, esta palavra apareceu conectada a outras palavras-chaves como escola (F=35), professor (F=32) e aluno (F=25). Isso pontua uma

discussão centrada na relação família-escola. Nesta análise, observou-se que os termos se organizaram em quatro núcleos, como demonstrado na Figura 14.

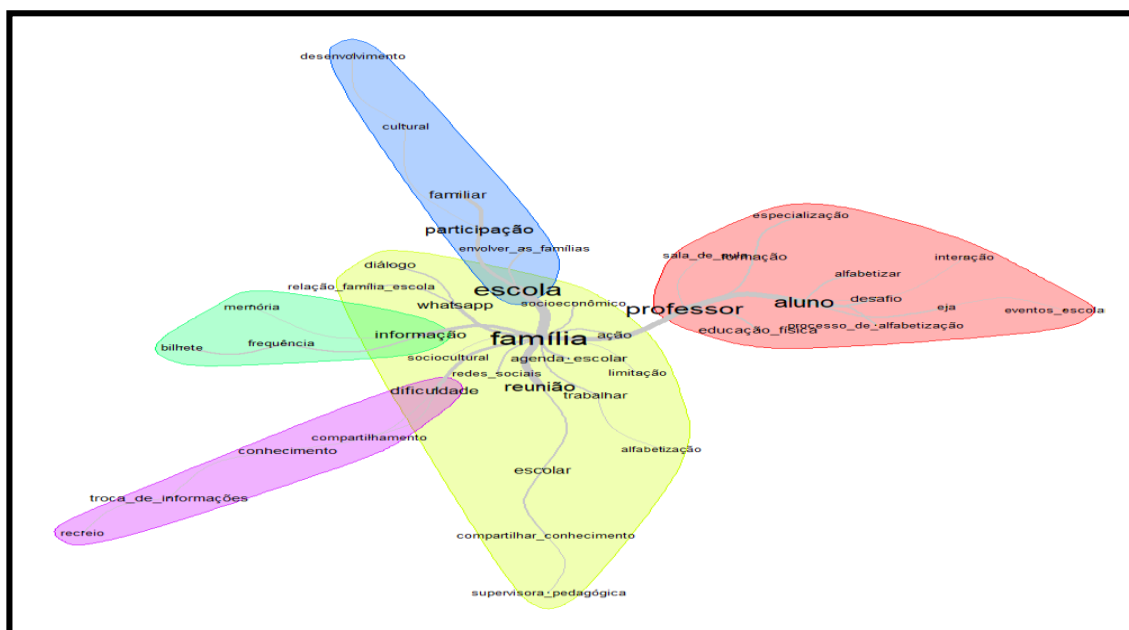


Figura 14. Análise de similitude referente às entrevistas realizadas com os profissionais da instituição escolar

Fonte: Dados do *software* IRaMuTeQ, 2023.

A Análise de similitude possibilitou a ampliação da compreensão das respostas dos profissionais da instituição escolar a partir da observação das ramificações e núcleos gerados com base nas palavras centrais.

Para disseminar conhecimento, é necessário flexibilidade e disposição para propagá-lo de diferentes formas. Os profissionais que atuam na EJA precisam se preparar com recursos e conhecimento. Evidentemente, a interação família e escola é essencial, pois, ao se conhecerem, ambas as partes podem contribuir para a construção de meios para concretizar uma parceria, a fim de promover e garantir o desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Com certeza, esse envolvimento contribuirá para o bom desempenho escolar e o sucesso do aluno.

Compartilhar é desfrutar do conhecimento ao lado dos pares, já que se relaciona aos interesses e necessidades dos envolvidos, bem como às suas percepções dos benefícios obtidos com esta ação (IPE, 2003).

O IRaMuTeQ também elaborou uma Nuvem de palavras referente às entrevistas com os profissionais da escola. Na análise Nuvem de palavras, estas se apresentam em tamanhos proporcionais à ocorrência no *corpus* textual, sendo as centrais aquelas que apareceram com maior incidência, como família, escola, professor e aluno; já as periféricas, que tiveram menor

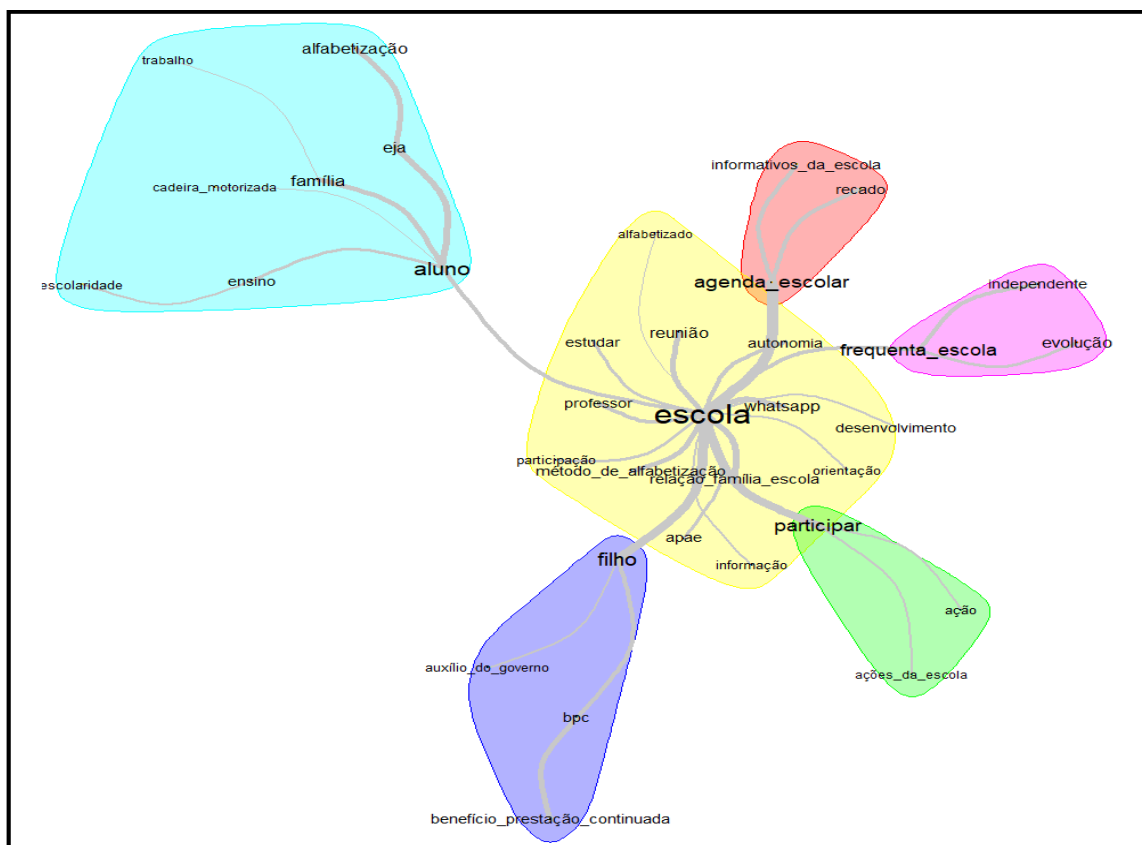


Figura 16. Análise de similitude referente às entrevistas realizadas com as famílias dos alunos da EJA
Fonte: Dados do *software* IRaMuTeQ, 2023.

Assim como anteriormente, utilizou-se o método de análise Nuvem de palavras, que agrupa e organiza as palavras mediante a sua frequência, possibilitando a identificação das palavras-chave do *corpus* (CAMARGO; JUSTO, 2013). A Nuvem gerada pelo IRaMuTeQ referente às entrevistas com as famílias pode ser visualizada na Figura 17.



Figura 17. Nuvem de palavras referente às entrevistas realizadas com as famílias
Fonte: Dados do *software* IRaMuTeQ, 2023.

A partir da Nuvem de palavras, é possível visualizar a palavra escola (F=65) como a mais frequente no *corpus* textual, aparecendo centralizada e em tamanho maior que as demais. Algumas palavras ao redor que se destacaram foram aluno (F=26), filho (F=26), participar (F=26), agenda escolar (F=23), frequenta a escola (F=18) e família (F=15).

Nesse sentido, a Nuvem de palavras ratifica as análises relativas às análises lexicais, CHD, AFC e Análise de similitude.

Em resumo, a análise textual realizada por meio do *software* IRaMuTeQ permitiu a categorização dos assuntos tratados nas entrevistas. Foram identificadas as palavras que pertencem a cada categoria, a força de ligação entre a palavra e a categoria e sua frequência.

Na sequência, as próximas seções apresentam uma análise sobre o compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de jovens e adultos, elencando os principais fatores que o influenciam, ressaltando a importância do conhecimento compartilhado no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA.

4.3 Análise dos resultados

4.3.1 O compartilhamento do conhecimento em uma escola de educação básica na modalidade educação especial

Os entrevistados, como exposto no decorrer da pesquisa, correspondem aos profissionais que atuam na EJA e às famílias desses alunos. Todos os entrevistados são da APAE da cidade Nova Esperança (Paraná). Ao se analisar o compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de estudantes da Educação de Jovens e Adultos na escola especializada, observou-se na classe 2, categorizada como “Desafios enfrentados pelos profissionais da EJA”, que existem diversos comportamentos vistos como motivadores e inibidores do compartilhamento de conhecimento na organização.

O compartilhamento do conhecimento tácito ou explícito acontece por meio da interação entre um sujeito com outros indivíduos, grupos, organizações e até mesmo interorganizacional (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Um dos fatores que influenciam o compartilhamento de conhecimento é a motivação do ser humano.

Diante dos resultados obtidos com a classe 2, o Quadro 11 apresenta, na perspectiva dos entrevistados, os principais elementos motivadores e inibidores identificados para o compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção de autonomia dos alunos da EJA em uma escola de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial:

Motivadores	Inibidores
Comprometimento profissional	Falta de tempo
Cooperação	Resistência
Bem comum	Falta de afinidade
Relevância do conhecimento	Treinamento TICs
Confiança	
Organização institucional	

Quadro 11. Principais motivadores e inibidores para o compartilhamento de conhecimento entre a escola e a famílias

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa, 2023.

Analisando o Quadro 11, foi possível identificar alguns elementos motivadores, como, por exemplo, comprometimento pessoal, cooperação, bem comum, relevância do conhecimento, confiança e organização institucional. Conforme explorado nas entrevistas, o comprometimento e a confiança foram considerados fatores motivadores para o compartilhamento de conhecimentos no ambiente escolar.

Na transcrição de um dos trechos da entrevista com os profissionais da escola, também é apontada a relevância da relação de confiança para o compartilhamento.

[...] temos que ter confiança no professor, ele tem a responsabilidade e o comprometimento com o aluno especial, dando apoio [...] (Coordenadora Pedagógica)

[...] Tem que ter comprometimento profissional. (Professora de Arte).

De acordo com a transcrição acima, os profissionais que buscam uma ação educativa devem estar atentos às especificidades de seus alunos. O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele promover situações pedagógicas, elaborar material adaptado e utilizar métodos de alfabetização adequados à aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais.

No que diz respeito à cooperação e ao bem comum, é importante mencionar que estas fortalecem o vínculo entre as pessoas da instituição. A cooperação surge como importante elemento de auxílio mútuo entre todos os envolvidos, uma vez que os profissionais da escola

se ajudam de forma mútua e integrada; o bem comum torna-se o elemento em que as instituições estão unidas em torno de um objetivo comum, que é a aprendizagem do aluno. É considerado essencial, segundo o relato da Professora Regente 2 “[...] *A troca e a cooperação entre todos são fundamentais*”.

A motivação não é uma questão apenas dos alunos, mas dos professores também. Como ilustrou uma entrevistada: “*o professor tem que estar motivado, pois muitos alunos têm grande dificuldade em aprender, então é necessária a boa vontade do professor e da família para melhorar esse processo*”.

No entanto, a motivação ficou evidente na fala de um dos entrevistados da família que, ao ser questionado se percebeu evolução do filho(a) em relação à sua alfabetização, autonomia e independência, ressaltou que “[...] *observo que a escola é fundamental, claro que os alunos assim como a minha filha tem muitas limitações, estando na escola, eles aprendem muita coisa, evolui a sua autonomia*”, “[...] *Desde que frequenta a escola, percebi a evolução quanto a parte motora, está independente, então é gratificante você ver que a escola faz muito bem para ela*” (Mãe E. A.).

Apesar da menção a diversos fatores motivacionais pelos entrevistados, indicados como capazes de influenciar no compartilhamento de conhecimento, também foram detectados aspectos negativos que impedem o compartilhamento do conhecimento. Para Riege (2005), são considerados obstáculos ao compartilhamento do conhecimento: barreiras individuais, tecnológicas e organizacionais.

Durante as entrevistas, os participantes tiveram oportunidades de descrever os inibidores percebidos em relação ao compartilhamento do conhecimento. Algumas das descobertas mais interessantes em relação a esses inibidores foram relacionadas tanto a fatores individuais quanto organizacionais. Citamos a falta de tempo, resistência, falta de afinidade e de treinamento TICs.

O compartilhamento do conhecimento pode se tornar um desafio para os indivíduos de uma instituição, se houver falta de integração e de afinidade entre eles no ambiente de trabalho. Os fatores inibidores identificados puderam ser observados nas entrevistas:

[...] O compartilhamento de conhecimento na escola dificulta às vezes por falta de tempo, mas sabemos que tem professores que não gostam de compartilhar, de dividir o seu conhecimento [...]. (Professora Regente 2).

[...] Os fatores que mais impedem é a falta de cursos na área para aprimorar o conhecimento do professor e ajudar na sua prática pedagógica [...] (Professora Regente 1).

[...] Um exemplo é que tem muitos professores com dificuldade na tecnologia, são resistentes, fica complicado [...]”. (Professora Regente 2).

[...] As famílias possuem uma dificuldade de se atentar às informações que são proporcionadas, [...]”. (Professor de Educação Física)

Tanto os fatores motivadores quanto os inibidores levantados pela pesquisa e pelas análises das entrevistas parecem ser complementares e retratam as percepções dos participantes sobre as razões para haver ou não compartilhamento do conhecimento. Os contextos de trabalho estudados ajudam na criação de relacionamentos entre os profissionais da instituição e as famílias dos alunos da EJA, o que favorece as possibilidades e a capacidade dos estudantes de aprender a compartilhar e adquirir conhecimento, confirmando, assim, a pesquisa de Tonet e Paz (2006): o contexto organizacional em que a fonte está inserida influencia positiva ou negativamente o compartilhamento do conhecimento.

Conforme discutido no capítulo 1, os alunos com deficiência intelectual têm dificuldade para manter a atenção e a concentração, para reter informações na memória de curto e longo prazo, em adquirir pensamento abstrato e raciocínio lógico e até mesmo na fala. Essas implicações cognitivas dificultam o processo de alfabetização. Por essa razão, deve-se ter cuidado especial com esses alunos, procurando trabalhar de forma planejada e diferenciada, respeitando o seu tempo de aprendizagem.

Pensar em alfabetização e letramento de uma pessoa com deficiência intelectual da Educação de Jovens e Adultos é um grande desafio. As alternativas que foram buscadas para superar as dificuldades ou os desafios incluíram prospectar métodos pedagógicos dinâmicos e lúdicos de ensino, aplicá-los na sala de aula, propor atividades práticas da vida diária, com exemplos aproximados à realidade dos alunos e estimular o diálogo entre educadores e família, objetivando a garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Segundo Tonet e Paz (2006, p. 76), “compartilhar conhecimento é um procedimento para ajudar a prover a necessidade de aprender continuamente”. Partindo desse pressuposto, tem-se que o compartilhamento de conhecimento passa a ser uma barreira, pois os profissionais precisam estar dispostos a apresentar os próprios conhecimentos para os outros. Além disso, precisam de capacidades como a visualização, verbalização, articulação, apresentação e estruturação para transmitir o seu conhecimento (tácito) e torná-lo visível (HAWRYSZKIEWYCZ, 2010).

O principal tipo de compartilhamento de conhecimento por problemas específicos foi um motivador indicado por muitos entrevistados, que, de forma semelhante, relataram que o professor enfrenta enormes desafios para alfabetizar alunos com deficiência intelectual, o

“maior desafio é fazer o aluno entender o que estou passando, levar o conhecimento para cada um, pois cada um tem as suas especificidades, alguns têm muita dificuldade, temos que passar um planejamento e se estão compreendendo o que foi proposto”.

Os resultados da pesquisa revelam que o modelo de compartilhamento de conhecimento de Tonet e Paz (2006), integrado por quadro fases, é o modelo mais apropriado para compreender o compartilhamento de conhecimentos entre os profissionais da escola e as famílias dos alunos da EJA. No Quadro 12, estão relacionadas as fases, os respectivos elementos do modelo dessas autoras, assim como os problemas encontrados no tocante à aplicação do modelo na escola especializada.

FASES	OCORRÊNCIA	PROBLEMAS
Iniciação	Identificação.	- Avaliação e identificação do conhecimento e informações que os profissionais da instituição possuem e que podem ser complementadas.
Implementação	Identificação do conhecimento a ser compartilhado; Escolha do método e das estratégias a serem empregadas.	- Falta de motivação com relação à deficiência e aprendizagem do aluno com DI, como um todo; - Resistência à cooperação ou ao compartilhamento de conhecimentos
Apoio	Utilização de forma eficiente e adequada.	- Capacitação adequada (cursos) e contínua dos profissionais da instituição; - Carência de condições físicas e materiais (resistência do professor diante das novas tecnologias); - Mudança no direcionamento organizacional.
Incorporação	Ações visando prover o conhecimento compartilhado.	- Diferenças entre as perspectivas dos benefícios e riscos que podem surgir com o compartilhamento de conhecimentos; - Resistência às mudanças necessárias.

Quadro 12. Problemas encontrados no modelo de compartilhamento de conhecimentos de Tonet e Paz (2006)

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Na fase 1, **iniciação**, composta pela identificação e análise dos conhecimentos, suas fontes, bem como as oportunidades existentes ou futuras, observa-se que há uma carência de avaliação e identificação dos conhecimentos e informações que os profissionais da instituição detêm e que podem ser complementados. Além disso, entende-se que a diversidade de técnicas para explicitar o conhecimento está relacionada às diversas formações dos profissionais da escola.

Tonet e Paz (2006, p. 76-77) compreendem o compartilhamento de conhecimento como “o comportamento do indivíduo de repassar o que sabe para pessoas com quem trabalha e de receber o conhecimento que elas possuem”. Porém para que a troca de conhecimento se efetive entre indivíduos em qualquer contexto, é necessário haver confiança entre eles (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

Cabe pontuar que, na avaliação das classes, obtida por meio da compreensão do dendograma, filograma de representação das classes e sua análise fatorial por correspondência, a classe 1 (Participação da família nas ações da escola) está diretamente ligada à classe 2 (Desafios enfrentados pelos profissionais da EJA), visto que a participação da família nas ações da escola pode trazer benefícios ao aluno no processo de alfabetização.

Destaca-se que, tanto a classe 1 quanto a classe 2, estão contempladas na fase 1 do modelo de Tonet e Paz (2006), **iniciação**, visto que a participação da família nas ações da escola e os Desafios enfrentados pelos profissionais da EJA estão inseridos no processo de identificação.

Assim, com base nas entrevistas, é possível compreender alguns problemas no tocante à avaliação e identificação de conhecimentos e informações que os profissionais da instituição detêm e que podem ser complementados. Neste sentido, cabe ressaltar que é preciso que família e escola reconheçam a importância de realizarem um trabalho cooperativo/ compartilhado, uma vez que cada uma dessas instituições exerce um papel fundamental na vida do filho/aluno com deficiência intelectual, desempenhando papéis diferentes, mas que se complementam.

Como bem recomendam Nonaka e Takeuchi (1997), a identificação de conhecimentos nas empresas é essencial para os processos de conversão de conhecimentos, porque somente quando identificados é que os conhecimentos tácitos podem ser incorporados aos explícitos e vice-versa.

A fase 2, **implementação**, é considerada, conforme os entrevistados, como o ponto sensível de problemas no compartilhamento de conhecimentos, visto que corresponde às ações voltadas à socialização entre fontes e destinatários, favorecendo a realização de trocas de informações e conhecimentos. Esta fase compreende as seguintes etapas: identificação do conhecimento a ser compartilhado e escolha do método e das estratégias a serem empregadas (TONET; PAZ, 2006).

Ainda, a fase 2 está diretamente ligada à classe 4 (Desenvolvimento do aluno da EJA), de acordo com a ocorrência de integração entre fontes e destinatários, sendo de fundamental importância a integração entre os recursos humanos, visando permitir maior confiança e

atender às necessidades dos alunos, buscando analisar seu modo de aprender, sua autonomia de vida, o ambiente, e o que deve ser desenvolvido plenamente. Tonet e Paz (2006, p. 84) ressaltam que “a redundância será tão ou mais necessária e útil quanto maior for o desconhecimento do receptor em relação ao conhecimento que deverá assimilar”.

Os resultados da pesquisa proporcionaram conhecer os principais problemas enfrentados pelos profissionais da escola, indo ao encontro da classe 3 (comunicação família e escola). Dentre os problemas mencionados pelos entrevistados, pode-se destacar a falta de motivação com relação à deficiência e aprendizagem do aluno com DI, como um todo, e a resistência à cooperação ou ao compartilhamento de conhecimentos entre os profissionais.

A fase 3, **apoio**, tem maior relação com a prática em si, mas é possível observar a comunicação no auxílio aos problemas que podem surgir. Os entrevistados relataram que, embora a linguagem com as famílias seja comum entre os profissionais da escola, é preciso capacitação continuada dos professores quanto ao método de alfabetização ABACADA. Ainda, a resistência dos profissionais da escola diante das novas tecnologias representa entraves que necessitam de adequação imediata.

Na fase 4, **incorporação**, em que se realizam ações visando prover o conhecimento compartilhado entre as pessoas e sua aplicação na atividade profissional, os entrevistados destacaram que, embora exista uma clareza de que o compartilhamento de conhecimentos pode proporcionar melhoria no processo de alfabetização e construção da autonomia do aluno, ainda há diferentes perspectivas entre os profissionais e as famílias. Como a demanda de conhecimento muda constantemente em função das metas a serem atingidas, há, então, necessidade de ajustes e adequações. O conhecimento tende a ser incorporado na medida em que o receptor aplica-o no seu dia a dia. A incorporação do conhecimento compartilhado é caracterizada por Tonet e Paz (2006) pela aplicação prática do conhecimento recebido no contexto de trabalho.

As entrevistas nos proporcionaram uma chance não somente de indagar os profissionais que atuam na EJA e as famílias desse alunado sobre seus limites e possibilidades, mas principalmente de extrair, através dos relatos, uma melhor compreensão a respeito do assunto: compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de jovens e adultos em uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.

CONCLUSÕES

O objetivo desta pesquisa foi analisar o compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de estudantes da Educação de Jovens e Adultos da APAE de Nova Esperança. Assim, foi necessário realizar um levantamento na literatura sobre GC referente ao processo de compartilhamento de conhecimento, verificar o perfil socioeconômico/demográfico dos participantes da pesquisa – alunos e família, identificar a organização pedagógica da EJA e diagnosticar de que forma ocorre o compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias dos alunos da APAE de Nova Esperança.

Para realizar o diagnóstico da proposta, foram realizadas 17 entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuam na EJA e as famílias dos alunos matriculados, que, posteriormente, foram organizadas e analisadas com o auxílio do *software* IRaMuTeQ.

Por meio das entrevistas realizadas com os profissionais da escola, evidenciou-se que eles têm a percepção de que são valorizados pelo seu conhecimento individual, pela sua experiência profissional e pessoal e que têm liberdade para buscar novos conhecimentos, sempre que julgam necessário. Deixaram claro que a tecnologia é um elemento indispensável para a melhoria e aprendizagem do aluno adulto, porém, muitos desses profissionais enfrentam grande dificuldade em utilizar essas tecnologias em sala de aula com seus alunos, por não terem conhecimento básicos dos recursos tecnológicos.

Em relação à participação da família na escola, há uma análise positiva dos participantes quando relatam que percebem a família presente e participativa nas ações da escola, e aquelas que, às vezes, não vêm, justificam sua ausência pela falta de tempo, principalmente em função do trabalho. Diante da percepção dos profissionais da área pedagógica sobre a influência da relação família-escola na aprendizagem dos alunos, pôde-se verificar que, quando há trabalho conjunto, os resultados são positivos no processo de alfabetização. Acrescentaram que o método respeita o tempo de aprendizagem de cada aluno e que mesmo os que não se alfabetizaram tiveram avanços significativos.

Diante da pesquisa realizada e do contexto das famílias, é importante ressaltar dois aspectos: o primeiro com relação ao método de alfabetização ABACADA, que é uma metodologia nova, desenvolvida especificamente no trabalho nas escolas especializadas, motivo pelo qual muitas famílias desconhecem esse método. O segundo aspecto relaciona-se à

diversidade na composição familiar dos alunos. Essa diversidade traz, muitas vezes, dificuldades para as famílias assumirem seu protagonismo nos processos de alfabetização desses estudantes. Nesse sentido, há fatores como a instabilidade familiar. Com a instabilidade familiar, os alunos vivenciam mudanças frequentes em sua composição familiar, como luto, separações, ou reconstituição da família, podendo enfrentar instabilidade emocional e dificuldades de adaptação. Os alunos ainda enfrentam desafios logísticos, como dificuldades para conciliar horários, falta de transporte escolar e de cuidados adequados dos membros da família. Isso pode afetar sua participação em atividades extracurriculares, estudos adicionais e envolvimento escolar. Os dados que mais chamam a atenção evidenciam que as mulheres (mães e irmãs) são as principais cuidadoras e responsáveis pelos alunos matriculados na EJA.

As entrevistas com as famílias foram enriquecedoras no sentido de vivenciar com elas momentos da sua vida cotidiana. Foi possível conhecer mais a realidade das famílias, suas dificuldades de acompanhamento, sua trajetória, seus desafios em relação à alfabetização. Sabe-se que um aluno com deficiência intelectual é antes de tudo uma responsabilidade da Escola Especial e do professor que trabalha nela. No entanto, devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, bastante diferenciadas, a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual tem se caracterizado como um processo complexo, e para garantir a aprendizagem desse aluno, é preciso fazer as adaptações necessárias no método de ensino e contar com a parceria da família.

Considerando as especificidades dos alunos atendidos pelas escolas da modalidade de Educação Especial, verifica-se que muitos necessitam de um trabalho que vai além do processo de alfabetização, pois, para que se desenvolvam, é preciso oferecer atividades educacionais funcionais, que resultam em maior autonomia, independência e estruturação das atividades de vida diária.

Observou-se também que os profissionais da instituição utilizam algumas práticas e ferramentas tecnológicas de compartilhamento de conhecimento, destacando-se o uso do WhatsApp com as famílias, das redes sociais e do Google Meet, assim como da agenda escolar para compartilhar informações e conhecimentos no dia a dia escolar.

As entrevistas mostraram que o compartilhamento de conhecimentos está presente e os conhecimentos compartilhados são percebidos como úteis compreensíveis e válidos. Observa-se, ainda, que há um bom relacionamento entre escola e família. Nota-se, porém, que há um déficit no que se refere à parceria família-escola, pois há necessidade de mais interação e participação dessas famílias, visando o processo de alfabetização dos alunos.

Durante a pesquisa, foram identificados aspectos negativos nas fases do modelo de compartilhamento de conhecimentos interorganizacionais de Tonet e Paz (2006). O modelo permite a observação das fases ((iniciação, implementação, apoio e incorporação) no processo de compartilhamento de conhecimentos entre escola e famílias, relacionando as possibilidades de interferência no processo e oferecendo auxílio na reflexão sobre os elementos que integram o processo de compartilhamento de conhecimento. Destaca-se que a importância do modelo supracitado advém da possibilidade de se localizar diferentes fases do processo interorganizacional, favorecendo orientações quanto às reflexões e aos elementos que integram o processo.

Na primeira fase, *iniciação*, os principais problemas estão centrados na avaliação e identificação do conhecimento e nas informações que os profissionais da instituição possuem e que podem ser complementadas. Dentre as possíveis soluções para o problema, poderia se estabelecer um conjunto de conhecimentos compartilhados, a serem complementados por diferentes ações entre a escola e as famílias. A existência de uma cultura organizacional aberta ao diálogo e à discussão de problemas e ideias, favorecendo a descoberta de soluções para demandas organizacionais, ajudaria a resolver o problema.

Na segunda fase do modelo, *implementação*, identificou-se como principais problemas a falta de motivação por parte de alguns profissionais da escola com relação à aprendizagem do aluno com DI e a resistência à cooperação ou ao compartilhamento de conhecimentos entre os profissionais. Verifica-se que há necessidade de mudanças de hábitos e de práticas pessoais de pensamento e de trabalho.

Como possíveis soluções para os problemas encontrados, considera-se que a integração e a troca de informações entre as pessoas da instituição e as famílias se tornam o ponto decisivo para a obtenção de necessidades conjuntas. É evidente que a confiança na interação da família com a escola é um aspecto eficaz e que define as relações, independente do método de ensino utilizado. Assim, aperfeiçoar os processos de comunicação interpessoal, intergrupar e organizacional, reduzindo as inseguranças das pessoas, criar um clima favorável ao comprometimento voluntário, à cooperação e à confiança entre os indivíduos, incentivar novas competências, promover aprendizagem contínua e a adoção de políticas de incentivo e valorização do compartilhamento do conhecimento entre a escola e família poderiam ser eficazes (TONET; PAZ, 2006, p. 85).

Na terceira fase *apoio*, identificou-se como principais problemas a capacitação contínua dos profissionais da escola e a resistência de alguns profissionais diante do uso das tecnologias.

Evidenciaram-se dificuldades de assimilação por falta de requisitos pessoais necessários da família e falta de condições físicas e materiais necessários para a prática do novo conhecimento entre os profissionais da escola. Problemas surgidos nessa fase devem ser enfrentados o mais rápido possível, pois podem levar a práticas incorretas, que, quando se tornam arraigadas, são mais difíceis de serem removidas (TONET; PAZ, 2006, p. 86).

Como possíveis soluções para os problemas encontrados, tem-se que a capacitação continuada é uma necessidade para a própria instituição. Destaca-se que esta capacitação pode ser realizada em diferentes níveis de conhecimento, com a valorização dos profissionais que ali atuam e como intercâmbio com as famílias, promovendo a integração e a confiança, estabelecendo-se uma rede cooperativa entre os participantes. Considera-se de suma importância proporcionar a estes profissionais uma formação voltada para o conhecimento do método de alfabetização ABACADA, principalmente com a criadora do método, Claudia Mara da Silva.

É importante que os professores tomem ciência do diagnóstico do aluno especial, entrevistem pais/responsáveis para conhecer a história de vida desse aluno, a fim de traçar estratégias conjuntas com as famílias, pedir orientações aos profissionais da equipe técnica da instituição, tais como psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos que atendem esses alunos, solicitando relatórios, além de pesquisarem sobre o método e estratégias de ensino.

Na quarta fase, *incorporação*, identificou-se como principais problemas as diferenças entre as perspectivas dos benefícios e riscos que podem surgir com o compartilhamento de conhecimentos e resistência às mudanças necessárias. Como possível solução, aponta-se na direção do papel da família na alfabetização, que é fundamental, uma vez que os alunos com deficiência na escola especializada necessitam de muito apoio em casa para progredir na aprendizagem.

Dessa forma, a GC, desenvolvida sobre os pilares de pessoas, processos e tecnologia, pode contribuir de forma decisiva para a efetividade no processo de alfabetização e construção da autonomia de jovens e adultos por meio de diversas práticas e ferramentas. O *Manual de Ferramentas e Técnicas em Gestão do Conhecimento da Asian Productivity Organization* (YOUNG, 2010) oferece uma série de práticas e ferramentas que podem facilitar o compartilhamento de conhecimentos entre escola e família dos alunos.

Diante dos resultados da pesquisa, os fatores inibidores organizacionais e individuais que mais influenciam de forma negativa o compartilhamento do conhecimento entre escola e família foram: resistência do professor à tecnologia e ao compartilhamento, não conhecimento

da família do método de alfabetização utilizado pela instituição e a falta de disponibilidade da família. Para atenuar esses fatores, podem ser consideradas as seguintes práticas e ferramentas de Gestão do Conhecimento: Comunidades de Práticas, Peer Assist, Café do Conhecimento, Serviço de redes sociais e Compartilhamento de Vídeos.

As Comunidades de Prática são grupos de pessoas que compartilham preocupações ou interesses em comum, interagindo diariamente de forma espontânea. As comunidades visam que grupos focados em objetos específicos possam interagir e compartilhar conhecimentos. Dado que as comunidades de prática podem ser transferidas para o ambiente virtual, com a utilização do WhatsApp, determinados inibidores para o compartilhamento de conhecimento podem ser trabalhados de forma virtual. Com a utilização desta prática, o compartilhamento de conhecimentos e de informações pode ocorrer de forma simultânea entre todos os profissionais e as famílias da EJA.

A Peer Assist (Assistência de pares), técnica que consiste em consultar a opinião de colegas sobre determinado assunto, é considerada de grande relevância. A assistência e avaliação técnica de colegas e especialistas permitem maior aproveitamento do conhecimento e melhoria no desenvolvimento de conhecimentos para a melhor tomada de decisões. A instituição escolar, as equipes de coordenação e de direção e os professores da EJA precisam estar mais abertos para um trabalho cooperativo na área tecnológica e pedagógica.

A prática do Café do Conhecimento (Knowledge Café), além de proporcionar a socialização e aproximação dos profissionais, permite o desenvolvimento e compartilhamento de conhecimentos e *insights* que possam promover uma percepção mais profunda do conhecimento a ser adquirido. Esta ferramenta pode vir a atenuar fatores inibidores, como o da falta de interesses pessoais.

As redes sociais são recursos presentes na vida da maioria das pessoas e valiosos em sua capacidade de transitar informações de todo tipo, propiciando, inclusive, a criação de conhecimento. As redes sociais são sistemas que funcionam *on-line* e favorecem o encontro de pessoas com interesses comuns. Atualmente, podemos citar: Facebook, Instagram, WhatsApp, entre outros. Ademais, o grupo de pais no WhatsApp, além de trocar ideias sobre os projetos da escola, pode auxiliar as famílias e tirar dúvidas na execução das tarefas domiciliares de seus filhos.

O Compartilhamento de vídeos se refere à publicação de conteúdo na forma de vídeo, ou para um público específico ou para todo mundo. Os professores poderiam compartilhar

vídeos curtos, tutoriais do método ABACADA, com as famílias do grupo de WhatsApp para facilitar a compreensão da dinâmica da metodologia.

Como resultado deste estudo, foi possível obter uma visão teórica e prática da pesquisa sobre o compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia dos alunos da EJA. Ressalte-se que suas particularidades também ajudam a reduzir a lacuna identificada entre os profissionais da instituição e as famílias. As descobertas desta pesquisa vêm contribuir para a compreensão de como os ambientes, práticas e ferramentas apropriadas podem auxiliar na criação da confiança e de uma cultura que seja voltada ao compartilhamento de conhecimento.

Como desdobramentos futuros, recomenda-se que a pesquisa seja replicada após a implementação de práticas e ferramentas de gestão do conhecimento que foram indicadas nesta conclusão, de forma a verificar uma possível evolução dos índices de aprendizagem e de compartilhamento, alavancando, conseqüentemente, a melhoria do processo do compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção de autonomia dos alunos da EJA em uma escola de educação básica na modalidade de Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Definition of intellectual disability**. Disponível em: <https://www-aidd-org.translate.goog/intellectual-disability/definition?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc>. Acesso em: 16 jul. 2022.
- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO T.; OLIVEIRA, R. P. (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 63-71.
- AMAYAH, A. T. Determinants of knowledge sharing in a public sector organization. *Journal of Knowledge Management*, v. 17, n. 3, p. 454-471, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/JKM-11-2012-0369>>. Acesso em: 16 jul. 2022.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** 5. ed. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANANTATMULA, V. S. Leadership role in making effective use of KM. *Vine*, v. 38, n. 4, p. 445-460, 2008.
- ANDRETTO, Luciana Bovo. **A gestão do conhecimento e o clima organizacional: a influência das práticas de compartilhamento do conhecimento em uma escola da região noroeste do Paraná**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações do Centro Universitário de Maringá. Maringá, 2020.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTOL, K. M.; SRIVASTAVA, A. Encouraging Knowledge Sharing: The Role of Organizational Reward Systems. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, v. 9, n. 1, p.64-76, 2002.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. *et al.* **Deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. [1996]. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BERAS, J. J.; ROBAINA Filho, C. A. Educação especial no contexto da educação de jovens e adultos (EJA): relato de experiência. Paraná, **EDUCERE**, 2015. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/14605144-Educacao-especial-no-contexto-da-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-relato-dee-experiencia.html>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

BERTALANFFY, L. von. **Teoria geral dos sistemas**. São Paulo: Vozes, 1975.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, jan./abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos: alunos e alunas da EJA**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB nº 9394/1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146/2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 16 jul. 2022..

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração de Salamanca**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. 3. ed. Introdução. Brasília: SEF, 2001. v. 1.

CABRAL, L. S. A. **A legislação brasileira e italiana sobre Educação Especial**: da década de 1970 aos dias atuais. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRaMuTeQ: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, 21(2), 513-518, 2013. Doi: 10.9788/TP2013.2-16

CANZIANI, M. de L. **Educação especial**: visão de um processo dinâmico e integrado. Curitiba: Champagnat, 1985.

CAPELATTO, V. I; AZONI, S. A.C. Funções cognitivas e aspectos emocionais em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. PUC: São Paulo, 2013 Disponível em: <file:///C:/Users/Usuário/Downloads/Capelatto_IuriVictor_M-3.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

CASTRO, M.; REGATTIERI, M. **Interação família-escola**: subsídios para práticas escolares. Brasília: Unesco; MEC, 2009.

CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. Quantidade e duração silábicas em português do Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.14, n. especial, p.47-59, 1998.

CERQUEIRA, Maria Teresa Almeida. Estratégias de ensino-aprendizagem para a pessoa com deficiência intelectual de 12 a 18 anos. **Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná**, UFPR, Curitiba, 2008.

CHEN, J. C.; CHENG, C. H.; HUANG, P. B. Supply chain management with lean production and RFID application: A case study. **Expert Systems with Applications**, v. 40, n. 9, p. 3389-3397, 2013.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de materiais**: uma abordagem introdutória. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

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

CUMMINGS, J. L.; TENG, B. S. Transferring R&D knowledge: the key factor affecting knowledge transfer success. **Journal of Engineering and Technology Management**, v. 20, n. 1-2, p. 39-68, 2003.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Porto Alegre: Elsevier, 2003.

DOROW, P. F. **Compreensão do compartilhamento do conhecimento em atividades intensivas em conhecimento em organizações de diagnóstico por imagem**. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Florianópolis, 2017.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ELIAS, M. L. G.; GRANADO, R.; MACHADO, H. P. V. O campo da gestão do conhecimento a partir de bibliometrias. **Informação & Informação**, v. 25, n. 1, p. 320-345, 2020.

ESCOLA ESPERANÇA: Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação Especial. **PROPOSTA PEDAGÓGICA Curricular**, 2019.

ESCOLA ESPERANÇA: Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**, 2021.

FEAPAES. **Documento norteador**. Brasília: Coordenadoria Técnica da Federação das APAES, 2020.

FERNANDES, Baltazar. **Manual IRaMuTeQ**. v. 28, 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/35572106/Manual_IRAMUTEQ.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, P. (1967) **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989.

FREIRE, P. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 1 n. 1, set. 1978.

GAGNÉ, M. A model of knowledge-sharing motivation. **Human Resource Management**, 48(4), 571-589, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GINÉ, N. O projeto curricular da escola e a atenção à diversidade. In: ALUDIA, R. *et. al.* **Atenção à diversidade**. Trad. Dayse Vaz Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HAWRYSZKIEWYCZ, I. **Knowledge Management: Organizing Knowledge Based Enterprises**. London: Palgrave Macmillan, 2010.

IBGE. **Censo 2022**. População dos municípios. Disponível em: <https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/POP2022_Municipios_20230622.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2023.

IPE, M. Knowledge sharing in organizations: A conceptual framework. **Human Resource Development Review**, v. 2, n. 4, p. 337-359, 2003.

JACOBSON, C. M. Knowledge Sharing Between Individuals. In: SCHWARTZ, D. **Encyclopedia of Knowledge Management**. Israel: Idea Group Reference, 2006. p. 507-512.

JANUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

Kim, S.; Lee, H. The Impact of Organizational Context and Information Technology on Employee Knowledge-Sharing Capabilities. **Public Administration Review**, 66(3), 370-385, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1989.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARINHO, R. C. S. **Professor-alfabetizador**: representações e impactos da sua prática profissional. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

McINERNEY, C. R.; DAY, R. E. **Rethinking knowledge management**: from knowledge objects to knowledge processes. Nova York: Springer, 2007.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência. **Seminário Alfabetização e letramento em debate**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Revista Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul. /dez., 2006.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Trad. Ana Beatriz Rodrigues; Priscilla Martins Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, F. M. G. S.; CARVALHO, E. N. S. (org.) **Documento norteador**: educação e ação pedagógica. Brasília: Federação Nacional das APAES, 2017.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 1993.

OSÓRIO, A. C. N.; LEÃO, T. C. L. Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre os discursos da inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 685-698, 2013.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/Bicameral nº 128/18, de 8 de**

novembro de 2018. Curitiba, 2018. Apreciação de Relatório Circunstanciado da Avaliação da Implementação da Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, em atendimento ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº07/14, de 07/04/14, e aprovação de adequações necessárias.

PARANÁ. SEED/DEE. **Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas Especializadas do Estado do Paraná**, 2018. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1642>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

PICONEZ, S. C. B. **A aprendizagem do jovem e do adulto e seus desafios fundamentais.** Disponível em: <www.nea.fe.usp.br>. Acesso em: 16 jul. 2022.

PRADO, D. **O que é família?** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

PRODANOV, Cleber. Cristiano.; FREITAS, Ernani. Cesar. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RATINAUD, P. **IRaMuTeQ: Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires (computer software)** [Internet]. 2009 [cited 2015 Oct. 15]. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org>>.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da Educação de Jovens e Adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

RIEGE, A. **Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider.** Journal of Knowledge Management, v. 9, n. 3, p. 18-35, 2005

ROSA, F. C. P. **O desenvolvimento da autonomia intelectual do deficiente neuromotor: um estudo da mediação pedagógica na afasia motora.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SALLES, L. E. S. **As políticas de Educação Especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SARAIVA, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739-772, out./dez. 2013. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mQHVP55HKZghCGcrrqv9qzC/abstract/?lang=pt>>.
Acesso em: Acesso em: 13 mar. 2023.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, Seesp/MEC, ano I, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do aplicativo IRaMuTeQ**: versão 0.7 Alpha 2 e R versão 3.2.3. Brasília: UnB, 107. v. 1.

SENGE, P. **Escolas que aprendem**: um guia da quinta disciplina para educadores, pais, e todos os que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SERENKO, A.; COX, R. A. K.; BONTIS, N.; BOOKER, L. D. The superstar phenomenon in the knowledge management and intellectual capital academic discipline. **Journal of Informetrics**, v. 5, n. 3, 2011.

SERVIN, G.; De BRUN, C. ABC of knowledge management. **NHS National Library for Health**: Specialist Library, 2005.

SILVA, C. M. Alfabetização e deficiência intelectual: uma estratégia diferenciada. **Revista Chão da Escola**, n. 13, nov. 2015. Disponível em:
<http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/113_238.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SILVA, C. M.. **Proposta de alfabetização**: desafios do aprender. Disponível em:
<<http://abcclaudiamara.blogspot.com/>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SILVA, C. M. **Orientações para o professor**. Disponível em:
<<http://abcclaudiamara.blogspot.com/>> Acesso em: 16 jul. 2022.

STENMARK, M. **Scientism**: Science, Ethics and Religion. Abingdon: Routledge, 2016.

STRAUHS, F.; DO, R. **Gestão do conhecimento nas organizações**. Curitiba: Aymará, 2012.

STEWART, T. A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SVEIBY, K. E. Gestão do conhecimento: as lições dos pioneiros. **Global Brands Sveiby Associados**, 2001.

TAKEUCHI, H; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial. 3. ed. São Paulo: Negócio, 2005.

TONET, H. C.; PAZ, M. G. T. Um modelo para o compartilhamento de conhecimento no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, v. 10, n. 2, p. 75-94, 2006.

WIIG, K. M. **Knowledge management foundations**: thinking about thinking: how people and organizations create, represent, and use knowledge. Arlington: Schema, 1993.

WILBERT, J. K. W. *et al.* Compartilhamento do conhecimento em uma empresa pública brasileira: os correios. KM BRASIL. **Congresso Brasileiro de Gestão do Conhecimento**, 12, 2014. São Paulo. Anais... São Paulo, Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista semiestruturada – pedagoga e professores

Nível de Formação: ☐ Graduação
☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Doutorado
☐ Pós doutorado
☐ Outro _____

Faixa etária: ☐ 18 a 22
☐ 23 a 27
☐ 28 a 32
☐ 33 a 37
☐ 38 a 42
☐ 43 a 47
☐ 48 ou mais

Tempo de atuação como supervisor pedagógico ou professor?

☐ 0 a 5 anos
☐ 6 a 10 anos
☐ 11 a 15 anos
☐ 16 a 20 anos
☐ acima de 20 anos

Rede de atuação: ☐ PÚBLICA
☐ PRIVADA
☐ Ambas (pública e privada)
☐ Outras: indique _____

Atividade que desempenha atualmente nessa escola: _____

- 1- Como os professores e você trocam informações e conhecimento?
- 2- Na área pedagógica, quais os fatores que mais impedem e quais facilitam compartilhar o conhecimento na instituição escolar?
- 3- Que tipo de informações os professores passam para as famílias? Com que frequência são passadas as informações?
- 4- Há reuniões presenciais com as famílias? Com que frequência?
- 5- Em sua opinião como é a relação da escola com a família nessa instituição escolar? Há o diálogo com a família? Por meio de bilhetes, reuniões, pelas redes sociais com WhatsApp?
- 6- A participação dos pais acontece de que forma na instituição?
- 7- Quais os motivos que dificultam a participação dos familiares na escola?
- 8- As famílias participam das reuniões para as quais são convocadas? (ou seja, na sua percepção há uma adesão/interesse por parte da família)?
- 9- Que iniciativas toma a escola para os chamar/envolver a família?
- 10- Quais estratégias didático-pedagógicas os professores utilizam para efetivar o processo de alfabetização dos alunos na EJA?

- 11- Os professores acham que a família corresponde o que se espera dela? Ou seja, na percepção dos professores, a família entende o papel dela na alfabetização e desenvolvimento da autonomia do aluno?
- 12- Quais os maiores desafios que o professor enfrenta para alfabetizar alunos com deficiência intelectual na EJA?

Apêndice B – Roteiro entrevista semiestruturada – pais e/ou responsáveis

PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Este item somente caracteriza a amostra, os dados pessoais de todos os participantes serão mantidos em sigilo.

- Nome
- Idade do entrevistado
- Idade do aluno
- Nível de parentesco entre o responsável e o aluno
- Atuação profissional
- Você tem curso superior? Qual sua escolaridade?
- De forma aproximada, qual seria a renda mensal da família.
- Seu filho/aluno responsável recebe o BPC? Ou algum outro tipo de auxílio governamental? (Anotar os tipos de auxílios que a família recebe).

- 1- Você recebe informativo sobre o dia a dia do aluno (a) na escola? Você costuma olhar a agenda? Você acha que informações que vem pela agenda estão claras? (*obs – o que desejamos com essa pergunta é entender se existe esse hábito de ler o material que a escola já manda*)
- 2- Há quanto tempo o seu filho está nessa escola?
- 3- Desde que seu filho (a) está frequentando esta escola, você percebeu a evolução em relação a sua **alfabetização e autonomia**? Independência, atividade da vida prática. (Poderia pedir exemplo de alguma atividade que a pessoa não realizava e passou a realizar– no dia a dia – e como isso tem influenciado nessa autonomia e o papel da escola nisso).
- 4- Você participa das ações (festividades, reuniões de pais, projetos, clube das mães...) realizadas na escola? Com que frequência? Dentre as atividades proposta pela escola, há alguma que se destaca que você tenha gostado mais, pode dar exemplos.
- 5- Você acha que sua participação na escola influencia no desenvolvimento de seu filho (a)?
- 6- Em sua opinião, quais ações poderiam ser desenvolvidas para melhorar a interação entre a escola e a família?
- 7- Como você faz quando precisa de informações sobre o seu filho na escola? Envia recado, se comunica por ligação ou WhatsApp?

8- A escola explicou como é o método de alfabetização?

9- Qual a importância que você observa na alfabetização do aluno EJA?

Apêndice C – Tabela de substituição do *corpus* textual

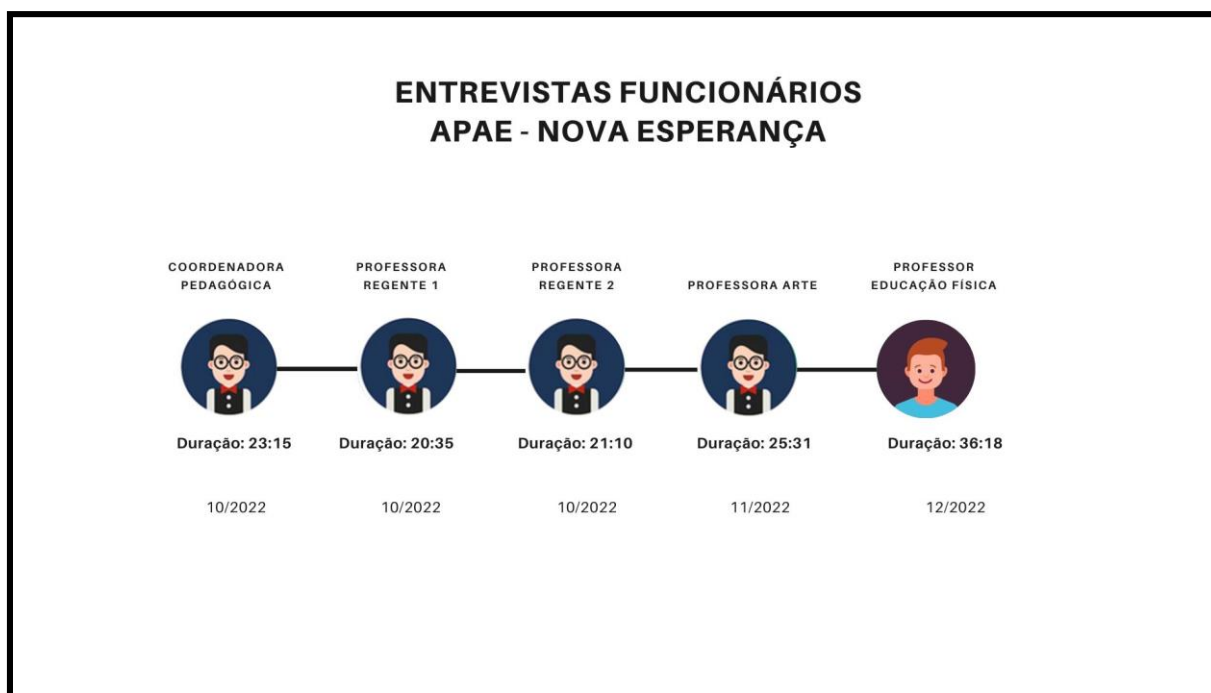
Tabela de substituições

Coordenadora Pedagógica	Coordenadora_Pedagógica
Supervisora Pedagógicas	supervisora_pedagógica
Rede Pública	rede_pública
Rede privada	rede_privada
Troca de Informações	troca_de_informações
Formações Pedagógicas	Formações_pedagógicas
Compartilhar Conhecimento	compartilhar_conhecimento
Tempo livre	tempo_livre
Rendimento escolar	rendimento_escolar
Relação família escola	relação_família_escola
Agenda escolar	agenda_escolar
Redes sociais	redes_sociais
Clube de mães	clube_de_mães
Envolver as famílias	envolver_as_famílias
Convocá- los	convocá_los
Eventos escolares	eventos_escolares
Materiais concretos	materiais_concretos
Prática Pedagógica	prática_pedagógica
Sala de aula	sala_de_aula
Estratégias didáticas pedagógicas	estratégias_didáticas_pedagógicas
Processo de alfabetização	processo_de_alfabetização
Deficiência Intelectual	deficiência_intelectual
Faixa etária	faixa_etária
Falta de cursos	falta_de_cursos
Conhecimento do Professor	conhecimento_do_professor
Desenvolvimento do aluno	desenvolvimento_do_aluno
Material concreto	material_concreto
Educação Física	educação_física
Língua Portuguesa	língua_portuguesa
Falta de conhecimento	falta_de_conhecimento
Professora regente	Professora_Regente
Educação Especial	educação_especial
Hora atividade	hora_atividade
Participação dos pais	participação_dos_pais
Dia das mães	dias_das_mães
Dia da família	dia_da_família
Falta de tempo	falta_de_tempo
Materiais pedagógicos	materiais_pedagógicos
Material de alfabetização	material_de_alfabetização
Percepção dos professores	percepção_dos_professores
Professor educação Física	Professor_EducaçãoFísica
Tempo de atuação	tempo_de_atuação

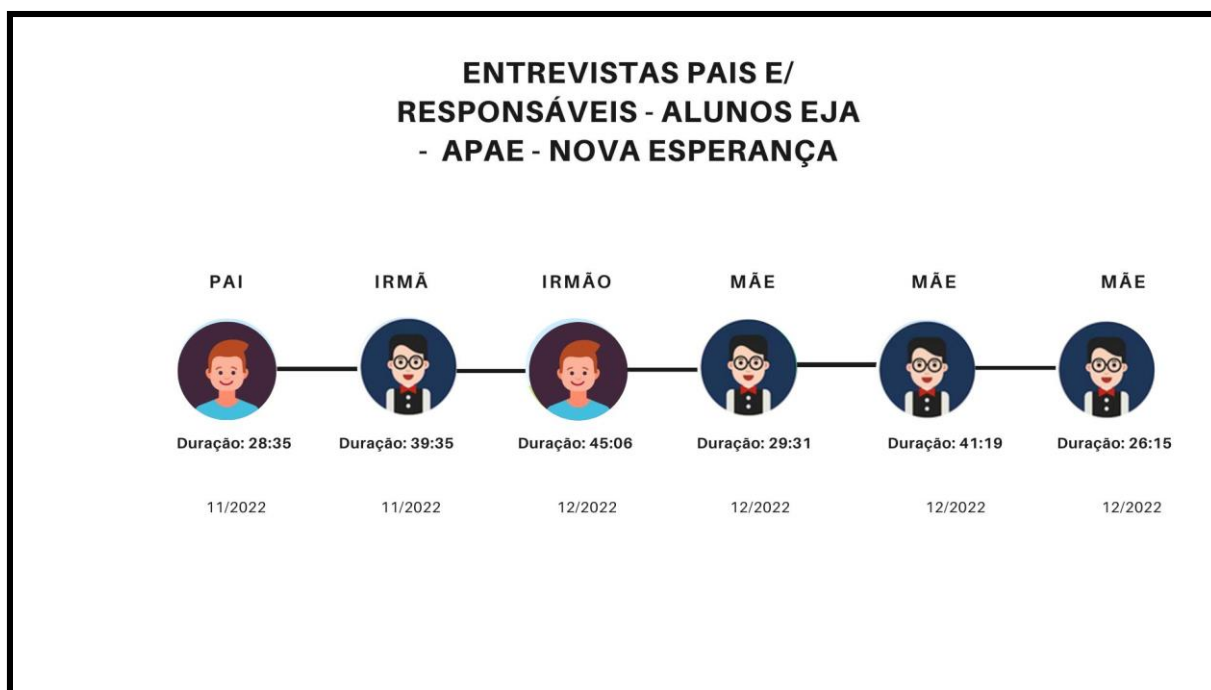
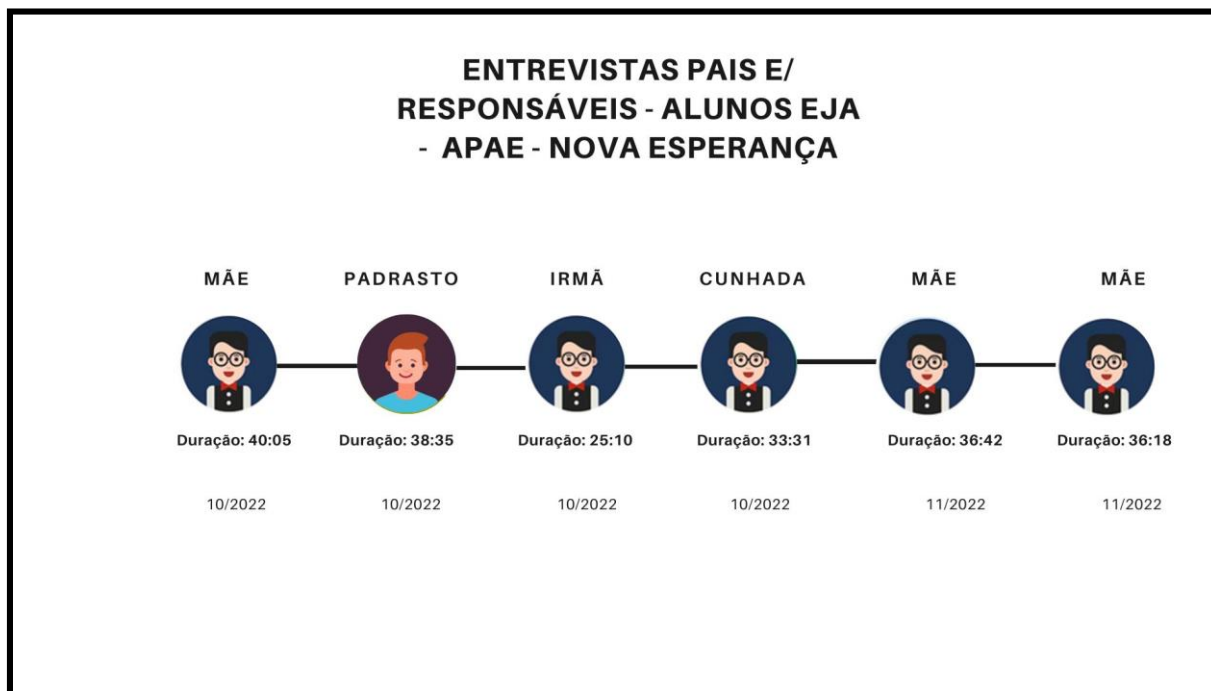
Componente curricular	Componente_curricular
Intervalo dos alunos	intervalo_dos_alunos
Área pedagógica	área_pedagógica
Pós pandemia	pós_pandemia
Pensamento conceitual	pensamento_conceitual
Habilidades motoras	habilidades_motoras
Desenvolvimento global	desenvolvimento_global
Pré requisitos	pré_requisitos
Atividades extracurriculares	atividades_extracurriculares
Trabalho colaborativo	trabalho_colaborativo
Culpabilizá-los	culpabiliza_los
Escola alfabetizadora	escola_alfabetizadora
Linguagem escrita	linguagem_escrita
Linguagem matemática	linguagem_matemática
Recursos físicos	recursos_físicos
Processo de aprendizagem	processo_de_aprendizagem
Resolver os problemas	resolver_os_problemas
Equipe pedagógica	equipe_pedagógica
Elaboração de propostas	elaboração_de_propostas
Atividades pedagógicas	atividades_pedagógicas
Divulgação de atividades	divulgação_de_atividades
Atividades desafiadoras	atividades_desafiadoras
Dona de casa	dona_de_casa
Salários mínimos	salários_mínimos
Benefício de Prestação Continuada	Benefício_Prestação_Continuada
Auxílio governo	auxílio_do_governo
Dia a dia	dia_a_dia
Dificuldade na alfabetização	dificuldade_na_alfabetização
Frequente escola	frequente_escola
Participação escola	participação_escola
Relação escola família	relação_escola_família
Método de alfabetização	método_de_alfabetização
Fundamental incompleto	fundamental_incompleto
Independente socialmente	independente_socialmente
Empregada doméstica	empregada_doméstica
Bolsa família	bolsa_família
Profissionais SUS	profissionais_SUS
Ensino fundamental	ensino_fundamental
Informativos da escola	informativos_da_escola
Ações da escola	ações_da_escola
Trabalhar igualdade	trabalhar_igualdade
Curso superior	curso_superior
Ensino médio	ensino_médio
Vida prática	vida_prática
Dificuldade de comunicação	dificuldade_de_comunicação
Método de avaliação	método_de_avaliação
Cadeira motorizada	cadeira_motorizada

Múltipla deficiência	múltipla_deficiência
Participação da família	participação_da_família
Assistente Social	assistente_social
Renda familiar	renda_familiar
Higiene pessoal	higiene_pessoal
Lê e escreve	lê_e_escreve
Pessoa independente	pessoa_independente
Frequenta academia	frequenta_academia
Dificuldade motora	dificuldade_motora
Paralisia cerebral	paralisia_cerebral
Eventos na comunidade	eventos_na_comunidade
Participação dos responsáveis	participação_dos_responsáveis
Processo educacional	processo_educacional
Tarifa social	tarifa_social
Energia elétrica	energia_elétrica
Nova Esperança	Nova_Esperança
Participação na escola	participação_na_escola

Apêndice D – Linha do tempo das entrevistas – pedagoga e professores



Apêndice E – Linha do tempo das entrevistas – pais e/ou responsáveis



Apêndice F – *Corpus* textual das entrevistas – pedagoga e professores

******* Entrevista 1 *Coordenadora_Pedagógica**

Formação em pedagogia e especialização, faixa etária entre 28 a 32 anos, atuo como supervisora_pedagógica 6 a 10 anos. Trabalho na rede_pública na rede_privada então em ambas as instituições rede_pública e rede_privada. A atividade que desempenho atualmente na escola é como supervisora_pedagógica. Através de formação_pedagógica e momentos livres na escola, realizamos a troca_de_informações e conhecimento. Dentro da área pedagógica, os fatores que mais impedem e quais facilitam compartilhar_conhecimento na instituição escolar, seria não ter tempo_livre para esses momentos de partilha. Em relação as informações que os professores passam para as famílias, são passadas quando necessário, sobre os alunos e também quando são chamados na escola para falar sobre o rendimento_escolar e quando no caso o aluno necessita de medicamentos. A reunião com as famílias não acontece com frequência, somente quando há necessidade da escola chamar a família e passar informações sobre o aluno. A relação_família_escola nessa instituição é por meio de bilhetes na agenda_escolar, redes_sociais e reuniões quando necessário. A participação dos pais acontece no clube_de_mães e quando convocados. Os motivos que dificultam a participação dos familiares na escola é a dificuldade do trabalho e a disponibilidade da família. A maioria das famílias participam das reuniões para as quais são convocadas. As iniciativas que a escola toma para convocar e envolver_as_famílias é através de convites para os eventos_escolares. Através de jogos uso de materiais_concretos e materiais para a prática_pedagógica em sala_de_aula, é formada as estratégias_didáticas_pedagógicas, assim o professor efetiva o processo_de_alfabetização dos alunos da EJA. A maioria das famílias corresponde o que se espera, porém, alguns pais ainda não compreendem como funciona o processo_de_alfabetização. Os maiores desafios que o professor enfrenta para alfabetizar alunos com deficiência_intelectual, é a especificidade de cada um. Temos que ter a confiança no professor, ele tem a responsabilidade e o comprometimento com o aluno especial, dando apoio.

******* * Entrevista 2 *Professora_Regente1**

Nível de formação com especialização e faixa_etária, mais de 48 anos. Tempo de atuação como professora acima de 20 anos. Trabalho na rede_privada. A troca_de_informações entre professores ocorre em reuniões de formação, na hora atividade e também nos momentos de intervalo, como na hora do recreio. Em relação aos fatores que mais impedem e quais facilitam compartilhar_conhecimento, acredito que facilita bastante, a ajuda da supervisora_pedagógica e professores. O que impede é a falta_de_cursos na área para aprimorar o conhecimento_do_professor e ajudar na sua prática_pedagógica. Através das reuniões são passadas as informações aos pais, de acordo da necessidade de cada um e também individualmente. Há reuniões presenciais com as famílias, acontece em grupos ou só quando necessário manda recado no grupo WhatsApp para a família interessada. A relação_família_escola, o diálogo é bom, temos constantes diálogos também, através da agenda_escolar e do grupo do WhatsApp. Quando necessário os pais procuram a escola e sempre quando convocado comparecem. Mas ocorrem motivos o qual ainda impedem a participação da família, de acordo da necessidade de cada um eles comparecem, alguns têm dificuldade na locomoção pois mora em outro município, outros, falta de tempo por causa do trabalho. Contudo, a maioria das famílias tem interesse em participar das reuniões, quando

convocadas. A escola toma várias iniciativas para envolver_as_famílias, como convocá_lo para saber o desenvolvimento_do_aluno, participação de palestras e grupos de estudos. Os professores utilizam várias estratégias_didáticas_pedagógicas, como através de atividades impressas individual e material_concreto como o ABACADA e também de acordo com a habilidade de cada um. Uns gostam mais de matemática outros de língua_portuguesa, educação_física, arte, ou seja, cada um com sua habilidade e limitação. Em relação se a família corresponde o que os professores esperam, sim, corresponde, algumas com muitas dificuldades, porém interagem com a escola, mas às vezes por falta_de_conhecimento deixam a desejar e não comparecem. O maior desafio é fazer o aluno entender o que estou passando levar o conhecimento para cada um pois cada um tem a suas especificidades alguns têm muita dificuldade temos que passar um planejamento e se estão compreendendo o que foi proposto.

****** *Entrevista 3 *Professora_Regente 2**

Nível de formação e especialização na educação_especial, faixa_etária está entre os 38 a 42 anos de idade e tempo de atuação como professor está entre 16 a 20 anos, atuo tanto na rede_privada e na rede_pública. Troca_de_informações pelo grupo do WhatsApp e também nos diálogos que nós sempre temos nos momentos da hora_atividade e no recreio escolar. A troca e a cooperação entre todos são fundamentais. Os principais fatores que impedem o compartilhar_conhecimento é que todos tenham conhecimento e tem que ter vontade para compartilhar, o compartilhamento na escola dificulta às vezes por falta tempo, mas sabemos que tem professores que não gostam de compartilhar de dividir o seu conhecimento. Um exemplo é que tem muitos professores com dificuldade na tecnologia, mas assim mesmo tem professores que colaboram. As informações passadas do professor para a família, constantemente se passa informações para a família através de bilhetes na agenda_escolar, recados no grupo do WhatsApp e são passadas com frequência. As reuniões com as famílias, são realizadas várias vezes ao ano, mas seria bom que tivesse mais, porém, quando surge algo urgente, convocamos a família para conversar. Em relação do diálogo da escola com a família nessa instituição escolar na minha opinião é boa, sempre há o diálogo, como eu disse por meio de recados da agenda_escolar, ir as reuniões e até mesmo em redes_sociais. Através de eventos_escolares que são realizados, ocorre a participação_dos_pais como; nos dias_das_mães, no dia_da_família, no final do ano também, sempre estão presentes na escola. Existem vários motivos que dificultam a participação dos familiares na escola, mas a falta_de_tempo da família, acredito que seja o principal, muitos trabalham e não tem tempo de vir na escola. Mesmo com a falta de tempo, quando são convocadas, as famílias participam das reuniões, a maioria comparece quando pode, o que não comparece liga ou manda recado. A escola toma várias iniciativas para envolver_as_famílias, como; ações para promover a família na escola em reuniões, palestras e até no clube_de_mães, conversas com psicólogas, desabafando e discutindo o problema de do seu filho. Para um bom resultado para o processo_de_alfabetização desse aluno, os professores utilizam várias estratégias_didáticas_pedagógicas, como por exemplo; materiais_pedagógicos feitos pelo professor principalmente material_de_alfabetização. Na percepção_dos_professores nem todas as famílias entende o papel dela na alfabetização, ou seja, não ajudam em relação à alfabetização em casa pois eles trabalham e não tem tempo delegando função para outras pessoas então é bem poucas famílias que colaboram. Os desafios para alfabetizar os alunos EJA, são vários; o professor tem que estar motivado pois muitos alunos têm grande dificuldade em aprender, então é necessária a boa vontade do professor e da família para melhorar esse processo.

**** *Entrevista 4 *Professor_EducaçãoFísica

Nível de formação Mestrado, faixa_etária de 33 a 37 anos, tempo_de_atuação como professor 15 anos de atuação. Rede de atuação ambas, rede_pública e rede_privada. Atividade que desempenha atualmente nessa escola professor do componente_curricular de educação_física. A troca_de_informações, ocorre nos momentos de formação_pedagógica, são os momentos em que isso mais acontece. Que nós conseguimos sentar, as informações ali são repassadas e nós vamos falando a respeito disso e de outros assuntos que vão chegando, mas no intervalo escolar também, é bem rápido, no momento de recreio. De intervalo_dos_alunos a gente conversa também, entrada, saída, mas geralmente são com as pessoas que temos mais afinidade, não com o grupo todo. Na área_pedagógica os fatores os que mais facilitam eu acredito que são as questões em que grande parte dos professores tem essa facilidade, na fala. Gostam de conversar, é um recurso muito necessário. Pelo trabalho acredito que isso facilita bastante, tem pessoas que são mais apáticas, mais quietas e na escola isso não acontece. Entre os profissionais, o que mais impede é a falta_de_tempo, de momentos para que isso vá acontecendo. Para as famílias, são passadas as informações bem diretamente, são situações bem raras, porque eu pelo menos, como professor de educação_física são duas aulas de cinquenta minutos por semana para cada turma, então eu acabo tendo contato mais com os alunos e alunas, os familiares as situações são bem raras, isso acontece sim, fisicamente. Mas quando encontra algum pai na escola ou em alguma outra situação assim da vida além da escola. E ou com famílias que você tem alguma afinidade. Além da escola, além do vínculo ali, professor e aluno. É mais WhatsApp, que depois da pandemia ajudou bastante. As reuniões ocorrem sim com as famílias, quando necessário, é enviado o recado pelos grupos WhatsApp, então no grupo geralmente os pais passam as informações sobre seus filhos, nós respondemos ou nós passamos também informações ali e essa troca acaba acontecendo com mais frequência então pelo grupo do WhatsApp, pós_pandemia, porque antes não havia. O diálogo com a família se dá por meio de bilhetes, reuniões pelas redes_sociais com WhatsApp. Então assim, ao meu ver tem sim a relação_família_escola. Mas eu percebo a escola aberta, para que as famílias cheguem. E que as famílias também são convocadas sempre quando necessário. Eu qualifico dessa forma a boa relação e que o diálogo, como eu disse anteriormente, ele até acontece. Em situações mais quando há um motivo para isso de fato tem agenda_escolar. Na escola, então para os alunos que acabam, tem famílias que usam menos, acho que acreditam pela própria dificuldade de organização da família, mas outros usam mais e a agenda_escolar acaba sendo um veículo de comunicação, de interação ali bem efetiva. Mas eu sei que tem as reuniões como eu falei, mas o bilhete é a agenda_escolar, acho que é mais usado do que a reunião, a escola tem o Facebook também, se eu não me engano tem INSTAGRAM agora, são formas de divulgar geralmente situações, ações, projetos que são mais coletivos, mas o grupo do WhatsApp como eu relatei anteriormente veio para ficar depois da pandemia acredito que funciona de uma forma mais efetiva. Ao meu ver a participação dos pais, é constante, quando são convocados para essas reuniões coletivas com familiares, não são todos os pais que comparecem. São alguns, então assim, tem alguns pais, alguns familiares são participativos e já outros que por algum motivo, como condições socioculturais, econômicas, entre outras, talvez para serem pensadas. Então acredito que é uma participação mediana para boa. Os motivos que dificultam como eu falei antes muitas vezes são as questões socioeconômicas, a falta de tempo, pelo fato de grande parte das famílias trabalharem. É necessário isso para sociocultural porque não há o hábito de leitura ou limitações mesmo na própria compreensão. De leitura, então eu acredito que esses seria um dos impedimentos grandes em relação aos pais. Como eu disse antes eu acredito que de mediana para bom assim que algumas famílias são sempre participativas outras por algum motivo nem tanto. Então acredito que há uma participação quando há convocação. No meu caso, que é

específico muitas vezes para participações e atividades, grande parte dão a devolutiva. Muitas vezes não é positiva não é autorizando ou compreendendo. Para participação esportiva, cultural, enfim e além das ações ali de currículo, mas acontece. As iniciativas da escola, nos últimos anos antes da pandemia por exemplo era realizada a festa junina com chamamento, convite para os familiares, para virem à escola, o projeto de final de ano, mostra natalina que já tem acho que mais de uma década na escola. São ações que geralmente traz as famílias para escola, eles vêm para contemplar ali as apresentações de seus filhos. Não só eles como a restante da comunidade toda. Tem o interesse, acredito que esse é o momento de envolvimento em que isso mais acontece O processo_de_alfabetização dos alunos da EJA, por quais os recursos eu dentro da educação_física gosto de pensar sempre em possibilitar. Com as minhas atividades ali, desenvolvimentos colaborem ali com as situações, nesse caso pensando especificamente em alfabetização que promovam o desenvolvimento que são mais pertinentes a essa área, do pensamento_conceitual também que trabalhamos ali com essas ideias de desenvolver os conceitos pertinentes da educação_física também, habilidades_motoras e psicomotoras e dessa forma colaborar para o desenvolvimento_global deste aluno. E assim que a sua memória e sua atenção voluntária que são alguns pré_requisitos que eles muitas vezes não possuem e por isso que chega até a existência alfabetizar. Então assim que essas atividades sejam instrumentais para corroborar ali com a professora em sala_de_aula. Para que o processo seja efetivado, mesmo os dezesseis anos aí, que vários casos já aconteceram de alunos depois dessa faixa etária serem alfabetizados. É com motivação também. As atividades_extracurriculares, as atividades práticas que são características da educação_física, muitas vezes nós acabamos usando como motivação. Um trabalho de parceria comas regentes, trabalho_colaborativo, regente de sala_de_aula, com os componentes trabalhados mais em sala_de_aula e com esses feedbacks, reforços positivos, negativos que nós vamos administrando. Isso também ajuda muitas vezes. Ao meu ver, acredito que algumas famílias entendem o que está sendo transmitido ao aluno, e quando eu olho para o coletivo de professores eu vejo que a maioria acredita que não, que as famílias não fazem a sua parte, eu até tenho justificativas para isso não só para culpabiliza_los. Os familiares, eu penso assim, grande parte das famílias acabam não conseguindo por algum motivo atingir. Lembrando que todos os componentes ali estão trabalhando uma escola_alfabetizadora. Essa é uma característica que vem sendo e indicada pela Federação das APAES, pela SEED. E eu concordo. Que cada um dentro do seu componente desenvolve o que é específico, mas que também pensa e se preocupa com esse processo. Compreender e interpretar a linguagem_escrita, a linguagem_matemática, não deva acontecer. E não é importante. É menos importante do que a educação_física, especialmente desse caráter prático, psicomotor, necessita. Acredito que tudo é importante. Eu não posso dizer que o meu trabalho não vá colaborar, não vá refletir lá também e que eu não vejo isso como importante também não estímulo não me planejo proporciona ações dessa forma. Mas as famílias são famílias e grande parte bem carente, hoje eu disse pensando nas questões socioeconômicas e socioculturais grande parte, não todas. Tem várias famílias ali nas EJAs que na verdade são minorias, dão sim a sua contrapartida. Mas não é a maioria, na verdade é a minoria. Os maiores desafios para os professores que desejam alfabetizar os alunos, acredito que é como várias pesquisas acadêmicas trazem limitantes biológicos, que acabam interferindo ali especialmente por conta da atenção e memória voluntária. Eles possuem uma dificuldade de se atentar às informações que são ali proporcionadas. E isso dificulta muito, muito mesmo. Mas não é só isso, sabemos que o processo de desenvolvimento é biológico, mas também é cultural, sociocultural. E depende ali das interações também, das condições que lhe vão sendo proporcionadas, então acho que associar tudo isso. As limitantes biológicas, as limitações que são culturais. A questão do tempo, há um tempo que muitas vezes não é suficiente para que essa memória, essa tensão vá sendo então no sentido de que eles avancem. E então isso acaba

difícultando um pouco, mas tem também questões metodológicas, acredito que falta conhecimentos de outros métodos quando você acompanha. Isso não é só culpa dos professores, é culpa da das outras exigências além da escola, das questões econômicas, salariais, os recursos físicos também, em que muitas vezes não há nas instituições, mesmo sendo especializadas. Enfim, acredito que há muita coisa para ser feita para avançar nesse sentido.

****** *Entrevista 5 *ProfessoraArte**

Nível de formação com especialização e faixa etária, mais de 48 anos. Tempo de atuação como professora acima de 20 anos. Trabalho na rede pública e rede privada. A troca de informações ocorre através das conversas específicas de planejamento. A nível pedagógico, os fatores que mais impedem e os que mais facilitam compartilhar conhecimento na instituição escolar seria que a educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas. As informações na qual os professores passam para as famílias, acredito que a eficácia do professor aumenta quando a criança já chega à escola com bons hábitos. As crianças aprendem melhor com esses estímulos vindos da família. Isso independentemente do nível socioeconômico da família. Os pais e escola interagem de forma contínua e buscam resolver os problemas imediatamente, considerando sempre as causas dos conflitos e dificuldades, certamente eles encontrarão juntos as soluções que favoreçam a família, os educadores, a instituição escolar e, principalmente, os alunos. Há reuniões presenciais com as famílias sim, quando necessário, é enviado o recado pela agenda escolar ou pelo grupo WhatsApp. Não existe uma data certa, porém sempre que a equipe pedagógica e o professor necessitam falar com os pais ou responsáveis dos alunos. A relação família-escola nessa instituição escolar é uma relação boa, seja através de reuniões, WhatsApp, acredito que o objetivo comum dessa relação é oferecer à criança boas condições de desenvolvimento e aprendizagem. Acho importante a participação dos pais porque são responsáveis pelo progresso de seus filhos, a sua presença na instituição a qual seu filho estuda é muito importante. No nosso caso, os pais sempre estão presente, as vezes um ou outro não comparece por causa do trabalho, mas enviam recados. Os motivos que dificultam a participação dos familiares na escola, acredito que seria por falta de tempo, trabalho, as vezes a locomoção, temos alunos que residem em outra cidade. Os pais que não conseguem manter uma participação ativa na rotina dos filhos na escola devem buscar por formas de se aproximar de outras maneiras. A maioria das famílias comparecem as reuniões da escola, quando solicitadas. A escola toma as iniciativas para envolver as famílias, a participação dos familiares e responsáveis na elaboração de propostas escolares é uma rica oportunidade de compartilhamento de vivências, de compreensão sobre limitações e dificuldades de entendimento. As iniciativas são; reuniões, atividades pedagógicas, eventos escolares, divulgação de atividades, entre outras. Na maioria das vezes as estratégias didáticas pedagógicas se dá através de métodos inovadores na EJA, onde são desenvolvidos com foco nas áreas que contemplam o processo de auto direção, ou seja a autonomia do aluno, compartilhamento da organização sendo a autonomia e o relacionamento, o envolvimento ativo na aprendizagem, a interação e atividades desafiadoras para os alunos de cada etapa. Em relação se a família corresponde ao que se espera dela, acredito que nem todos, por algum motivo, seja por falta de conhecimento, falta de tempo, trabalho, que impede dessa família estar presente no dia a dia escolar do seu filho. É um grande desafio trabalhar com alunos com deficiência intelectual. Tem que ter comprometimento profissional. O trabalho do professor nesse sentido é valorizar e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos.

Apêndice G – Corpus textual das entrevistas – pais e / responsáveis

****** *Entrevista 1 *Mãe J.**

Me chamo E.R., tenho 68 anos, meu filho tem 31 anos, sou dona_de_casa. Estudei até 8º ano, porém não terminei. A renda mensal é de até 2 salários_mínimos e meu filho apesar dos problemas, não recebe BPC - Benefício_Prestação_Continuada e nem outro tipo de auxílio_do_governo, mas recebe a aposentadoria do pai. Sobre as informações do dia_a_dia do meu filho na escola, não recebo diariamente, nem sempre vejo a agenda_escolar para ver se tem alguma informação, mas quando é algo urgente a escola entra em contato comigo. Meu filho estuda na APAE a 31 anos, desde que nasceu. Desde que frequenta_escola, tem muita dificuldade_na_alfabetização, tem autonomia em tomar banho sozinho, as vezes fica sozinho em casa. As atividades propostas da escola, participo sempre das reuniões, gosto de participar de tudo que a escola oferece. A minha participação_escola influencia o desenvolvimento do meu filho, gosto de participar e acompanhar o seu desenvolvimento. Não sei que ações poderia melhorar a relação_escola_família, mas sou grata a escola por tudo que ela proporciona ao meu filho. Quando preciso entrar em contato com a escola para falar algo, envio mensagem pelo WhatsApp. A escola explica tudo sobre o método_de_alfabetização que ensina ao meu filho, mas sou um pouco leiga nessa questão. A importância que observo na alfabetização do meu filho é que ele realiza com incentivo e ao fazer as atividades, faz com rapidez.

****** *Entrevista 2 *Padrasto – M. R.**

Tenho 68 anos, o meu enteado tem 41 anos, sou aposentado, a minha escolaridade é fundamental_incompleto. Não temos nenhum auxílio_do_governo. O M.R. trabalha de empacotador em um supermercado da cidade. Recebo informações constantemente sobre como ele está na escola. Frequenta_escola a 10 anos. Desde que frequenta_escola, percebo que ele tem autonomia, é independente, anda sozinho pela cidade e trabalha meio período no supermercado. A participação da família influencia o desenvolvimento do aluno sim. Para melhorar a relação_escola_família, eu acho que deveria ter mais reuniões. Quando preciso entrar em contato com a escola, mando recado na agenda_escolar ou ligo na escola. A escola explica como é o método_de_alfabetização no início do ano e, também conversamos com a professora. O ensino da EJA é importante para que o aluno se torne independente_socialmente.

****** *Entrevista 3 *Irmã – A. S.**

Meu nome é I.S., tenho 62 anos, sou irmã de aluno, meu irmão tem 30 anos, sou empregada_doméstica e tenho o 1º grau completo. A renda da família é até 3 salários_mínimos. Meu irmão recebe o BPC – Benefício_Prestação_Continuada e bolsa_família. Recebo as informações através da agenda_escolar, olho diariamente para ver se tem algum recado novo. Ele frequenta a APAE a 20 anos. Percebi a evolução do A. S., tem autonomia, é independente_socialmente, realiza compras e trabalha meio período como estagiário na escola APAE. Sempre que posso participo das reuniões realizadas na escola. A participação influencia a aprendizagem do aluno. Para mim, a relação_escola_família é muito boa, sempre que preciso de algo a escola me orienta. Quando preciso me comunicar com a escola, envio recado através da agenda_escolar. A escola não explicou o método_de_alfabetização. Acho importante a alfabetização do aluno da EJA para o seu desenvolvimento.

****** *Entrevista 4 *Cunhada A. S.**

Sou cunhada do A. S., tenho 52 anos, ele tem 43 anos. Sou dona de casa e tenho o 2º grau completo. A renda da família é de até 3 salários_mínimos. O A. S. recebe o BPC _ Benefício_Prestação_Continuada e a pensão da mãe. Recebo as orientações diariamente da escola através da agenda_escolar e pelo grupo da sala de WhatsApp. Ele estudou quando pequeno até os 10 anos, saiu e retornou já adulto. Desde que frequenta_escola percebemos a sua evolução, conversa bastante com os vizinhos, amigos da rua, seu desenvolvimento também com atividades. Participamos de todas as ações, reuniões semestrais e também sempre conversamos com os profissionais_SUS. Sempre participamos da escola, porque percebemos que ele gosta muito quando estamos lá. A relação_escola_família está ótima. Quando preciso enviar informações, envio através da agenda_escolar. A escola não me explicou como é o método_de_alfabetização, mas é muito bom pelo que percebo o jeito dele realizar as atividades. A alfabetização do aluno EJA, é importante para a sua evolução.

****** *Entrevista 5 *Mãe T. T.**

Sou a M. A., mãe do aluno T. T., tenho 40 anos, sou dona_de_casa e cursei até a 6ª série do ensino_fundamental. Ele tem 23 anos e aproximadamente a renda da família 2 salários_mínimos e meio. Meu filho recebe BPC _ Benefício_Prestação_Continuada, nenhum tipo de auxílio_do_governo. Recebo informativos_da_escola pela agenda_escolar e através do grupo do WhatsApp, sempre verifico a agenda_escolar para ver as orientações da escola. Ele estuda há 22 anos na APAE. Desde que frequenta_escola, percebi a evolução dele, mas não gosta de ficar muito tempo fora de casa. Participo sempre das atividades, reuniões quando solicitado, gosto de participar de tudo da escola. A minha participação na escola ajuda bastante, sempre quando vou a escola, ele me pergunta de tudo que fiz, bastante interessado. É ótima a relação_escola_família. Quando preciso entrar em contato com a escola, ligo para a coordenadora ou a professora e também envio mensagem no grupo do WhatsApp. A escola nunca me explicou sobre o método_de_alfabetização. Acho importante a alfabetização do aluno EJA porque no começo ele era muito lento, mas atividades, não conseguia organizar as letras, toma medicamento, mas agora gosta de ir para a escola, percebo que tem mais autonomia, mais disposição.

****** *Entrevista 6 *Mãe E. A.**

Meu nome é M. A., tenho 57 anos, mãe de aluno, sou costureira e tenho o 2º grau completo. A renda da família é até 2 salários_mínimos. E.A. tem 27 anos e recebe o BPC _ Benefício_Prestação_Continuada, não recebe auxílio_do_governo. Recebo informativos_da_escola através da agenda_escolar, grupo WhatsApp, mas não é todo dia, sempre que a escola precisa de algo para a meu filho. Frequenta_escola a 24 anos. Desde que frequenta_escola percebi a evolução quanto a parte motora, está independente, então é gratificante você ver que a escola faz muito bem para ele. Sim, sempre que sou convocada, participo das ações_da_escola. Como falei participo das ações da escola e acho importante estar por dentro da aprendizagem dela. Para melhorar a relação_escola_família, acho que a escola deveria trabalhar o preconceito (em relação a eles mesmo), trabalhar_igualdade, conversar mais com as famílias de como agir com esse tipo de situação. Quando preciso entrar em contato com a escola, envio recado através da agenda_escolar e ligo também. Sempre no começo do ano converso com a professora sobre o que será ensinado. Para a alfabetização do aluno EJA,

observo que a escola é fundamental, claro que os alunos assim como a minha filha tem muitas limitações, estando na escola, eles aprendem muita coisa, evolui a sua autonomia.

****** *Entrevista 7 *Pai_C. V. P. S.**

Sou A. F. S., tenho 44 anos, trabalho na Usina e sou pai de aluno. Não tenho curso_superior, ensino_médio incompleto. A renda da família em torno de dois salários_mínimos. Meu filho tem 18 anos, recebe o BPC _ Benefício_Prestação_Continuada – um salário_mínimo. Recebemos informativos_da_escola, e todos os dias minha esposa e eu olhamos a agenda_escolar para ver se tem algum recado ou orientação. Ele estuda na APAE desde os 12 anos de idade, foi para a escola encaminhado do ensino como pela psicóloga. Desde que frequenta_escola, percebemos a sua evolução, está mais alegre, é independente na vida_prática, ajuda nos afazeres domésticos. Apesar da sua dificuldade_de_comunicação, participa e gosta de jogar futebol com os amigos da rua. Raramente participo das ações_da_escola, pelo fato de trabalhar de dia na usina, fica difícil frequentar. Mas sempre entramos em contato para saber como ele está na escola e também quando a escola precisa de algo entra em contato com nós. Acho muito importante a relação_escola_família, porém, acredito que tenho falhas em relação a escola, pois não tenho tempo para participar das atividades escolares. Mas agradeço os professores pelo que fazem pelo meu filho, pois percebi uma grande evolução no seu cotidiano. Em relação_escola_família, acho ótimo, porque sempre que precisamos de algo da escola nos auxilia, temos o diálogo e orientação. Quando precisamos de alguma informação, sempre entramos em contato com a escola através do grupo WhatsApp ou pela agenda_escolar. Sobre o método_de_avaliação, nunca participei das reuniões, mas pelo material que ele leva para a casa, com certeza está sendo alfabetizado. Acredito que a alfabetização do aluno EJA é muito importante na vida dele, porque você percebe a evolução nas atividades, apesar da dificuldade_na_comunicação, percebe que o seu desenvolvimento melhorou e muito.

****** *Entrevista 8 *Irmã – A. B.**

Meu nome é M. B., 52 anos, sou dona_de_casa e irmã de aluno, meu grau de escolaridade é ensino médio completo. A renda da família é um salário_mínimo. O meu irmão recebe a aposentadoria da minha mãe (um salário_mínimo), possui múltipla deficiência, é cadeirante, meus pais são falecidos, eu cuido dele. Sobre informativos_da_escola, sempre recebo, observo sempre a agenda_escolar também. Meu irmão tem 42 anos e frequenta_escola desde os 7 anos de idade, ficou um período sem frequentar aqui na APAE porque mudamos de cidade, mas quando completou 15 anos retornou novamente a frequentar. Em relação a evolução dele, um pouco difícil, porque ele é cadeirante, utiliza cadeira_motorizada, possui múltipla deficiência DI e DF. Apesar de todos os problemas, anda sozinho pela comunidade, tem muitos amigos e participa de encontros com eles em lanchonetes. Participo sempre das ações_da_escola, moro perto, então sempre que sou convocada a comparecer vou a escola. Acho a participação_da_família muito importante na escola, porém meu irmão é independente, as vezes é teimoso não querendo frequenta_escola. A relação_escola_família é muito boa, pois sempre estou em contato com professores, assistente_social também. Quando preciso entrar em contato com a escola, envio recado na agenda_escolar ou pelo grupo do WhatsApp. Em relação ao método_de_alfabetização, não participei da reunião. Acho importante a alfabetização do aluno EJA, não importa a idade, tem que estudar, apesar do meu irmão não gostar muito de estudar, quer ficar passeando pela cidade com a sua cadeira_motorizada.

****** *Entrevista 9 *Irmão L. A. P.**

Tenho 58 anos, sou aposentado e irmão de aluno. Minha escolaridade é ensino fundamental incompleto. A nossa renda_familiar é de dois salários_mínimos. Meu irmão tem 60 anos de idade e recebe BPC _ Benefício_Prestação_Continuada – um salário_mínimo. Sempre recebo os informativos_da_escola e tenho costume de olhar a agenda_escolar de recados. Ele estuda na APAE a 11 anos, é o tempo em que moramos na cidade, antes ele não frequentava nenhuma escola. Desde que frequenta_escola percebo que ficou mais independente na sua vida prática faz a barba e cuida da sua higiene_pessoal sozinho, organiza seu quarto também, lê_e_escreve textos. Em relação das ações_da_escola, raramente participo. Acho importante a participação, o envolvimento da família na escola, mas participo muito pouco, porque meu irmão é uma pessoa_independente, anda com autonomia pela cidade e faz compras no supermercado, fico feliz por ele ser assim. Para melhorar a relação_escola_família, não sei, acho que está boa, sempre que preciso da escola, me atendem bem. Sobre a alfabetização, não sei, mas vejo que o meu irmão é alfabetizado e devo isso a escola. Acho importante a alfabetização da EJA, porque o aluno aprende a ter a sua independência pessoal.

****** *Entrevista 10 *Mãe N. G. R.**

Meu nome é C.F.S., tenho 41 anos, mãe de aluno, trabalho em uma loja (comércio), tenho o ensino médio completo. A renda mensal da família é em torno de dois salários_mínimos e meio. Meu filho recebe o BPC (Benefício Prestação Continuada) – um salário_mínimo. Recebo informativos_da_escola sobre a situação do meu filho na escola e costumo olhar a agenda_escolar dele todos os dias. Meu filho tem 17 anos e frequenta_escola desde o 1º ano de idade, foi encaminhado do ensino comum. Desde que frequenta_escola percebo que ele está mais independente, frequenta_academia, apesar da sua dificuldade_motora, porque é um aluno com paralisia_cerebral, anda com cadeira_motorizada, está bastante independente. Pelo fato de trabalhar no comércio, raramente participo das ações promovidas pela escola, nas sempre estou em contato com a escola. É muito importante a minha participação na escola, pela minha falta de tempo, não participo, mas o meu filho ama estudar na escola, participar das danças principalmente. As ações desenvolvidas para a interação da escola e a família para mim está ótima, não tenho do que reclamar, sempre a escola está disponível quando preciso. Participo sempre no final do ano da Amostra Natalina e sempre estou em contato com a escola pelo grupo WhatsApp ou pela agenda_escolar. Sobre o método_de_alfabetização, não fui a reunião, mas sempre a professora envia comunicado. Observo a importância da alfabetização do aluno EJA, a evolução desse aluno, vejo pelo meu filho, gosta de frequenta_escola, vai com alegria, gosta dos amigos da sala, do convívio dele dia a dia, raramente ele sai sozinho pela comunidade, então os amigos dele estão na escola e percebi também que a cadeira motorizada o deixou mais independente.

****** *Entrevista 11 *Mãe L. F. P. S.**

Sou a M., tenho 58 anos, mãe de aluno, sou dona_de_casa, a minha escolaridade é ensino fundamental incompleto. A renda mensal da família são três salários_mínimos. Meu filho tem 24 anos, recebe o BPC _ Benefício_Prestação_Continuada. Frequenta_escola a 16 anos. Recebo sempre os informativos_da_escola e tenho o hábito de ver todos os dias a agenda_escolar. Desde que ele frequenta_escola percebi principalmente a evolução em relação a sua autonomia, gosta de acompanhar o pai nas idas ao supermercado e sabe onde encontra os produtos que quer comprar, isso é muito bom para o desenvolvimento dele. Eu participo sempre das ações

realizadas na escola, principalmente no clube_de_mães, uma vez por semana, onde entre mães conversamos e trocamos ideias sobre nossos filhos. A minha participação na escola influencia muito para o desenvolvimento do meu filho. Na minha opinião poderia haver reuniões periódicas com as famílias, palestras, apresentações de trabalhos abertas a família, eventos_na_comunidade. Sempre que preciso entro em contato com a escola no grupo WhatsApp da turma ou por telefone, como também comparecendo a escola. A escola incentiva bastante a participação_dos_responsáveis no processo_educacional do aluno. Sobre o método_de_alfabetização, no início do ano, a professora da sala sempre explica a dinâmica da sala, são passadas as orientações necessárias aos pais, tais como: Horários de atendimento do SUS, localização das salas de aula, pátios, banheiros e demais dependências físicas pertinentes à escola. Um aluno que está sendo alfabetizado através da EJA, observo que ele se desenvolve a maneira de agir no seu dia_a_dia, evolui a sua autonomia e principalmente a sua independência.

****** *Entrevista 12 *Mãe H. C. T.**

Sou a C. F. C., mãe do aluno, tenho 53 anos, sou dona de casa e meu grau de escolaridade é ensino fundamental incompleto. Meu filho tem 29 anos, aproximadamente a renda da família 1 salário_mínimo. Meu filho recebe BPC _ Benefício_Prestação_Continuada, recebemos também o auxílio_do_governo e temos a tarifa_social de energia_elétrica. Recebo informativos_da_escola através da agenda_escolar e do grupo do WhatsApp, verifico sempre a agenda_escolar para ver as orientações da escola. As informações que enviam através da agenda_escolar são bem claras, se caso não entendo alguma, entro em contato com a escola para que me esclareçam. Meu filho frequenta a APAE de Nova_Esperança há 2 anos, viemos de outra cidade. Desde que frequenta_escola, percebemos que ele está mais independente na vida prática e social. Atualmente está namorando. Participo sempre que posso das atividades, reuniões. A minha participação_na_escola é importante, porém, raramente participo das atividades, pois tenho problemas de saúde, mas percebo que meu filho gosta muito de frequenta_escola. Ótima a interação entre nós e a escola, para mim está muito bom. Quando preciso entrar em contato com a escola, ligo para a coordenadora e também envio mensagem no grupo WhatsApp ou recado na agenda_escolar. Não compareci a reunião para saber sobre o método_de_alfabetização, mas sempre a professora manda recados para ajudar nas atividades, quando eu posso ajudar. Acho importante a alfabetização do aluno EJA porque percebo a evolução do meu filho, no seu dia a dia, está sempre disposto, e o melhor, não gosta de faltar um dia de aula, fico feliz por isso.

ANEXOS

Anexo A Artigo da revisão de literatura – Artigo expandido



() Graduação (X) Pós-Graduação

MÉTODO ABACADA E A SUA IMPORTÂNCIA NA ROTINA DE APRENDIZAGEM DAS APAE'S

Lilian Cibele Vargas
Universidade **Cesumar** - UNICESUMAR
liliancibelevargas@gmail.com

Dra. Maria Ligia G. Granado Rodrigues Elias
Programa de Pós Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações Universidade
Cesumar - UNICESUMAR
maria.el@unicesumar.edu.br

Dra. Viviane Sartori
Programa de Pós Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações Universidade
Cesumar - UNICESUMAR
viviane.sartori@unicesumar.edu.br

RESUMO

A pesquisa apresenta o método de alfabetização ABACADA, utilizado no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual (DI) nas escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, no Paraná - APAE's. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental baseada nas Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008); Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e o site oficial da criadora do Método, Desafios do Aprender. Nesse artigo, aborda-se o funcionamento do método ABACADA e a sua importância no processo de alfabetização e desenvolvimento cognitivo dos educandos, uma vez que é possível realizar diversas atividades que proporcionam o “Aprender Brincando”, tornando a rotina mais lúdica e prazerosa para os alunos, apresentando e motivando tarefas e promovendo a interação entre as crianças.

Palavras-chave: APAE; Alfabetização Deficiência Intelectual; ABACADA; Rotina de Aprendizagem.



1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar estudos acerca do método de alfabetização ABACADA e sua implementação no processo de aprendizagem dos alunos de Escolas de Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial (APAEs), amparadas pelo parecer nº07/14-CEE. Primeiramente, será apresentado o trabalho da referida instituição, motivados pelas necessidades educativas desses indivíduos advindas algum tipo de deficiência e, no segundo item, a importância do lúdico na aprendizagem das crianças em consonância com o Método ABACADA, criado a partir de outros dois métodos já existentes, e como este auxilia no processo inicial de alfabetização das crianças.

2 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS (DESENVOLVIMENTO)

Atualmente, as Escolas de Educação Básica, Modalidade de Educação Especial do Estado do Paraná, (APAE's), regidas pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96 e o Parecer 07/14- CEE, são responsáveis por atender pessoas com deficiência intelectual e múltipla, dividindo-se para atender as áreas voltadas à saúde, assistência, educação e convivência, aperfeiçoando seus métodos e modos de trabalho, visando uma plena qualidade de atendimento, em especial, a educação e alfabetização. Para o processo de alfabetização a instituição propõe o Método ABACADA.

A alfabetização é um processo que requer tempo, ainda mais quando se fala em alfabetização para crianças com deficiência intelectual (DI), uma vez que possuem uma forma de aprender diferenciada e mais lenta do que os demais. O uso do lúdico como forma de ensinar um determinado conteúdo é uma estratégia complexa, porém, se bem executada, pode gerar um avanço significativo na aprendizagem dos alunos, em especial, para os alunos que possuem algum tipo de deficiência cognitiva e/ou intelectual, visto que, esse grupo, em especial, precisa de uma atenção pautada em atividades que estimulem a melhora de seu desempenho. A ludicidade, quando planejada em concomitância com a ação pedagógica, transforma a rotina de aprendizagem em um ambiente desafiador e prazeroso, instigando a criança a participar do que é apresentado, com mais facilidade.

Um ambiente motivador é fator preponderante para o início da alfabetização e, portanto, o professor deve propor práticas pedagógicas que reúnam elementos que estimulem a aprendizagem, onde o aluno possa realizar com prazer as tarefas que lhe são propostas e o lúdico é um recurso educacional que poderá auxiliar, tanto o processo de ensino, como o da aprendizagem. (SANTOS, CORREIA, 2016, p.7)

Pensando nisso, a inserção do Método ABACADA, criado em 2010 por Claudia Mara



da Silva, professora alfabetizadora, têm experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem e Metodologias de Alfabetização. Atuou na Educação Especial, com consultoria, produção de material didático de apoio. É criadora do método de alfabetização "Desafios do Aprender". Tem o intuito de mitigar certas necessidades identificadas pela educadora pela educadora em sua prática pedagógica, visando contribuir com um trabalho mais efetivo no período de aquisição da leitura e da escrita das crianças. O método proposto foi elaborado com bases teóricas de dois outros métodos: Fônico e Sodrê.

O método Fônico enfatiza a relação direta entre fonema e grafema, ou seja, o som e a escrita, partindo pela forma e som das vogais e, depois, das consoantes. Nesse método, cada letra é representada pelo seu som que, juntado a outros fonemas, forma novas sílabas e, consequentemente, novas palavras.

O método fônico caracteriza-se por ensinar, inicialmente, os sons das letras (fonemas) e não o nome ou a forma de escrita. O processo de alfabetização passa a ensinar como reorganizar os fonemas para conseguir uma pronúncia completa das palavras e até de frases, "de forma gradual, com complexidade crescente e à medida que a criança for adquirindo habilidade" (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004, p. 85). Dessa maneira, esse método parte do simples para o mais complexo, de uma unidade mínima de som (o fonema) para o reconhecimento das letras, depois para a construção de sílabas, palavras, frases e textos. O método fônico auxilia o aluno a diferenciar os sons das letras para juntá-los em sílabas e, em seguida, formar palavras.

O método Sodrê entende que a assimilação das letras, pelas crianças, acontece de forma mais efetiva quando associado à imagem, a letra B, sendo representada por uma bola, por exemplo. Dessa forma, a criança associa a imagem com a letra do alfabeto e, a partir disso, forma encontros vocálicos e termina na silabação.

De acordo com a autora, o Método ABACADA, é utilizado em todo o Brasil, por escolas, professores, mães, psicopedagogos, por sua vez, tem sua base construída a partir deles: consiste em ensinar, primeiramente, a criança a associar uma sílaba a uma determinada imagem e, posteriormente, associar uma sílaba a outra, formando as palavras. Dessa forma, não é ensinado o nome da letra (consoante) e sim, seu som, acrescido de uma vogal (A, E, I, O, U). A sílaba, à criança, é apresentada a partir da representação de uma imagem que corresponda ao som da sílaba, por exemplo, "BA" sendo ilustrado pela imagem de uma banana, "CA" por um cachorro e, assim, sucessivamente. Para formar a palavra, a criança faz associações de acordo com a imagem aprendida inicialmente, ligando uma sílaba a outra,



fazendo uso do apoio visual e da simplificação do conjunto de vogais e consoantes disponíveis através de atividades objetivas e facilmente entendidas.

IMAGEM 1



Fonte: Acervo Pessoal.

IMAGEM 2



Fonte: Acervo Pessoal.

Quando o aluno apresenta avanços, parte-se para a construção de frases, ainda com a vogal A, e finalmente o texto, dessa forma dá-se sistematização do método: sílabas com A, palavras com A, frases com A, textos com a vogal A. Ao término das atividades com a vogal A, segue-se com a apresentação das sílabas com O, depois U, seguidas pelo I, e, por fim, com a vogal E. (JOFRE; SANTOS; DAVID; SILVA, 2020, p. 170)

Na medida em que a criança internaliza o som das sílabas, ela começa a passar a sua atenção para a consoante e as combinações possíveis com ela, formando palavras novas e associando novas sílabas, construindo novas palavras e ampliando sua visão, avançando em suas habilidades e progredindo para novas experiências.

Incluindo esse método na rotina de aprendizagem dos alunos das APAE's percebe-se que, para a criança com deficiência intelectual (DI), jogos e brincadeiras possuem papel fundamental para a formação social e intelectual da criança pois, através deles, as crianças com DI recriam a realidade a partir da imaginação, tornando mais palpável e clara a associação da sílaba com a palavra, por isso, ao invés de iniciar a alfabetização ensinando a letra M (eme) de macaco, ensina-se o fonema MA, de macaco, acrescido da imagem do animal, o que faz com que a criança estabeleça uma relação entre o significado e o seu significante, contribuindo para o seu avanço intelectual.

Ademais, a eficácia e importância da utilização desse método ilustra, também, o nível de desenvolvimento que cada criança se encontra, além de aguçar as diversas habilidades dos alunos, em especial àquelas com DI, uma vez que é capaz de estimular não só a parte cognitiva, mas, também, a parte motora, se unido à atividades e jogos individuais e coletivos, propondo interação com outras crianças, por exemplo.

Auxiliando, ainda, no processo sócio interacional de aprendizagem, em que os



processos cognitivos só são gerados a partir de interação entre aluno e companheiro, por isso é importante “o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem.” (BRASIL, 1998, p. 15).

3 CONCLUSÃO

O Método ABACADA busca alcançar a eficácia nos processos relacionados ao ensino e a aprendizagem em alfabetização dos alunos com deficiência intelectual que estudam nas APAEs (Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial). Dessa forma, a instituição aprimorou sua visão e seu modo de promoção de acesso à saúde, assistência, convivência e educação – essa última, ressaltada aqui, por esse trabalho. Assim sendo, o Método ABACADA promove um ensino de qualidade a partir das dificuldades que cada criança apresenta, iniciando o processo de alfabetização de uma forma que a assimilação entre letras e palavras seja mais fácil, utilizando, como apoio, o visual, a partir de imagens que caracterizam determinadas sílabas, auxiliando os educandos com necessidades especiais a desenvolverem as habilidades de leitura e escrita a partir de suas limitações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. MEC/SEF, 1998.

CAPOVILLA, F. C., CAPOVILLA, A. G. S. **Alfabetização: Método Fônico**. São Paulo: Mennon, 2004.

Desafios do Aprender. Disponível em: <http://www.desafiosdoaprender.com.br>. Acesso em: 18 mai. 2022.

JOFRE, Joseli Maria; SANTOS, Givan José Ferreira; DAVID, Silmara Moraes Vargas; SILVA, Cláudia Mata. **Perspectiva Docente sobre a Utilização do Método ABACADA para a aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual**. PARANÁ, 2020.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

PARANÁ; Secretária de estado da educação o Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Curitiba: SEED, 2008.

SANTOS, Regina Ruiz Correia dos. **Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2016.

Anexo B – Parecer de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa

Informações relativas as modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO.
Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA.
Favor inserir em seu TCLE o número do CAAE

UNIVERSIDADE CESUMAR - UNICESUMAR 									
COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO									
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA									
Título da Pesquisa:	COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL								
Pesquisador:	LILIAN CIBELE VARGAS								
Versão:	1								
CAAE:	63422422.2.0000.5539								
Instituição Proponente:	Universidade Cesumar								
DADOS DO COMPROVANTE									
Número do Comprovante:	104686/2022								
Patrocinador Principal:	Financiamento Próprio Financiamento Próprio Financiamento Próprio Financiamento Próprio Financiamento Próprio Financiamento Próprio Financiamento Próprio Financiamento Próprio Financiamento Próprio Financiamento Próprio Financiamento Próprio Financiamento Próprio								
Informamos que o projeto COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL que tem como pesquisador responsável LILIAN CIBELE VARGAS, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Cesumar - UNICESUMAR em 19/09/2022 às 10:37.									
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;">Endereço: Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso</td> <td style="width: 50%; border: none;">CEP: 87.050-390</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">Bairro: Jardim Aclimação</td> <td style="border: none;">Município: MARINGÁ</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">UF: PR</td> <td style="border: none;">E-mail: cep@unicesumar.edu.br</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">Telefone: (44)3027-6360</td> <td style="border: none;"></td> </tr> </table>		Endereço: Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso	CEP: 87.050-390	Bairro: Jardim Aclimação	Município: MARINGÁ	UF: PR	E-mail: cep@unicesumar.edu.br	Telefone: (44)3027-6360	
Endereço: Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso	CEP: 87.050-390								
Bairro: Jardim Aclimação	Município: MARINGÁ								
UF: PR	E-mail: cep@unicesumar.edu.br								
Telefone: (44)3027-6360									

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nº do CAAE 63422422.2.0000.5539

Título do Projeto: COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa cujo objetivo é analisar o compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de estudantes da Educação de Jovens e Adultos da APAE de Nova Esperança. Esta pesquisa está sendo realizada pelo programa de pós-graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO) da Universidade Cesumar (Unicesumar).

Se você aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: a) assinar esse termo; b) conceder entrevista que terá em torno de 40 minutos. As entrevistas serão de modo presencial, no espaço escolar, conforme autorização do local. O TCLE será apresentado antes da entrevista. Almeja-se, a partir dos resultados desta pesquisa, apresentar o compartilhamento de conhecimento que permeia o contexto educacional da APAE de Nova Esperança, com o objetivo de contribuir para o atendimento da Educação de Jovens e Adultos e, dessa maneira, propor ações pedagógicas potencializadoras de compartilhamento de conhecimento que possam colaborar para o desenvolvimento do processo de alfabetização desse alunado. O entrevistado poderá a qualquer responder ou não o questionário apresentado.

Os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são desconforto emocional, aborrecimento e até mesmo frustração em responder as questões propostas, dispêndio de tempo, retomada de memórias que não sejam agradáveis. Além disso, toda pesquisa possui riscos ligados ao armazenamento dos dados. A pesquisadora estará empenhada em manter o sigilo e privacidade das informações dadas.

Os benefícios diretos para o entrevistado, serão a contribuição será valiosa para a elaboração de reflexões sobre o compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de estudantes da Educação de Jovens e Adultos da APAE de Nova Esperança, a oportunidade que a família tem de comunicar o que ela está entendendo dessa relação.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso você decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e você não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos, porém, poderá ser ressarcido por despesas decorrentes de sua participação, cujos custos serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Caso ocorra alguma intercorrência ou dano, resultante de sua participação na pesquisa, você receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal.

Os dados coletados durante a pesquisa serão sempre tratados confidencialmente. Os resultados serão apresentados de forma conjunta, sem a identificação dos participantes, ou seja, o seu nome não aparecerá na publicação dos resultados.

Caso você tenha dúvidas, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Lilian Cibebe Vargas, pelo telefone (44) 99961-6199, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unicesumar pelo telefone (44) 30276360 ramal 1345, ou no 5º andar do Bloco Administrativo, de segunda à sexta, das 8h às 17h.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma para o participante e outra para os pesquisadores.

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Pesquisadora Maria Lígia G. G. R. Elias

Maringá, 05 de setembro de 2022.

UNIVERSIDADE CESUMAR -
UNICESUMAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pesquisador: LILIAN CIBELE VARGAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63422422.2.0000.5539

Instituição Proponente: Universidade Cesumar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.670.627

Apresentação do Projeto:

As informações descritas abaixo foram retiradas do próprio projeto e do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2013574.pdf). O projeto de pesquisa intitulado "COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL" apresentando como responsável principal LILIAN CIBELE VARGAS.

Resumo

A Educação desempenha um papel fundamental como agente de transformação do indivíduo no mundo em que vive, devendo despertar a curiosidade intelectual, estimular a capacidade de pensar por si mesmo e de analisar a realidade de forma independente, crítica e autônoma. Para promover a inclusão de diversos grupos de estudantes, a Educação Especial, como modalidade de educação escolar, é destinada à pessoa com deficiência na área da aprendizagem decorrentes de deficiência sensorial, física, mental múltipla, ou de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Nesse sentido, cabe à escola desenvolver conhecimentos e capacidades para que o estudante se torne apto a viver em sociedade, exercer seus direitos e cumprir seus deveres como

Endereço: Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso

Bairro: Jardim Aclimação

CEP: 87.050-390

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3027-6360

E-mail: cep@unicesumar.edu.br

UNIVERSIDADE CESUMAR -
UNICESUMAR



Continuação do Parecer: 5.670.627

cidadão. Desse modo, entende-se na presente pesquisa a Gestão do Conhecimento (GC) como primordial para que as organizações consigam lidar com a quantidade de informações criadas e compartilhadas entre as pessoas. Desta maneira, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar o compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de estudantes da Educação de Jovens e Adultos da APAE de Nova Esperança. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, metodologicamente, combina revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas. Nesse sentido, com base na identificação do

problema, almeja-se, a partir dos resultados desta pesquisa, apresentar o compartilhamento de conhecimento que permeia o contexto educacional da APAE, com o objetivo de contribuir para o atendimento da Educação de Jovens e Adultos e, dessa maneira, propor ações pedagógicas potencializadoras de compartilhamento de conhecimento que possam colaborar para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Este projeto apresenta as seguintes hipóteses:

O compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias dos alunos da EJA no processo de alfabetização.

Alfabetização de Jovens e Adultos na modalidade Educação Especial.

O professor e o processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

Analisar o compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de estudantes da Educação de Jovens e Adultos da APAE de Nova Esperança.

Objetivo Secundário

- Realizar um levantamento teórico sobre o compartilhamento de conhecimento e sua influência na alfabetização;
- Verificar o perfil socioeconômico/demográfico dos participantes da pesquisa – alunos e família;
- Identificar a organização pedagógica da EJA na Escola de Educação Básica, Modalidade de Educação Especial (APAE);
- Diagnosticar de que forma ocorre o compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias dos alunos matriculados na EJA da APAE;
- Identificar a influência do compartilhamento de conhecimento para o desenvolvimento do

Endereço: Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso

Bairro: Jardim Aclimação

CEP: 87.050-390

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3027-6360

E-mail: cep@unicesumar.edu.br

UNIVERSIDADE CESUMAR - UNICESUMAR



Continuação do Parecer: 5.670.627

processo de alfabetização dos alunos da EJA da APAE de Nova Esperança.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são desconforto emocional, aborrecimento e até mesmo frustração em responder as questões propostas, dispêndio de tempo, retomada de memórias que não sejam agradáveis.

Benefícios

Os benefícios diretos para o entrevistado, serão a contribuição será valiosa para a elaboração de reflexões sobre o compartilhamento do conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de estudantes da Educação de Jovens e Adultos da APAE de Nova Esperança, a oportunidade que a família tem de comunicar o que ela está entendendo dessa relação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um Projeto de Dissertação de Mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO) da Universidade Cesumar -Unicesumar, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações, sob orientação da Prof^a. Dr^a Maria Ligia G. Granado Rodrigues Elias e coorientação da Prof^a. Dr^a. Viviane Sartori.

Este projeto utilizará a técnica entrevista estruturada em 5 pontos centrais, que de acordo com Gil (2010), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais. Esta técnica de coleta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como suas

razões para cada resposta. Dessa forma, a entrevista oferecerá maiores vantagens em relação ao questionário, haja vista que nessa, o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias nas quais a mesma se desenvolve, além de possibilitar a captação das expressões verbais e não verbais do entrevistado (GIL, 2010). Os questionamentos que compõem as entrevistas

serão elaborados a partir dos estudos realizados no referencial teórico, e estarão organizados em 5 (cinco) categorias: perfil do entrevistado, Gestão do Conhecimento, Compartilhamento do Conhecimento e Educação Especial/ Inclusiva, Compartilhamento de Conhecimento entre Escola /Famílias, com vistas a mapear sobre o Compartilhamento do Conhecimento entre escola e família,

Endereço: Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso
Bairro: Jardim Aclimação **CEP:** 87.050-390
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3027-6360 **E-mail:** cep@unicesumar.edu.br

UNIVERSIDADE CESUMAR -
UNICESUMAR



Continuação do Parecer: 5.670.627

focado no processo de alfabetização de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Cada categoria possui um bloco de questões que tem por objetivo perguntar sobre os respectivos assuntos. Dessa forma, na pesquisa, pretende-se utilizar entrevistas individuais semiestruturadas, sendo aquelas nas quais as questões e a ordem em que elas aparecem são exatamente as mesmas para todos os respondentes. Assim, segundo Marconi e Lakatos, (2009), todas as questões devem ser comparáveis, de forma que, quando aparecem variações entre as respostas, elas devem ser atribuídas a diferenças reais entre os respondentes. Geralmente, abrangem um número maior de entrevistados, para o que a própria padronização das perguntas auxilie na tabulação das respostas. Após as entrevistas, estas serão transcritas. A técnica utilizada para análise dos dados será a análise de conteúdo, seguindo os princípios propostos por Bardin (2010), pois esse conjunto de instrumentos metodológicos pode ser aplicado em discursos e conteúdos diversos. Essa técnica é pertinente para pesquisas de cunho qualitativo, alinhando-se ao presente estudo e definindo uma sequência de etapas que orientam uma análise científica coerente aos dados coletados. Além disso, as transcrições das 17 entrevistas serão formatadas em um corpus textual e analisadas lexicalmente no software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ), desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009). Este software faz uso da linguagem estatística R e Python. Programa informático gratuito ancorado no ambiente estatístico do software R. O IRaMuTeQ produz análises textuais e fornece dados estatísticos sobre o corpus, possibilitando assim, diferentes tipos de análise de textos, como a cálculos da frequência de palavras, tornando o vocabulário utilizado pelos entrevistados facilmente visualizável em nuvens de palavras, análises de similitude, oferecendo até mesmo a classificação hierárquica descendente que correlaciona segmentos de textos formando um segmento hierárquico de classes. (CAMARGO et al., 2013). Considera-se com o uso proposto pela autora seja pertinente para uma análise efetiva necessária aos trabalhos de abordagem qualitativa e de cunho científico.

Assim, para realizar o levantamento sobre o compartilhamento do conhecimento que permeia o contexto educacional da EJA na APAE de Nova Esperança, será feita inicialmente uma pesquisa documental e bibliográfica, cujo objetivo é relacionar e indicar os fundamentos teóricos e os percursos empíricos a serem percorridos. Em particular, para o desenvolvimento desta pesquisa, será utilizado o procedimento metodológico de estudo de caso que, de acordo com Gil (2007, p. 58), configura um estudo aprofundado sobre objetos como um indivíduo, uma organização, um grupo ou um fenômeno e que pode ser aplicado às diversas áreas do conhecimento.

Endereço: Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso
Bairro: Jardim Aclimação **CEP:** 87.050-390
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3027-6360 **E-mail:** cep@unicesumar.edu.br

UNIVERSIDADE CESUMAR -
UNICESUMAR



Continuação do Parecer: 5.670.627

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A documentação apresentada está em conformidade as normas do Sistema CEP/CONEP. Os documentos apresentados estão adequados e contém todos os itens recomendados pelo CEP e diretrizes vigentes. A DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DO LOCAL DA COLETA DE DADOS e TCLE foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de um projeto com a primeira fase da pesquisa documental e bibliográfica, cujo objetivo é relacionar e indicar os fundamentos teóricos e os percursos empíricos a serem percorridos, já a segunda fase da pesquisa retrata o estudo de caso realizado na APAE, através de uma entrevista semiestruturada, no espaço escolar, com dois grupos distintos: (1) profissionais da escola que atuam na EJA; (2) famílias, para depois “cruzar” os dados, ou seja, identificar se as percepções são congruentes ou divergentes. Todos os cuidados éticos foram contemplados, não apresentando pendências ou inadequações, sendo assim, sou de parecer favorável a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2013574.pdf	12/09/2022 14:32:37		Aceito
Folha de Rosto	folha_DeRosto.pdf	12/09/2022 14:26:22	LILIAN CIBELE VARGAS	Aceito
Outros	INSTRUMENTO.pdf	07/09/2022 14:37:11	LILIAN CIBELE VARGAS	Aceito
Declaração de concordância	Auto_Local.pdf	07/09/2022 14:36:17	LILIAN CIBELE VARGAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	07/09/2022 14:33:47	LILIAN CIBELE VARGAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/09/2022 14:33:12	LILIAN CIBELE VARGAS	Aceito

Endereço: Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso
Bairro: Jardim Aclimação **CEP:** 87.050-390
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3027-6360 **E-mail:** cep@unicesumar.edu.br

UNIVERSIDADE CESUMAR -
UNICESUMAR



Continuação do Parecer: 5.670.627

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGA, 28 de Setembro de 2022

Assinado por:

Sonia Maria Marques Gomes Bertolini
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso

Bairro: Jardim Aclimação

CEP: 87.050-390

UF: PR

Município: MARINGA

Telefone: (44)3027-6360

E-mail: cep@unicesumar.edu.br