

Construindo pontes: escola e família compartilhando conhecimento na alfabetização inclusiva de jovens e adultos

Building bridges: school and family sharing knowledge in the inclusive literacy of young adults

Construyendo puentes: escuela y familia compartiendo conocimientos en la alfabetización inclusiva de jóvenes y adultos

Lilian Cibebe Vargas¹  

Maria Ligia Ganacim Granado Rodrigues Elias²  

Viviane Sartori³  

Resumo

A alfabetização adquire maior relevância quando se trata de pessoas com deficiência intelectual, que frequentemente enfrentam desafios adicionais no aprendizado. Com o objetivo de pesquisar a dinâmica do compartilhamento de conhecimento entre a escola e as famílias, este estudo se concentra na alfabetização e no desenvolvimento da autonomia de jovens e adultos com deficiência intelectual. A pesquisa é realizada em uma instituição especializada na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas entrevistas com profissionais da instituição. As respostas foram analisadas qualitativamente com o auxílio do *software* Iramuteq. Os resultados destacam a colaboração entre escola e família e apontam questões práticas do relacionamento entre profissionais da EJA na modalidade de Educação Especial, indicando que o compartilhamento do conhecimento envolve motivação, confiança, cooperação e comprometimento profissional.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; deficiência intelectual; entrevistas; colaboração escolar; compartilhamento do conhecimento.

Abstract

Literacy acquires greater relevance when it concerns individuals with intellectual disabilities, who often face additional learning challenges. Aiming to investigate the dynamics of knowledge sharing between the school and families, this study focuses on literacy and the development of autonomy in young people and adults with intellectual disabilities. The research is conducted in an institution specialized in Youth and Adult Education (EJA). To develop the study, interviews were conducted with the institution's professionals. The responses were qualitatively analyzed using the Iramuteq software. The results highlight the collaboration between school and family and point to practical issues in the relationship among professionals in EJA within the Special Education modality, indicating that knowledge sharing involves motivation, trust, cooperation, and professional commitment.

Keywords: adult and youth education; intellectual disability; interviews; school collaboration; knowledge sharing.

Resumen

La alfabetización adquire mayor relevancia cuando se trata de personas con discapacidad intelectual, que con frecuencia enfrentan desafíos adicionales en el aprendizaje. Con el objetivo de investigar la dinámica del intercambio de conocimientos entre la escuela y las familias, este estudio se centra en la alfabetización y en el desarrollo de la autonomía de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. La

¹ Universidade Cesumar, Maringá/PR – Brasil.

² Universidade Cesumar, Maringá/PR – Brasil.

³ Universidade Cesumar, Maringá/PR – Brasil.

investigación se lleva a cabo en una institución especializada en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Para el desarrollo de la investigación, se realizaron entrevistas con profesionales de la institución. Las respuestas fueron analizadas cualitativamente con el apoyo del software Iramuteq. Los resultados destacan la colaboración entre la escuela y la familia y señalan cuestiones prácticas de la relación entre profesionales de la EJA en la modalidad de Educación Especial, indicando que el intercambio de conocimientos implica motivación, confianza, cooperación y compromiso profesional.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; discapacidad intelectual; entrevistas; colaboración escolar; compartición del conocimiento.

Introdução

A Educação é considerada um dos principais fatores para o desenvolvimento de uma nação, desempenhando papel fundamental na formação dos indivíduos, pois transforma o mundo em que vive. Além de transmitir conhecimento, espera-se que a Educação estimule a curiosidade intelectual, promova habilidades de pensamento crítico e independente, e capacite os indivíduos a analisarem a realidade de forma autônoma e reflexiva.

A promoção dos processos de inclusão dos mais diversos grupos de estudantes é essencial no contexto educacional. A Educação Especial é uma modalidade de ensino destinada a atender às necessidades educacionais específicas de alunos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020; APA, 2013). Esta modalidade oferece recursos e serviços especializados, que visam promover o desenvolvimento pleno dos alunos, garantindo-lhes igualdade de oportunidades e condições de aprendizagem adequadas. Inclui tanto o atendimento educacional especializado (AEE), que complementa e/ou suplementa a formação dos alunos no ensino regular, quanto a adaptação de currículos, metodologias, recursos pedagógicos e práticas de ensino, para que todos os alunos possam alcançar seu potencial máximo (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, assegura o papel da Educação Especial na garantia do direito à educação de todos os alunos, que constitui dever do Estado e direito do cidadão, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, cabendo aos sistemas de ensino organizarem-se para atender a essas necessidades (Brasil, 1996).

Além do ensino regular, as escolas especializadas, amparadas pela LDB, desempenham papel complementar atendendo às necessidades educacionais especiais (NEE). No estado do Paraná, conforme o Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14 e o Parecer CEE/Bicameral n.º 128/18, as escolas especializadas podem ser enquadradas como Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, atendendo esses estudantes, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertada em Etapa Única a partir de 15 anos.

As Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE), onde se realizou esta pesquisa, são, no estado do Paraná, mantenedoras das escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. O atendimento nessas escolas deve estar de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Estaduais

(DCEs) e o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP), acrescidos dos conteúdos das Unidades Ocupacionais e da estimulação das áreas psicomotora, cognitiva e socioafetiva. Assim, este artigo se volta para uma abordagem da EJA com deficiência intelectual que frequentam uma escola básica na modalidade especial, mantida pela APAE. Segundo o Ministério da Saúde (Brasil, 2015), a pessoa com deficiência intelectual (DI) é definida como aquela que possui desempenho funcional abaixo do esperado para a idade, sexo e agrupamento social do indivíduo, um quadro que leva a alterações no relacionamento da pessoa com o mundo. Nesse contexto, é preciso destacar que esse aluno tem um modo particular de lidar com o saber devido às especificidades que possui (Oliveira; Carvalho, 2017).

O papel do professor da EJA ofertada para estudantes com deficiência é o de mediador no processo de alfabetização, privilegiando as experiências de vida dos indivíduos e auxiliando na transferência do conhecimento de mundo para o conhecimento letrado. Um elemento importante a considerar nesse âmbito é a relevância do papel da família na vida do estudante adulto com deficiência. É necessário que a família ou os responsáveis acompanhem suas dificuldades e avanços, estimulando-os para que possam aprender continuamente. Assim, esta pesquisa é guiada pela seguinte pergunta: Como ocorre o compartilhamento do conhecimento entre a escola e as famílias, durante o processo de alfabetização e desenvolvimento da autonomia de estudantes com deficiência intelectual, matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma instituição especializada?

Para este estudo, realizou-se uma pesquisa na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Nova Esperança, no interior do Paraná, uma instituição dedicada à promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiência intelectual e múltipla em todas as fases da vida. Utilizando uma abordagem qualitativa, foram conduzidas entrevistas com a equipe pedagógica e familiares dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de avaliar a importância das estratégias de promoção da autonomia e alfabetização para esse público específico.

As informações coletadas foram analisadas sob a perspectiva do compartilhamento do conhecimento, visto que esse ato dissemina todos os elementos que compõem o cenário educacional, potencializando as relações entre estudantes, familiares, profissionais e instituição envolvidos na promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Assim, o objetivo deste estudo é investigar a dinâmica do compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias durante o processo de alfabetização e no desenvolvimento da autonomia de estudantes matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco específico na alfabetização e autonomia de jovens e adultos com deficiência intelectual em uma instituição especializada. Importa destacar que o foco da pesquisa não está em um método específico de alfabetização, mas na compreensão da aprendizagem como processo contínuo e articulado à construção da autonomia desses estudantes, em permanente diálogo entre escola e família.

O compartilhamento do conhecimento na relação escola família

O ato de compartilhar conhecimentos e, conseqüentemente, gerar novos é um tema amplamente estudado por pesquisadores de diferentes áreas. Davenport e Prusak (1998) afirmam que 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. Kim e Lee (2006) corroboram essa perspectiva, quando dizem que o compartilhamento do conhecimento consiste no ato de compartilhar experiências pessoais relacionadas com o seu trabalho e com outros indivíduos, grupos e parceiros na organização. Steil (2007) complementa a definição de compartilhamento do conhecimento, quando afirma que este ato implica dar e receber informação inserida em um contexto pelo conhecimento da fonte. Assim, é preciso lembrar que compartilhar conhecimento envolve o processo de fazer com que uma pessoa acompanhe o pensamento de outra, e que disso deve resultar em aprendizagem para que o processo seja exitoso (Cummins, 2003).

Desse modo, 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 Tonet e Paz (2006), 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). Nesse sentido, 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.

Outrossim, o compartilhamento do conhecimento pode ser influenciado por fatores que facilitam ou inibem esse processo. Ipe (2003) destaca elementos que impactam a capacidade de compartilhar conhecimento, incluindo motivação, natureza do conhecimento, oportunidades e a cultura do ambiente de trabalho. Vale ressaltar que a motivação para o compartilhamento pode ser intrínseca, relacionada à necessidade de competência e autodeterminação, ou extrínseca, impulsionada pelos valores percebidos e pelos benefícios da ação de compartilhar. Sabatino, Elias e Lara (2023) apontam que o compartilhamento do conhecimento não ocorre de forma automática, mas exige a criação de condições de interação planejada e ambientes colaborativos que favoreçam a participação de todos os envolvidos. Essa perspectiva reforça que, no contexto escolar, a troca entre professores e famílias demanda intencionalidade e suporte institucional para que se consolide como prática contínua.

Nesse cenário, a escola tem o potencial de estabelecer uma gestão alinhada às expectativas de sua comunidade, uma vez que é possível identificar diversas situações em que o compartilhamento de conhecimento pode ser benéfico, abrangendo diferentes

esferas da organização educacional. É responsabilidade da escola construir um ambiente que facilite essa troca, com o intuito de promover o desenvolvimento de seu alunado. Cabe destacar que, no âmbito deste artigo, o foco de atenção está na relação entre família e escola e suas trocas, especialmente devido à sua importância no contexto da EJA.

A família, nesse contexto, é apontada como fundamental no desempenho escolar do educando, pais ou os responsáveis, em 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, bem como para o relacionamento com professores e funcionários da escola, para a convivência com colegas, entre outras vivências mais, pois tudo contribui para a alfabetização do aluno. Nesse sentido, Nascimento *et al.* (2021) ressaltam que o sucesso do processo educativo está diretamente associado à parceria entre escola e família, destacando que alunos acompanhados apresentam maior rendimento escolar, autoconfiança e participação ativa. Por outro lado, a ausência dessa parceria resulta em dificuldades de leitura, escrita e desinteresse, o que reforça a relevância de compreender a família como parte integrante do processo de aprendizagem.

De forma complementar, Souza (2025), em seu estudo de revisão de literatura nacional sobre Educação Especial, aponta que a relação família-escola envolve múltiplas dimensões, desde a conscientização das famílias quanto ao seu papel até a forma como a escola organiza práticas de acolhimento e supera barreiras institucionais. O autor evidencia que essa relação também é atravessada por diferenças sociais, como as distinções entre famílias de elites econômicas e de camadas populares, e pelo papel dos gestores escolares no fortalecimento dessa aproximação. Tais achados reforçam que, embora permeada por tensões, a parceria entre família e escola é decisiva para potencializar o processo de escolarização e inclusão dos estudantes com deficiência.

Nessa direção, Ramos e Azevedo (2024) ressaltam que a interação constante entre professores, famílias e comunidade escolar constitui elemento central para a inclusão efetiva de estudantes com deficiência, fortalecendo tanto a aprendizagem quanto o sentimento de pertencimento.

A relação entre a escola e a família existe a partir do momento em que o aluno é matriculado, contatam 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). Escola e a família dependem uma da outra, determinando uma 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 EJA tenha uma educação de qualidade. Além disso, 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).

Berger e Luckmann (2003) 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.

Assim, quando os objetivos são comuns, o compartilhamento do conhecimento estimula o processo de aprendizagem, que beneficia todos os indivíduos envolvidos (Strauhs *et al.*, 2012). Entende-se, pois, que, para que o compartilhamento ocorra, é imprescindível a existência de sincronia corporal e mental dos indivíduos (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Contexto do estudo e Procedimentos Metodológicos

O presente estudo foi realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Nova Esperança, Paraná, instituição que atende pessoas com deficiência intelectual e múltipla, em parceria com os municípios vizinhos de Floraí, Atalaia e Presidente Castelo Branco. A escola atende alunos desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade Educação Especial, sendo utilizada como campo de pesquisa pela relevância de sua atuação no processo de alfabetização e construção da autonomia de jovens e adultos com deficiência.

A APAE desempenha papel social relevante ao oferecer ensino e formação a pessoas com deficiência. Está vinculada ao Conselho Regional de Paranaíba, Núcleo Regional de Educação (NRE), Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) da Secretaria da Educação (SEED) e à Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança. O objetivo da instituição é proporcionar aos estudantes com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) oportunidades de acesso à Educação Básica e à ampliação de habilidades acadêmicas funcionais e competências, favorecendo o pleno desenvolvimento de potencialidades para inclusão social. Os estudantes são provenientes dos municípios de Nova Esperança, Uniflor e Presidente Castelo Branco, e representam diferentes níveis socioeconômicos (PPP, 2020).

A alfabetização de jovens e adultos na Educação Especial, no contexto da instituição pesquisada, baseia-se no método Desafios do Aprender – ABACADA (Jofre *et al.*, 2020). Essa abordagem integra o Método Fônico — aprendizado pela associação entre fonemas e grafemas — e o Método Sodré — ensino sistemático de sílabas. Este método reconhece a singularidade de cada estudante e adapta o ensino às suas necessidades específicas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e social, bem como a participação ativa e independente no processo de aprendizagem. Ao valorizar diferenças individuais e oferecer estratégias flexíveis, o método ABACADA contribui para a autoestima e a confiança dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios acadêmicos e sociais com maior autonomia (Jofre *et al.*, 2020).

Metodologicamente, o presente estudo é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, exploratória e descritiva (Gil, 2010; Prodanov; Freitas, 2013). A coleta de dados

foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, possibilitando contato direto com os participantes e a apreensão de percepções e experiências de profissionais e familiares.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas⁴ nos meses de outubro e novembro de 2022. Os participantes da pesquisa foram 5 profissionais que atuam diretamente na área pedagógica na EJA (como demonstrado na Tabela 1, a seguir), e 12 famílias de estudantes regularmente matriculados e frequentes na EJA-Turma “F”.

Tabela1. Perfil dos profissionais

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

Fonte: Elaborada pelas autoras

A maior parte dos profissionais (professores e coordenadora pedagógica) são do sexo feminino e, com relação à formação, todos possuem nível superior e pós-graduação *latu sensu* em Educação Especial, já que é um pré-requisito para atuar na escola. O tempo de atuação dos entrevistados como professores vai de 6 a 20 anos.

As 12 famílias foram representadas por um membro de cada núcleo familiar e foram contatadas inicialmente, por ligação telefônica. Na oportunidade do convite para a entrevista, foi explicada a finalidade da pesquisa.

Com relação ao perfil dos familiares, os dados relativos à idade do entrevistado, idade do aluno/a, nível de parentesco, atuação profissional, escolaridade, renda mensal da família e se recebe Benefício de Prestação Continuada (BPC) foram sistematizados na Tabela 2, a seguir.

⁴ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Cesumar – parecer aprovado, nº 5.670.627, CAAE: 63422422.2.0000.5539.

Tabela 2. Perfil dos familiares

Idade do entrevistado	Idade do aluno	Parentesco	Atuação profissional	Escolaridade	Renda	RecebeBPC
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

Fonte: Elaborada pelas autoras

As entrevistas foram gravadas com consentimento dos participantes e posteriormente transcritas, compondo o corpus desta pesquisa. Para a análise textual foi utilizado o software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), ferramenta baseada na linguagem R, voltada à exploração de corpora qualitativos. O Iramuteq permite análises lexicográficas e estatísticas de conteúdo, identificando padrões lexicais, frequência de ocorrência de palavras e suas conexões (Camargo; Justo, 2013). As técnicas aplicadas foram: Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que identifica classes de segmentos de texto; Análise de Similitude, que evidencia coocorrências e conexões entre palavras; e Análise Fatorial por Correspondência (AFC), que projeta graficamente as relações entre classes.

A adoção do Iramuteq justifica-se por possibilitar a análise estatística do corpus textual, identificando a frequência, a coocorrência e o agrupamento de palavras, o que auxilia na construção de eixos temáticos. Trata-se de uma ferramenta de apoio, que favorece a sistematização dos dados e a identificação dos principais tópicos emergentes nos relatos, sem substituir a interpretação analítica. Assim, as entrevistas, associadas à análise textual apoiada pelo software, constituem uma estratégia metodológica para

compreender a dinâmica do compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias no processo de alfabetização e construção da autonomia de estudantes da EJA com deficiência intelectual.

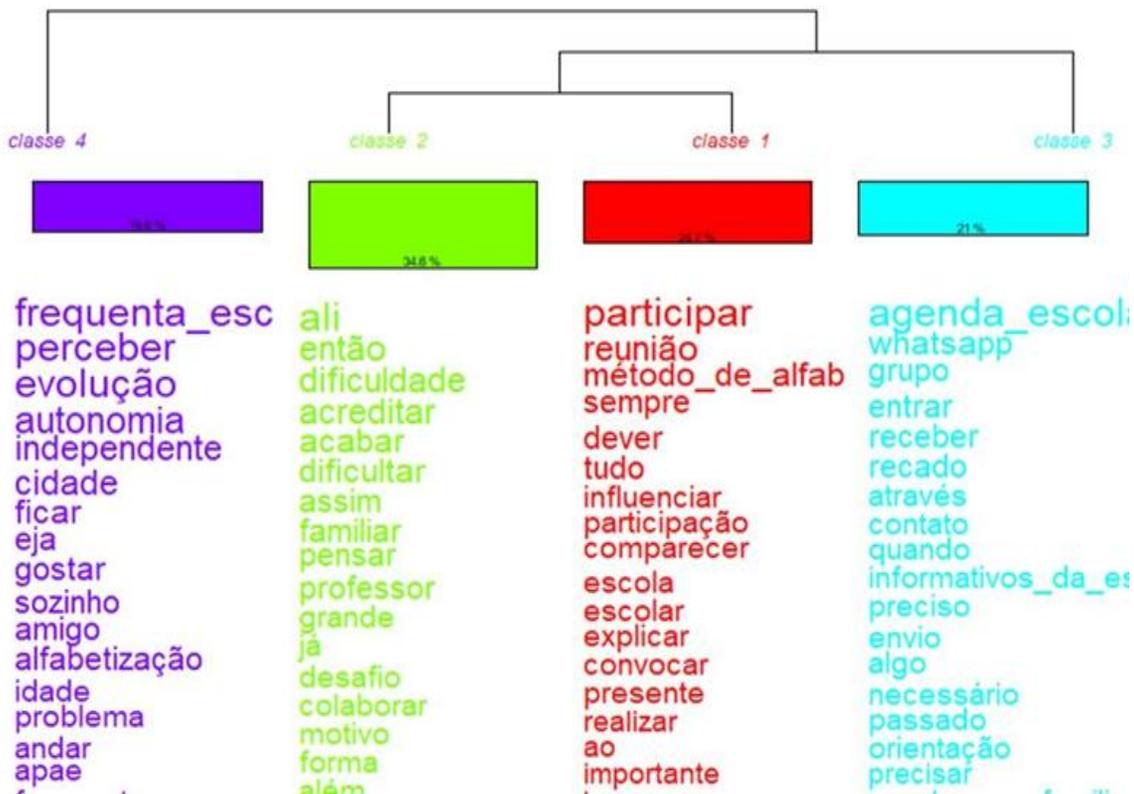
Resultados e discussões

A análise das entrevistas processadas no Iramuteq resultou na identificação de quatro classes temáticas que refletem diferentes dimensões da relação entre escola e família no processo de alfabetização e autonomia de estudantes da EJA. O dendrograma da Figura 1 organiza essas classes em dois subcorpora: de um lado, o desenvolvimento do aluno/a da EJA (classe 4), articulado à comunicação escola–família (classe 3) e aos desafios enfrentados pelos profissionais (classe 2); de outro, a participação da família nas ações escolares (classe 1).

Esses agrupamentos evidenciam três eixos principais: (i) a evolução do aluno/a da EJA em termos de alfabetização e autonomia, (ii) a importância dos canais de comunicação entre escola e família e (iii) as tensões entre a participação familiar e as dificuldades relatadas pelos profissionais da educação.

A seguir, apresenta-se a Figura 1, que sintetiza visualmente as palavras mais frequentes em cada classe e as relações de proximidade entre elas.

Figura 1. Dendrograma sobre as representações das classes



Fonte: Elaborada pelas autoras

Com base nessa classificação, elaborou-se a Tabela 3, que organiza as quatro classes, sua denominação e o percentual de ocorrência no corpus.

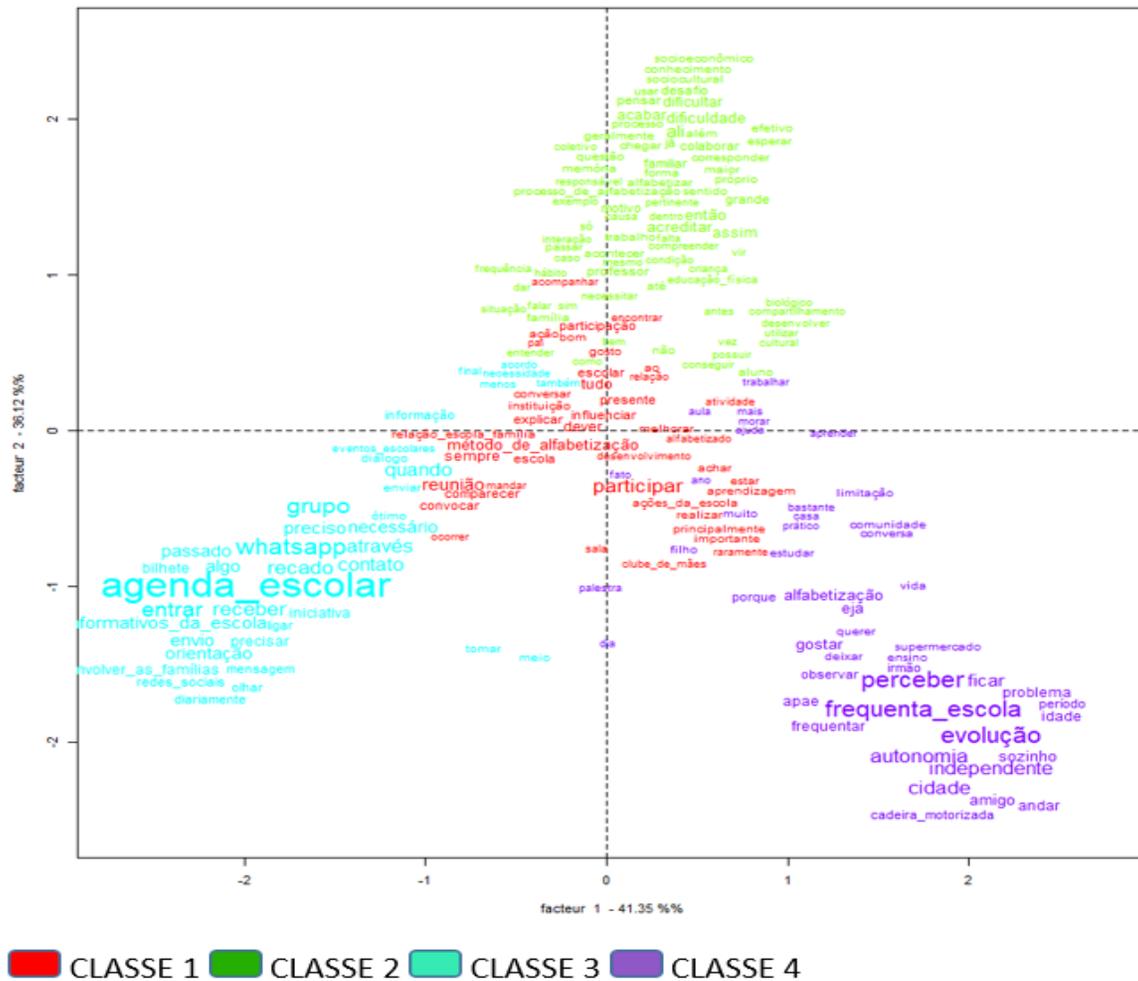
Tabela 3. Síntese da classificação do corpus textual

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/a da EJA	19,75%

Fonte: Elaborada pelas autoras

Na sequência, a análise fatorial de correspondência (Figura 2) possibilitou a representação gráfica das classes em um plano cartesiano, permitindo visualizar as relações de proximidade entre os agrupamentos lexicais.

Figura 2. Análise fatorial por correspondência



Fonte: Elaborada pelas autoras

Na Figura 2, observa-se a distribuição das classes em quadrantes, evidenciando relações de proximidade entre elas. As classes 1 (Participação da família na escola) e 2 (Desafios enfrentados pelos profissionais da EJA) aparecem próximas, refletindo a interdependência entre o engajamento familiar e as dificuldades vivenciadas pelos docentes. Já as classes 3 (Comunicação família-escola) e 4 (Desenvolvimento do aluno/a da EJA) se articulam à classe 1, reforçando que a participação das famílias, a comunicação institucional e os avanços na autonomia dos estudantes formam dimensões complementares do processo educativo.

A análise das quatro classes permite compreender diferentes aspectos do compartilhamento de conhecimento entre escola e famílias na EJA. A classe 4, Desenvolvimento do aluno/a da EJA, destaca termos como “evolução”, “autonomia” e “independente”, evidenciando que, para as famílias, o papel da escola vai além da alfabetização formal, abrangendo conquistas ligadas à independência e ao cotidiano dos estudantes. A classe 3, Comunicação família-escola, reúne palavras como “agenda”, “grupo”, “recado” e “informativos”, indicando que a mediação da comunicação ocorre por meios formais e é percebida como essencial para alinhar expectativas e fortalecer a parceria no processo educativo. A classe 2, Desafios enfrentados pelos profissionais da EJA, evidencia termos como “dificuldade”, “desafio”, “colaborar” e “professor”, revelando tanto barreiras cognitivas e atencionais dos alunos quanto limitações ligadas ao tempo das famílias e à necessidade de apoio institucional e formativo para os docentes. Por fim, a classe 1, Participação da família nas ações da escola, apresenta termos como “participar”, “reunião” e “comparecer”, mostrando a valorização da presença familiar nas atividades escolares. Para os profissionais, essa participação legítima e fortalece o trabalho pedagógico, enquanto para as famílias constitui oportunidade de acompanhar os avanços dos filhos e estreitar vínculos com a escola.

A partir dos fragmentos das entrevistas, na classe 1 é possível verificar que as famílias dos alunos e alunas 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. Pela fala dos professores, percebe-se o interesse dos pais em acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem de seus filhos e filhas. De outro ponto, quando indagados aos professores e coordenação os motivos que dificultam a “participação dos familiares na escola”, encontramos respostas como as citadas a seguir:

[...] 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 participação dos pais e/ou responsáveis no cotidiano escolar dos filhos (as) é um fator determinante para o desempenho do aluno na escola, tornando a família uma instituição importante no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, “[...] é evidente que escola e família dependem uma da outra para que haja uma boa aprendizagem dos educandos, pois juntas essas instituições poderão ser precursoras da formação social dos sujeitos” (Nascimento *et al.*, 2021, p. 3).

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 da escola 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).

Essa participação na vida escolar dos (as) filhos(as) também é perceptível através da fala da mãe do aluno H.C.T, 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”. Também a mãe de A. S. corrobora: “[...] a interação entre nós e a escola é muito boa, sempre que preciso de algo a escola me orienta”. Tais depoimentos dialogam com os estudos de Nascimento *et al.* (2021), que evidenciam que a presença ativa da família no processo educativo favorece o rendimento escolar, a autoconfiança e a participação dos estudantes, enquanto sua ausência pode comprometer a aprendizagem. Esse alinhamento entre os relatos da pesquisa e a literatura reforça a centralidade da família no processo educativo. Em síntese, os fatores motivacionais e inibidores para compartilhamento de conhecimento, a classe 2, correspondem a 34,57% do *corpus* textual analisado.

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.

[...] 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.).

Desta forma, quando família e escola se unem, os resultados, sem dúvida, serão sempre positivos e os favorecidos serão sempre os discentes. Enfim, a comunicação entre escola e família de estudantes 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/as (Castro; Regattieri, 2009).

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 (Padrao 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.).

Assim, a construção da autonomia dos estudantes, presente no PPP da Escola, é o objetivo a ser concretizado em ações pedagógicas do(a) professor(a) na rotina diária do fazer escolar, supondo que este profissional também seja um sujeito autônomo. Neste estudo, o processo de alfabetização não é compreendido como a aplicação de um método específico, mas como parte da aprendizagem e da construção da autonomia do estudante da EJA com deficiência, articulada ao apoio da família. Nessa perspectiva, não se trata de um resultado técnico, mas de um processo permanente de transformação educacional. Honkasilta e Koutsoklenis (2024) destacam que a inclusão não deve ser entendida como um resultado final, mas como um processo contínuo que envolve a cultura escolar, as práticas pedagógicas e a comunidade, o que reforça a centralidade da aprendizagem e da autonomia em diálogo constante entre escola e família. Dessa forma, embora o método ABACADA seja relevante para a alfabetização dos estudantes na escola analisada, o foco deste estudo está na compreensão da aprendizagem e da construção da autonomia do estudante com deficiência, articuladas ao apoio da família.

Os entrevistados, como mencionado, correspondem aos profissionais que atuam na EJA e às famílias desses alunos e alunas. 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 EJA na escola especializada, observou-se na classe 2, categorizada como “Desafios enfrentados pelos profissionais da EJA”, em que existem diversos comportamentos vistos como motivadores e inibidores do compartilhamento de conhecimento na organização.

Diante dos resultados obtidos com a classe 2, a Tabela 4 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 estudantes da EJA em uma escola de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial:

Tabela 4. Principais motivadores e inibidores para o compartilhamento de conhecimento entre a escola e a famílias

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

Fonte: Elaborada pelas autoras

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. Nesse íterim, o bem comum torna-se o elemento em que as instituições estão unidas em torno de um objetivo comum, que é a aprendizagem do(a) aluno(a). Por isso, 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 ligada apenas aos discentes, mas dos docentes 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(a) filho(a) em relação à sua alfabetização, autonomia e independência, ressaltou o seguinte:

“[...] observo que a escola é fundamental. Claro que os alunos, assim como a minha filha, têm 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.).

Cabe destacar que, da mesma forma que motivação impacta no processo de desenvolvimento dos alunos e alunas, o compartilhamento do conhecimento também desempenha um papel relevante na educação dos jovens e dos adultos com deficiências,

uma vez que compartilhar conhecimento é um procedimento para ajudar a prover a necessidade de aprender continuamente (Tonet; Paz, 2006). Assim, o compartilhamento por meio de recursos adaptados, como materiais didáticos em formatos acessíveis, tecnologia assistiva e métodos de ensino inclusivos, permite maiores oportunidades educacionais. Ao compartilhar e adaptar o conhecimento, os educadores podem criar ambientes de aprendizado mais inclusivos, permitindo que os alunos com deficiências participem plenamente das atividades de sala de aula (Batista; Mantoan, 2007).

Além disso, o envolvimento dos pais com a escola é, hoje em dia, considerado como um componente vital. O relacionamento familiar é fundamental para o desenvolvimento individual do educando no contexto escolar, assim como o entrosamento com professores e familiares e convivência com colegas – tudo contribui para seu desenvolvimento social. Ao compartilhar experiências, histórias e conhecimentos, esses estudantes têm a oportunidade de se conectar com seus pares e com a sociedade de forma mais significativa. Isso pode fortalecer sua autoestima, habilidades de comunicação e confiança, preparando-os para uma participação mais efetiva na vida em comunidade e no mercado de trabalho (Batista; Mantoan, 2007). De modo semelhante, Honkasilta e Koutsoklenis (2024) destacam que a inclusão só é significativa quando assegura pertencimento, reconhecimento e participação na comunidade escolar.

A importância da relação família/ escola pode ser uma ferramenta valiosa na sensibilização e no combate ao estigma em relação às pessoas com deficiência. Ao educar o público em geral sobre as diferentes necessidades e capacidades das pessoas com deficiência, pode-se criar uma sociedade mais inclusiva e empática (Castro; Regattieri, 2009). Portanto, o compartilhamento de conhecimento desempenha um papel relevante na promoção da educação de jovens e adultos com deficiências, capacitando-os a alcançarem seu pleno potencial e a contribuir de forma significativa para a sociedade.

Pensar em alfabetização e letramento de uma pessoa com deficiência intelectual da EJA 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. Como apontam Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), docentes, ao lidarem com estudantes com Transtorno do Espectro Autista, relatam sentimentos de insegurança e sobrecarga diante das demandas inclusivas, o que evidencia que os desafios da prática pedagógica vão além da escolha metodológica, envolvendo também suporte institucional e mediação constante entre escola e família. O uso do método ABACADA corrobora a construção da autoestima e da confiança dos alunos e alunas, preparando-os para enfrentar desafios acadêmicos e sociais com maior autonomia e segurança (Jofre *et al.*, 2020), pois essa abordagem legitima a singularidade dos indivíduos, adaptando os processos de ensino de acordo com as necessidades específicas de cada um.

Portanto, a Educação Especial desempenha um papel social importante ao abordar as dificuldades que as pessoas com necessidades especiais enfrentam. Para responder a

esses desafios de forma eficaz, esse segmento educacional precisa adotar uma abordagem que leve em consideração as necessidades individuais de cada aluno. Isso significa reconhecer que as dificuldades podem variar amplamente, desde deficiências físicas até desafios de aprendizado, e que uma abordagem única não serve para todos. Portanto, os educadores especializados devem ser treinados para avaliar as especificidades de cada aluno e desenvolver planos educacionais individualizados que se adaptem a essas necessidades.

Além disso, a Educação Especial também deve promover a inclusão social, trabalhando para combater o estigma e promover a aceitação da diversidade em todos os níveis da sociedade. Isso inclui a conscientização sobre as necessidades e habilidades das pessoas com deficiência, bem como a promoção de ambientes de aprendizado inclusivos onde todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, se sintam valorizados e capacitados. Ao encarar as dificuldades de forma aberta e proativa, a Educação Especial pode desempenhar um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e no empoderamento das pessoas com necessidades especiais para que alcancem seu pleno potencial.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar como ocorre o compartilhamento do conhecimento entre a escola e as famílias durante o processo de alfabetização e desenvolvimento da autonomia de estudantes com deficiência intelectual, matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma instituição especializada.

Os resultados revelaram informações significativas sobre a importância da relação família/escola, cujos atores, juntos, desempenham um importante papel na promoção do desenvolvimento educacional e pessoal de cada indivíduo. Uma das principais descobertas da pesquisa foi o impacto positivo do vínculo entre escola e famílias no processo de alfabetização. A colaboração ativa e a comunicação aberta entre educadores e pais/mães resultaram em estratégias de ensino mais eficazes e adaptadas às necessidades individuais dos alunos e alunas com deficiência. Isso levou a um progresso significativo na aquisição de habilidades de leitura e escrita, criando bases sólidas para o sucesso acadêmico futuro.

Outro resultado relevante da pesquisa foi a influência positiva de todos aqueles que participam da vida do estudante e que se valorizam e se respeitam mutuamente, tendo como propósito potencializar a construção da autonomia e o desenvolvimento global dos jovens e adultos com deficiência. A parceria entre escola e famílias não apenas apoiou a aprendizagem acadêmica, mas também fortaleceu as habilidades sociais, emocionais e de vida desses estudantes. A sensação de apoio e aceitação proveniente dessa colaboração contribuiu para o aumento da autoestima, da confiança e da independência, preparando os alunos e alunas para uma participação mais significativa em suas comunidades.

Os resultados desta pesquisa destacam a importância fundamental de uma maior proximidade entre escola e famílias no contexto da Educação Especial. Essa proximidade

traz implicações significativas para políticas educacionais e práticas pedagógicas, destacando a necessidade de promover e apoiar ativamente a colaboração direta entre esses dois atores. No entanto, também aponta para a necessidade de futuras pesquisas que explorem ainda mais as melhores práticas, os desafios e os impactos a longo prazo desse compartilhamento do conhecimento. Ao continuar a investigar e aprimorar essa importante área da Educação Especial, é possível acreditar que jovens e adultos com deficiência tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e possam participar ativamente na sociedade.

O envolvimento assíduo da escola junto às famílias emerge como um elemento essencial na promoção da alfabetização e na construção da autonomia de jovens e adultos matriculados em escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Ao unir esforços e recursos, é possível criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e personalizado, que atenda às necessidades individuais dos alunos e alunas com deficiência. A parceria entre essas duas partes não apenas facilita o acesso a estratégias de ensino adaptadas, mas também fortalece os laços familiares e sociais, criando uma rede de apoio robusta para os alunos e alunas.

Embora os resultados evidenciem a relevância da parceria entre escola e famílias no processo de alfabetização e autonomia de jovens e adultos com deficiência intelectual, este estudo apresenta algumas limitações. Por se tratar de uma pesquisa realizada em apenas uma instituição, com número reduzido de participantes, os achados não podem ser generalizados para outros contextos. Além disso, não foram exploradas em profundidade as dimensões de gênero, classe e raça que atravessam a experiência dessas famílias, o que constitui uma lacuna a ser considerada em futuras pesquisas. Esses limites, entretanto, não invalidam os resultados alcançados, mas indicam caminhos promissores para estudos futuros.

Nesse sentido, para que essa colaboração seja eficaz, é necessário que haja um compromisso contínuo de todos, bem como um ambiente de comunicação aberta e respeitosa, a partir do qual o compartilhamento do conhecimento possa fluir plenamente. Quando escolas e as famílias trabalham juntas, o resultado é uma jornada educacional que não apenas desenvolve as habilidades de alfabetização, mas também capacita os jovens e adultos com deficiência a se tornarem indivíduos autônomos e ativos em suas comunidades. Portanto, fica comprovada a necessidade de promover, cada vez mais, projetos que envolvam as famílias, passando assim valorizar ainda mais a interação dessas instituições e, conseqüentemente, lutar em prol dos mesmos objetivos na construção de um futuro mais inclusivo e promissor para todos os alunos e alunas, independentemente de suas deficiências.

Nota de agradecimento

Esta pesquisa teve o apoio da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná e do Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação ICETI.

Referências

- APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- BATISTA, Cristina A. M.; MANTOAN, Maria T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. *In: GOMES, Adriana L. L. et al. Atendimento educacional especializado: Deficiência mental*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 13-39.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- 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: 18 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/l13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.
- CAMARGO, Brígido V.; JUSTO, Ana M. *Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ*. Universidade Federal de Santa Catarina: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS, 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- CASTRO, Margareth; REGATTIERI, Marilza. *Interação família-escola: subsídios para práticas escolares*. Brasília: Unesco; MEC, 2009.
- CUMMINGS, Jeffrey L.; TENG, Bing 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. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0923474803000043>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. *Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HONKASILTA, Juho; KOUTSOKLENIS, Athanasios. International Perspectives on Inclusion in Education: Exploring Common Ground from Different Angles. *Education Sciences*, v. 14, n. 5, p. 532, 2024. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/5/532>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- JOFRE, Joseli M.; SANTOS, Gilvan J. F.; DAVID, Silmara M. V.; SILVA, Cláudia M. Perspectiva Docente Sobre a Utilização do Método ABACADA para a Aprendizagem de

Alunos com Deficiência Intelectual. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 21, n. 2, pp. 167–172, 2020. DOI: 10.17921/2447-8733.2020v21n2p167-172.

IPE, Minu. Knowledge sharing in organizations: A conceptual framework. *Human Resource Development Review*, v. 2, n. 4, p. 337-359, 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1534484303257985>. Acesso em: 28 jun. 2022.

KIM, Soonhee; LEE, Hyangsoo. The impact of organizational context and information technology on employee knowledge-sharing capabilities. *Public administration review*, v. 66, n. 3, p. 370-385, 2006. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-6210.2006.00595.x>. Acesso em: 28 jun. 2022.

KING, William R. Knowledge Management and Organizational Learning. *International Journal of Management Science*, p. 1-6, set. 2006.

NASCIMENTO, Francisco E. M.; PAIVA, Maria R. F.; FROTA, Ricardo C.; SOUSA, Mary H. A. A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. *Oikos: Família e Sociedade em Debate*, v. 32, n. 2, p. 1–24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31423/oikos.v32i2.11824>.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, Fabiana M. G. S.; CARVALHO, Erenice N. S. *Documento norteador: educação eação pedagógica*. Brasília: Federação Nacional das APAES, 2017.

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

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

PPP - Projeto Político Pedagógico da Escola Esperança. 2020. *Arquivo da Escola Esperança* - Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação Especial, Nova Esperança, 2020.

RAMOS, Angélica B.; AZEVEDO, Gilson X. A importância da interação entre a escola e a família para o desenvolvimento da criança com deficiência. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, v. 15, n. 2, p. 154–166, 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/14899>. Acesso em 21 jul. 2022.

SABATINO, Tiago C.; ELIAS, Maria L. G. G. R.; LARA, Aangela M. de B. O trabalho docente e a percepção dos/as instrutores/as de cursos livres sobre o compartilhamento do conhecimento durante a pandemia de Covid-19. *Cenas Educacionais*, [S. l.], v. 6, p. e16613, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.13856694. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/16613>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SARAIVA, Lisiane A.; 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/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SOUZA, Sirleine B. A relação família-escola e a Educação Especial: alguns apontamentos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e96110, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.96110>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.96110>. Acesso em: 13 ago. 2025.

STEIL, Andrea V. *Estado da arte das definições de gestão do conhecimento e seus subsistemas*. Florianópolis: Instituto Stela, Technical Report, 2007.

STRAUHS, Faimara R. *et al. Gestão do conhecimento nas organizações*. Curitiba: Aymarã, 2012.

TONET, Helena C.; PAZ, Maria G. T. Um modelo para o compartilhamento de conhecimento no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 10, n. 2, p. 75 - 94, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/9TxQfBDscJR6Md9rHqKwKhh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2022.

WEIZENMANN, Luana S.; PEZZI, Fernanda A. S.; ZANON, Regina B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, e217841, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>.