

Mauren Lúcia Tezzari
Mayara Costa da Silva
Cláudia Rodrigues de Freitas
Claudio Roberto Baptista
Organizadores

Docência e inclusão escolar: percursos de
formação e de pesquisa

Abpee
Marília
2020

abpee
Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

“ISSO ME LEMBRA UMA HISTÓRIA”: CONHECIMENTO E PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR CONSTRUÍDOS NO COLETIVO

Mauren Lúcia Tezzari⁸

Mayara Costa da Silva⁹

Claudio Roberto Baptista¹⁰

Isso me lembra uma história¹¹...

De acordo com Gregory Bateson, todos pensamos em termos de história. Considerando esta premissa, escrevemos o presente texto tendo por principal objetivo contar ao leitor uma história. E, ao começá-la, pretendemos desenvolver uma análise da trajetória relacionada e tecida a muitas mãos. Assim como Sherazade¹², que toma como estratégia o ato de contar histórias que não terminam, com o intuito de proteger sua vida, assumimos o compromisso de contar uma história que não finda, que se encontra intimamente ligada aos processos de formação docente e à busca

8 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Coordenadora do Centro de Documentação Têxteis Inclusivos/NEPIE/UFRGS.

9 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Professora de Educação Especial no Colégio de Aplicação (CAp/UFRGS).

10 Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna. Professor na área de Educação Especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

11 Subtítulo atribuído por Gregory Bateson a uma parte da introdução do livro “Mente e Natureza: a unidade necessária” (1986)

12 Referência ao livro “Mil e um noites”: apresenta um compilado de histórias ligadas entre si. As histórias relacionam-se a partir de uma narrativa central, envolvendo um rei que, ao ser traído por sua esposa, mata-a bem como seu amante. Após essa decepção, ele decide desposar uma mulher a cada dia e matá-la após a noite de núpcias. Sherazade casa-se com o rei e começa a contar uma série de histórias que despertam a atenção do esposo, mas que, não terminam à noite, havendo sempre continuação na seguinte. Isso faz com que ele precise adiar sua morte continuamente, na expectativa do final da história. Finalmente, a esposa mostra ao rei que já se passaram mil e uma noites e que eles seguem casados, tendo inclusive, gerado filhos. Assim, o rei desista de matá-la.

de uma dimensão de prática pedagógica pautada na invenção. Uma história que está intimamente relacionada com o viver e o conhecer.

Concebemos o viver e o conhecer como sinônimos, em sintonia com as ideias que orientam o pensamento sistêmico, representado por autores que serão evocados ao longo do presente artigo. Dentre eles, convocamos Maturana e Varela (2001), quando afirmam:

Em suma, se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. Essa posição, como já vimos, é estranha a quase tudo o que nos chega por meio da educação formal. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 12).

Diante disso, convidamos o leitor a conhecer uma trajetória pautada prioritariamente no coletivo e que se constitui a partir de um objetivo comum: desenvolver uma ação pedagógica baseada em premissas orientadoras compartilhadas – a aposta na educabilidade de todas as pessoas e na potência do espaço coletivo compartilhado – e que envolveram a ideia de inovar a partir das necessidades observadas no cotidiano escolar. A este coletivo chamamos *Grupo de Práticas*.

O *Grupo de Práticas* tem origem a partir da aprovação do projeto *Políticas de inclusão escolar: o atendimento educacional especializado em municípios do Rio Grande do Sul* no âmbito do programa OBEDUC – Observatório da Educação. Este programa constitui-se em uma parceria entre a CAPES¹³, o INEP¹⁴ e a SECADI¹⁵ e se institui a partir do Decreto 5.803 de 8 de junho de 2006. Segundo este dispositivo normativo, o principal objetivo do Programa é “fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado”. Além disso, o princípio fundamental deste programa envolve:

[...] o trabalho coletivo de pesquisadores, professores da educação básica, graduandos e pós-graduandos, na produção de conhecimento no campo educacional. Nesse sentido, a escola deixa de ser vista como mero espaço de investigação e seus agentes apenas como sujeitos passivos e assumem o papel de propositores de saberes, participantes ativos na busca de propostas transformadoras que aliem a prática docente aos

13 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

14 Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

15 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

conhecimentos acumulados no campo educacional. (DEB, Relatório de Gestão, 2013, p.119).

Dentre as diretrizes orientadoras do programa, salientamos aquelas que se referem a “promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação”, bem como “fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional”, ou seja, promover o estreitamento dos laços entre Universidade e escolas de Educação Básica.

O projeto *Políticas de inclusão escolar: o atendimento educacional especializado em municípios do Rio Grande do Sul* teve como principal objetivo o desenvolvimento de uma análise acerca da:

[...] gestão das políticas de inclusão escolar em municípios do Rio Grande do Sul, com ênfase na identificação do espaço institucional da educação especial, nas configurações que evidenciam a ação pública para garantia da escolarização dos alunos com deficiência, na oferta de serviços especializados em educação especial e nas trajetórias escolares dos alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento. (BAPTISTA; HAAS, 2013).

A partir da aprovação desse projeto, passa a constituir-se, no âmbito do grupo de pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação, um subgrupo intitulado *Grupo de Práticas*. Trata-se de um grupo que integra o grupo de pesquisa¹⁶ mais amplo, o qual organizou sua pauta de trabalhos acadêmicos com base na proposta do Observatório da Educação, com o trabalho sendo favorecido pela existência de bolsas de estudo para alunos de iniciação científica, professores da Educação Básica, estudantes de mestrado e de doutorado. Houve, ao longo do período 2013-2017, uma articulação entre os diferentes pesquisadores no sentido de produção de indicadores e de documentação relativa à inclusão escolar no Estado do Rio Grande do Sul, em municípios identificados como de relevância para a pesquisa e em escolas das redes públicas de ensino que possuíam docentes integrados ao projeto. Parte desse trabalho de análise encontra-se descrito em Baptista (2015).

16 NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão escolar da UFRGS (www.nepie.ufrgs.br)

Redes dentro de redes: dinâmicas de um grupo em constante movimento...

Desde seu início, o Grupo de Práticas é composto, prioritariamente, por professores de Educação Básica. Durante o período de existência do projeto (2013-2017) estes professores podiam vincular-se como *bolsistas professores de Educação Básica*, modalidade para qual era pré-requisito que o docente pertencesse à rede pública da Educação Básica como professor, coordenador ou supervisor pedagógico. Além disso, devia participar das atividades do grupo de pesquisa maior inserido no programa OBEDUC.

Ao longo desse período as seis bolsas existentes estiveram ocupadas de acordo com os critérios estabelecidos. Todavia, houve mudanças nos professores que a elas estiveram vinculados: alguns permaneceram durante os quatro anos, outros por três anos e outros ainda, por espaços de tempo menores. Além disso, outras pessoas integravam o grupo: professores voluntários, bolsistas de iniciação científica e estudantes dos cursos de mestrado e de doutorado envolvidos no projeto.

Os contextos nos quais os professores atuavam eram variados, da Educação Infantil ao Ensino Médio e em diferentes lugares na escola: sala de aula, professor de área específica (educação física), atendimento educacional especializado, supervisão escolar, orientação educacional. Essa diversidade de contextos e de lugares de atuação foi elemento de significativo enriquecimento para a trajetória do grupo, pois havia o entendimento que a qualificação das práticas, considerando a pluralidade constitutiva de uma classe, depende de uma ação que transcende o papel exclusivo do docente, envolve as possíveis parcerias no ambiente da escola e depende muito das dinâmicas de gestão escolar.

Esse grupo encontrava-se semanalmente na universidade. Nesses encontros os integrantes dedicavam-se à busca e ao aprofundamento dos aspectos teóricos, em permanente associação à elaboração e desenvolvimento dos planos de ação inovadora.

Os bolsistas professores de Educação Básica tinham como função prioritária o desenvolvimento de planos de ação no âmbito da instituição de ensino em que atuavam ou em escolas vinculadas ao projeto. Tendo em vista a temática central do projeto de pesquisa, os professores

foram selecionados com base no compromisso de desenvolver planos de ação relacionados à inclusão escolar.

O primeiro movimento do Grupo de Práticas envolveu a busca por referenciais teóricos que oferecessem base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em sintonia com essa premissa orientadora: inovar a partir das necessidades observadas no cotidiano escolar. Diante de uma premissa coletiva e de conceitos orientadores os professores sentiram-se convidados a darem início às suas propostas.

Diante do percurso exposto, elegemos como objetivo prioritário do presente texto, a análise dos processos de conhecer constituídos em um percurso coletivo por docentes que se reúnem a partir de um compromisso comum, questionando: *O que significa conhecer tomando como base um percurso coletivo pautado em um objetivo comum?* A análise será constituída tomando como base, prioritariamente, nossa experiência enquanto participantes do Grupo de Práticas, o que envolve um processo de observação contínua. Além disso, serão retomadas as atas¹⁷ que constituem a memória dos quatro anos do grupo em um movimento de análise documental.

Inovação, cotidiano e necessidade: as palavras que abrem a caverna¹⁸...

Os conceitos de inovação, cotidiano e necessidade constituíram-se como orientadores do percurso construído pelo Grupo de Práticas. Dada a importância destes, consideramos fundamental apresentar aquilo que o grupo compreendeu acerca das palavras que “abrem a caverna”, ou seja, que norteiam o trabalho desenvolvido pelo coletivo de professores e que balizam a possibilidade da construção de um plano inovador.

As primeiras perguntas que podem ser consideradas como desencadeadoras do trabalho foram: O que é inovação? O que é inovar em

17 Apesar de serem chamados de atas, estes documentos constituem-se, a partir da nossa visão, como documentação pedagógica (TEZZARI; SILVA, 2016), tendo em vista que envolvem registros detalhados de cada uma das reuniões, compostos por integrantes diversos e que guardam a memória dos quatro anos do grupo.

18 Referência à história de Ali Babá e os 40 ladrões presente no livro “Mil e uma noites”. Segundo a história, para abrir uma caverna que guardava muitas riquezas o código secreto era “Abre-te sésamo”.

educação? A partir das buscas teóricas, inovação foi compreendida como sinônimo de ressignificação e reinvenção de práticas pedagógicas, ou seja, a possibilidade de inovar envolve a abertura para repensar as ações que se cristalizam no contexto escolar e que, com frequência, constituem-se como verdades absolutas. Diante disso, o grupo de professores percebeu que inovar não envolvia, necessariamente, a instituição de práticas completamente novas, mas sim a possibilidade de rever aquelas que estão sendo desenvolvidas, tendo em vista a possibilidade de reinventá-las; é a possibilidade de produzir novos efeitos a partir de novos olhares e novos significados dados ao que, muitas vezes, já havia sido feito. Segundo Haas e Tezzari (2013):

A inovação surge da percepção da rotina que perfaz o cotidiano para além da mera repetição de rituais ou como “rotina não rotineira” e do imprevisto como elemento que, tomado em sua complexidade, com investimento pedagógico, pode ser disparador de processos de mudanças qualitativas no cotidiano escolar. (HAAS; TEZZARI, 2013, p.3).

Destaca-se, desta forma, que o conceito de inovação tomado pelo grupo de professores envolve prioritariamente a possibilidade de planejar uma ação (HUBERMAN, 1973) e operar alguma mudança em seus contextos de atuação, tomando por base aquilo que se constituía como emergente no cotidiano.

O conceito de cotidiano em relação com o que compreendemos como inovar pautou-se, prioritariamente, nas ideias de Ferrazo (2007). O autor afirma o cotidiano como as redes de saberes/fazerem construídas pelos sujeitos envolvidos no contexto escolar. Além disso, o grupo afastou-se da ideia de cotidiano relacionada à rotina, ou àquilo que envolve uma repetição. Pelo contrário, constituiu-se uma percepção do referido conceito como espaço para constituição de inovação, de construção daquilo que compreendemos como currículo e que assume uma potência quando nos dispomos a olhá-lo como algo vivo.

Em sintonia com os pressupostos que orientam o pensamento sistêmico, percebeu-se o cotidiano como uma rede viva que é tecida e se tece autopoieticamente a partir das relações que se estabelecem no contexto escolar. O conceito de *autopoiese* envolve a produção de si mesmo, pressupondo assim, um movimento de autoformação construído *a partir*

do e pelo sujeito, mas decorrente da sua constante relação com o meio e com os demais organismos vivos envolvidos no contexto em questão.

Por fim, o conceito de necessidade envolveu aquilo que era percebido como emergente nos contextos de atuação dos professores participantes do Grupo de Práticas. Segundo Silva (2015, p. 77), “[...] aquilo que ‘é necessário’ modifica-se constantemente, sendo suscitado de acordo com o momento, espaço, contexto, relações, dentre outras séries de fatores – constituindo-se assim um ‘estar necessário’”. O conceito de necessidade relaciona-se a um processo construído socialmente e pautado na flexibilidade e mutabilidade, podendo alterar-se e reconstituir-se diante das demandas do cotidiano.

Em suma, os conceitos definidos como orientadores do percurso do Grupo de Práticas também são percebidos como mutáveis e instituem-se naquilo que Maturana e Varela (2001) vão afirmar como uma combinação entre solidez e areias movediças, ou seja, uma construção aberta e flexível. Além disso, cabe destacar que tais conceitos tiveram fundamental importância nos movimentos primeiros do grupo para constituir-se e definir seu ponto de partida, seu caminho inicial.

“Procure o conhecimento”¹⁹: sobre a construção do saber no coletivo

O que significa conhecer? Questionamos o sentido do ato de conhecer provocados pela lição aprendida pelo pescador na história “O pescador e o gênio”, e que afirma a importância de buscar por conhecimento ao invés de bens materiais, tendo em vista que possuir bens materiais sem o conhecimento de sobre como utilizá-los torna-se inútil. Além disso, o conhecimento suscitado pelo pescador se constrói a partir da sua atividade cotidiana – a de pescar – ao encontrar um objeto desconhecido – uma garrafa. Para responder a questão colocada, em um movimento de retroalimentação, retomamos a discussão proposta no começo deste texto e que envolve a associação do processo de construção do conhecimento com o viver (MATURANA; VARELA, 2001).

19 Referência à lição aprendida pelo pescador na história “O pescador e o gênio” presente no livro “Mil e uma noites”.

Ao pensarmos na vida como um processo constante de construção de conhecimento, torna-se impossível não nos remetermos às relações tecidas ao longo da trajetória. Assim, podemos afirmar que o processo de construção do conhecimento se dá, prioritariamente, em relação com o outro e com o mundo – levando em consideração que aprendemos vivendo e vivemos aprendendo. No mesmo sentido, o processo de conhecer não pode desvincular-se do fazer, ou seja, da ação do sujeito sobre o mundo.

Ao acessarmos as atas produzidas ao longo dos quatro anos do Grupo de Práticas, podemos perceber como uma das dinâmicas prioritárias a construção de uma “pauta de trabalho” que se constitui durante o processo. As combinações sobre a próxima reunião sempre são decorrentes da reunião que a antecede, levando em consideração as sugestões dos integrantes, bem como, a busca pela continuidade daquilo que vem sendo tratado.

Ao retomar as atas, pode-se afirmar, ainda, que as dinâmicas organizativas do grupo foram construindo-se sem uma imposição ou combinação prévia. Logo no começo da trajetória, como destacamos ao longo do texto, os professores envolveram-se em um processo de compreensão acerca do que deveriam fazer, o que significava firmar um compromisso coletivo que tinha como premissa norteadora a inovação nas escolas em que atuavam. Para tanto, de acordo com as atas e a partir da observação daquele contexto, envolveram-se com leituras específicas e construíram uma dinâmica que envolvia: a apresentação dos seus contextos de atuação e a proposição de um plano de ação que se construía a muitas mãos, ou seja, também no diálogo.

Perceberam-se, ainda, duas dinâmicas prioritárias: a de acompanhamento sistemático dos planos de ação e a de estudos e leituras acerca de referenciais que oferecessem base para o desenvolvimento da ação docente. Este movimento indica a preocupação do grupo com a abertura do espaço para a prática e para a teoria, sem a eleição de uma hierarquia, tendo em vista a percepção de indissociabilidade entre ambas (TARDIF, 2006). Além disso, esta dinamicidade favoreceu um processo de construção de princípios coletivos assumidos pelo grupo, os quais foram se constituindo em um processo de deslocamento constante de lentes – dos planos para os referenciais e vice-versa.

Assumimos o conceito de princípio a partir de Haas e Tezzari (2014, p. 76), “[...] como aquilo que está na origem, os fundamentos de algo ou pilares de sustentação”, ou seja, princípio como balizador ou norteador daquilo que desenvolvo enquanto ação docente. Neste movimento de assumir princípios coletivos, aproximamos o Grupo de Práticas do conceito de comunidade de práticas, cunhado por Etienne Wenger. Uma comunidade de práticas deve possuir três características específicas (CAPRA, 2005, p.119), dentre as quais: assumir um compromisso mútuo, possuir um empreendimento comum e compartilhar um repertório.

Evocamos aqui o conceito de comunidade de práticas para nos remetermos a um processo de construção do conhecimento que se constitui no coletivo e que envolve, prioritariamente, um empreendimento comum: o de desenvolver um plano de ação inovador; um compromisso mútuo com a inovação em contextos de inclusão escolar e, por fim, o compartilhamento de um repertório coletivo. Capra (2005, p. 119) define as comunidades de práticas como: “[...] redes sociais autogeradoras, numa referência não ao padrão de organização através do qual os significados são gerados, mas ao próprio contexto comum de significados”.

Destacamos, assim, o conceito de autopoiese (MATURANA; VARELA, 2001) para definir os movimentos traçados pelo grupo. A partir do conceito de comunidades de práticas, podemos perceber as dinâmicas tecidas pelo grupo como autoprodutoras de si mesmas – inseridas em um contexto específico, articuladas a conceitos e princípios assumidos por um coletivo que também se autoproduz constantemente a partir dessas dinâmicas e relações. Segundo Maturana e Varela (2001, p. 263)

[...] todo o mecanismo de geração de nós mesmos – como descritores e observadores – nos garante e nos explica que nosso mundo, bem como o mundo que produzimos em nosso ser com os outros, será precisamente essa mistura de regularidade e mutabilidade [...] (MATURANA; VARELA, 2001, p.263)

Assim, torna-se possível perceber, ainda, que o movimento que se construiu no coletivo pautou-se, de forma prioritária, no diálogo e na dinamicidade, indicando uma aposta em sintonia com os princípios do próprio grupo e que envolveram, por exemplo, o conceito de necessidade – a ser percebido como aquilo que está emergente no contexto. Enfatizamos o verbo estar como forma de deixar clara a não-estabilidade, ou seja, evocando o princípio de mutabilidade constante.

Os planos desenvolvidos pelo grupo também se pautaram na diversidade e na dinamicidade, tendo em vista que, apesar de se inserirem em dois grandes eixos – formação de professores ou ação docente articuladas a contextos inclusivos – cada um teve como foco uma especificidade observada no contexto de atuação dos integrantes proponentes.

O plano “Ponto de Encontro: olhares sobre a Inclusão e Aprendizagem”, em uma perspectiva formativa, por exemplo, teve como objetivo estabelecer, para os professores de determinada etapa da escola, um espaço de reflexão acerca da relação junto aos alunos do público-alvo da Educação Especial. Já o plano “Educação Especial e Educação Física: relações entre o corpo e o aprender”, em uma perspectiva de desenvolvimento de ação docente, teve como proposição a parceria entre o professor de educação física e a professora responsável pelo atendimento educacional especializado, objetivando colocar em voga a relação entre o corpo e a construção do conhecimento (SILVA, 2015).

Pode-se afirmar que a heterogeneidade que caracterizou a proposição dos planos também se constituiu como um espaço de construção de conhecimento por parte dos integrantes do grupo. O acompanhamento das propostas, nesse sentido, se construía a partir de “conversações”, dentro daquilo que nos apresenta Humberto Maturana, tecidas a partir do diálogo e da disposição para escuta do outro.

Ao longo dos quatro anos de vigência do projeto, de acordo com os relatórios parciais enviados à CAPES anualmente, o Grupo de Práticas contou com a participação de 12 docentes da Educação Básica de nove diferentes escolas dos sistemas: municipal de Porto Alegre (seis escolas), estadual do Rio Grande do Sul (duas escolas) ou federal (uma escola). Esse conjunto de escolas contemplava um total de 8.674 alunos, sendo que dentre eles 1059 foram diretamente envolvidos em ações relativas ao Grupo de Práticas.

Considerações finais

O que significa conhecer tomando como base um percurso coletivo pautado em um objetivo comum? Concluímos o texto evocando o questionamento que nos mobilizou a começá-lo. Não fechamos com respostas, mas com pistas que nos oferecem subsídio para refletir acerca do questionamento lançado.

A partir das palavras de Maturana e Varela (2001) torna-se fundamental percebermos a inseparabilidade existente entre os processos de construção do conhecimento e o viver. As dinâmicas tecidas no interior do grupo pautam-se nessa percepção e, nesse sentido, no movimento, na dinamicidade e na construção processual de planos, pautas e discussões.

Torna-se possível perceber que constituiu-se um processo de construção do conhecimento dialogado e que esta dinâmica tornou possível a constituição de um rede, a qual podemos aproximar do conceito de comunidades de práticas e que, evoca ainda, algumas características específicas e que nos oferecem as pistas necessárias para a compreensão do significado de conhecer em um percurso como o analisado:

- 1) Compreensão da vida associada aos processos de conhecer;
- 2) Dinamicidade e movimento como premissas organizadoras das dinâmicas tecidas pelo grupo;
- 3) Um compromisso com “o compromisso que se assume”.

Nesse sentido, podemos afirmar que a construção do conhecer pautada em um compromisso coletivo, desenvolve-se a partir destes pilares. Concluímos o texto lançando um convite: que mais docentes possam juntar-se a nós e reunirem-se em diálogo no sentido de refletir acerca de suas práticas e na busca por produzir um movimento de qualificação das mesmas, mas também, e prioritariamente, para que possamos construir uma grande rede. Que esta rede possa ser enriquecida com muitos “nós” e tantos outros fios conectados e que estes emaranhados possam fazer-nos avançar no diálogo que articula a construção do conhecimento docente.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. . São Carlos- SP: ABPEE / Marquezine & Manzini, 2015. 304p. Disponível em: [https://abpee.net/homepageabpee04_06/ editora/escolarizacao.pdf](https://abpee.net/homepageabpee04_06/editora/escolarizacao.pdf)]

BAPTISTA, Claudio Roberto; HAAS, Clarissa. Observatório da Educação e Análise sobre o Atendimento Educacional Especializado no Rio Grande do Sul: os contextos de emergência, a pesquisa e a formação docente. *In*: SEMINÁRIO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 4., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília, DF, 2013.

BATESON, Gregory. **Mente e natureza**: a unidade necessária. Francisco Alves Editora, Brasil: RJ, 1986.

BRASIL. **Decreto 5.803**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão**. Brasília, DF, 2013.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.

HAAS, Clarissa; TEZZARI, Mauren Lúcia. A didática nos processos escolares inclusivos: entrelaces da memória e do momento pedagógico. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 49, n. 35, p. 75-98, 2014.

HUBERMAN, Michaël. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

SILVA, Mayara Costa da. **Formação continuada e educação especial**: a experiência como constitutiva do formar-se. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

TEZZARI, Mauren Lúcia. SILVA, Mayara Costa da. Quando se reúnem professores de educação básica: a documentação pedagógica e o potencial formativo. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED Sul, 11., Curitiba, 2016. **Anais...** ANPED, Curitiba, 2016.

[Voltar para o sumário](#)