



Revista Educação em Questão

E-ISSN: 1981-1802

eduquestao@ce.ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do  
Norte  
Brasil

Haas, Clarissa; Tezzari, Mauren

A didática nos processos escolares inclusivos: entrelaces da memória e do momento  
pedagógico

Revista Educação em Questão, vol. 49, núm. 35, mayo-agosto, 2014, pp. 75-98

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Natal, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959984005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# A didática nos processos escolares inclusivos: entrelaces da memória e do momento pedagógico

---

Clarissa Haas

Mauren Tezzari

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## Resumo

Trata-se da importância do conhecimento pedagógico e das relações de tensão da didática concebida simultaneamente como memória e como momento pedagógico, a partir do pensamento do pesquisador francês Phillipe Meirieu. Elegem-se, para análise, três cenas que recuperam a história da educação especial e atualizam as contribuições pedagógicas desenvolvidas por Jean Itard envolvendo a aposta na educabilidade do outro e a compreensão contemporânea dos processos escolares inclusivos. Defende-se que uma abordagem inovadora da didática requer investimento na conduta pedagógica docente, por meio da emergência da necessidade de critérios explicativos das redes de saberes-fazer que compõem os cotidianos escolares.

Palavras chave: Didática. Phillipe Meirieu. Inclusão escolar.

75

## Didactics in inclusive scholar processes: relationships of memory and of pedagogical moments

---

## Abstract

The present article aims at pointing out the importance of the pedagogical knowledge and the relations of teaching stress formed simultaneously as memory and as pedagogical moments, after the thoughts of French Researcher Philippe Meirieu. Three scenes were chosen for the analysis, where special education history was recovered and the pedagogical contributions developed by Jean Itard involving the wager on other person's educability and the modern comprehension of the inclusive schooling processes. It is defended that an innovative approach of didactics requires investment in staff's pedagogical conduct, on the emergency of explicative criteria needs from the know-how networks that make the everyday school.

Keywords: Didactics. Philippe Meirieu. School inclusion.

## **La didáctica en los procesos escolares inclusivos: entrelazamiento de la memoria y del momento pedagógico**

### **Resumen**

Se trata de la importancia del conocimiento pedagógico y de las relaciones de tensión de la didáctica concebida simultáneamente como memoria y como momento pedagógico, a partir del pensamiento del investigador francés Phillipe Merieu. Se eligen, para análisis, tres escenas que recuperan la historia de la educación especial y actualizan las contribuciones pedagógicas desarrolladas por Jean Itard envolviendo la apuesta en la educabilidad del otro y la comprensión contemporánea de los procesos escolares inclusivos. Se defiende que un abordaje innovador de la didáctica requiere invertir en la conducta pedagógica docente, por medio de la emergencia de la necesidad de criterios explicativos de las redes de saberes y prácticas que componen los cotidianos escolares.

Palabras clave: Didáctica. Phillipe Merieu. inclusión escolar.

### **Princípios e tensões da didática na educação básica**

Na composição e apontamento das tramas iniciais que conduzem este estudo, introduzimos a discussão apontando as escolhas, pois as entendemos como formas de dialogar com os princípios e com as tensões da educação básica, com foco nos processos escolares inclusivos. Referimo-nos às palavras princípio como aquilo que está na origem, os fundamentos de algo ou pilares de sustentação; e, tensão como as exigências ou ideias aparentemente contraditórias, mas essenciais que sejam pensadas simultaneamente e com coerência para que possamos avançar no diálogo.

Portanto, o caminho que escolhemos conduz à historicização de processos, percursos e trajetórias, como um modo potente de compreender um fenômeno em sua complexidade, em sua totalidade ou em sua maior parte, uma vez que consideramos a incompletude e a provisoriedade do construído como elementos que compõem as partes do todo.

As contribuições do pedagogo e pesquisador francês Phillipe Merieu tornam-se essenciais para este estudo. Nesse sentido, ao buscarmos reconhecer o lugar da Pedagogia e, em especial, o da Didática na



produção de conhecimentos, estratégias e práticas inovadoras para aqueles considerados como diferentes ou incapazes de aprender, nos debruçamos sobre a necessidade de retomada da compreensão do papel da Didática na educação. Propomos a revisitação e a revitalização dessa área de estudos, assumindo, simultânea e respectivamente, como princípio e tensão os conceitos de “memória pedagógica” e de “momento pedagógico” (MEIRIEU, 2002).

Por memória pedagógica compreendemos o conjunto de saberes pedagógicos sistematizados ao longo da história da Pedagogia e que deveriam servir de sustentação para a vivência e para o enfrentamento dos acontecimentos cotidianos escolares. Esse arsenal de meios que compõem a literatura pedagógica deve possibilitar a reflexão em torno do momento pedagógico. Tratamos como momento pedagógico o trabalho desencadeado pelo docente para a operacionalização de uma conduta pedagógica que seja capaz de reconhecer e trabalhar a resistência do outro ou as circunstâncias imprevisíveis que se materializam durante o fazer docente envolvendo alunos e contextos concretos e que exigem ajustes e esmero do educador para inventar novos métodos capazes de sustentar o projeto educativo. Conforme Meirieu:

O momento pedagógico pode ser compreendido como esse encontro exigente de duas pessoas que se envolvem em uma partida em que nada é jogado com antecedência e em que a ‘dureza’ do objeto de transação, sua coerência interna, sua estrutura própria regulam permanentemente a relação. É nisso que o momento pedagógico, embora remeta inevitavelmente a uma relação entre dois parceiros, nada tem a ver com o ‘relacional’ concebido como a mera empatia recíproca de duas subjetividades que se expandem. O que separa irremediavelmente o ‘relacional’ do ‘pedagógico’ é o controle sobre o objeto de transação interindividual, o trabalho comum de elucidação do que se deve compreender que se diz, do que se deve partilhar na compreensão daquilo que se transmite (MEIRIEU, 2002, p. 90).

77

Assim, o momento pedagógico envolve a construção das aprendizagens; o educador não renuncia as suas exigências acerca disso, mas as reelabora permanentemente a partir do encontro com os interlocutores, propondo uma conduta que pode ser definida simultaneamente como pedagógica, ética e epistemológica, em busca de tornar o saber para o aluno um objeto acessível. Entendemos que o papel da didática se dá na tensão entre

esses dois conceitos (memória e momento pedagógico) logo, entre o planejado e o imprevisto; entre o sistematizado e a invenção.

Articulamos o exercício de reflexão e (re)criação da didática, por meio da memória pedagógica da Educação Especial, a partir do célebre personagem Jean Itard, em busca de fundamentos norteadores para a compreensão das práticas desenvolvidas hoje nos cotidianos escolares, colocando em evidência o conceito de momento pedagógico.

Desse modo, nossa escrita se organiza por meio de três cenas pedagógicas recortadas da literatura acadêmica e que tensionam a relação pedagógica construída entre Itard e seu pupilo Victor. As cenas, ao mesmo tempo que são singulares, por retratarem contextos de possibilidades diferentes, apresentam pistas para a composição dos eixos de organização do trabalho pedagógico, a partir das necessidades que despontam em cada situação cotidiana vivenciada entre o educador Itard e seu educando Victor. Instigamos a problematizar o conceito de didática na escola contemporânea como resultante de uma relação de articulação entre os conhecimentos pedagógicos e da dinamicidade das ocasiões escolares que permitem, por sua vez, a mobilização de experiências pedagógicas inéditas, pois todas as cenas nos apontaram que nem tudo o que se passa no cenário das aprendizagens construídas (ou não) por Victor foi possível de ser previsto por Itard.

Também entendemos, como pertinente para o desdobramento de uma epistemologia da Didática, o esforço teórico de compreender os conceitos de cotidiano e necessidade, uma vez que ambos circulam com certa repetitividade no discurso pedagógico, compondo a história da memória pedagógica, mas sem a devida exaustividade e rigorosidade necessárias, cristalizando ou naturalizando, portanto, um só viés e eliminando a possibilidade de outras leituras.

Portanto, ao longo do texto, esses conceitos serão desenvolvidos de modo recursivo, com intuito de ampliar os focos de análise. Resgatamos o significado de necessidade no/do contexto escolar, a partir de Itard e sua “lei imperiosa da necessidade”, associado aos princípios da solicitação e da emergência em Meirieu (2001). Para conceituar cotidiano, reportamo-nos aos estudos de currículo escolar a partir de Ferraço (2004). Para esse autor, o cotidiano envolve todas as dinâmicas de relações estabelecidas, com todos os personagens que circulam nos espaços-tempos escolares. Além disso, trata



da complexidade das relações e dos saberes-fazeres praticados e que não podem ser reduzidos a um planejamento; reconhece a aproximação teórica dos conceitos de currículo e cotidiano, abordando-os como intrinsecamente relacionados.

Desta forma, um olhar voltado às necessidades e às singularidades dos cotidianos escolares é tomado como dispositivo potente para compreendermos que as rotinas pedagógicas não precisam ser novas ou originais para se inscreverem como práticas e condutas pedagógicas inovadoras. 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.

Retomar os princípios da didática para a educação básica a partir da memória e do momento pedagógico significa compreender que as construções são históricas, questionando as organizações que, tradicionalmente, a escola normatiza como princípios (por exemplo, o agrupamento por níveis com base na homogeneidade) e que se tornam obstáculos ao projeto educativo que aposta na educabilidade de todos.

Para Meirieu (2005), o princípio ou o fundamento principal do projeto educativo reside no diálogo paradoxal imposto pela necessidade de estabilidade nas suas finalidades para garantia de sua construção ao longo prazo, assumindo sua gênese coletiva em articulação com a instabilidade, como modo de reconhecer a dinâmica dos percursos individuais de aprendizagem. Assumir essa questão, em sua complexidade, requer compreender a atualidade das perguntas dadas como tradicionais e exauridas na área da didática que nos remontam a sua trajetória secular, desde Comenius, em *A grande didática*, no século XVII:

O que é necessário que o conjunto de cidadãos conheça para conviver em comunidade? Que linguagens se devem falar? Que ferramentas é preciso dominar? Que conhecimentos históricos, artísticos, científicos é necessário compartilhar? [...] Como desenvolver aquilo que reforça um sentimento necessário de pertencimento com aquilo que favorece uma abertura igualmente necessária, prefigurando solidariedades mais amplas? (MEIRIEU, 2005, p. 40).

As perguntas acima nos auxiliam a pensar que permanece sendo papel do projeto educativo definir um corpo de saberes como necessários para o acesso ao estatuto de cidadão. A transmissão continua sendo o papel central da escola, e não se pode impor nenhum limite a ela, pois a aposta na educabilidade de todos é o grande desafio. “Toda criança... todo homem é educável... e a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é que a implementação, cada vez mais audaciosa, desta aposta: a escolha da educação contra a exclusão” (MEIRIEU, 2005, p. 43).

Em outras palavras, inovar na didática ou nos modos de compreender e tratar a docência não se restringe à adoção de novas técnicas. Sugere reposicionar-se, permitindo-se focalizar, de modos diferentes, os descritores de análise teóricos e metodológicos para o estabelecido e articulado como memória pedagógica, isto é, como conjunto de situações e ações possíveis de antecipar para fazer frente ao momento pedagógico. A história dos processos e percursos permite-nos sistematizar e prever alguns efeitos decorrentes da experiência pedagógica, todavia, cada momento pedagógico, analisado, em suas relações contextuais, é sempre vivenciado de modo inédito, pois presume o reconhecimento da existência do outro, de suas possibilidades, necessidades, vontades e resistências. Assim, tornar a observação e os diferentes modos de olhar ferramentas do trabalho pedagógico cotidiano perante a complexidade de relações que constroem as cenas escolares parece-nos a brecha possível e necessária para refletir, com um viés atual, sobre o papel da didática na educação básica. Concomitantemente, essa visão estabelece um terreno fértil para que se desdobrem as práticas pedagógicas inovadoras nos processos inclusivos como perspectiva do projeto educativo.

Entendemos a inclusão escolar ou os processos inclusivos como finalidade de todo o projeto educativo e, portanto, a construção de processos escolares inclusivos passa por vincular e garantir a participação de todos no ato formativo. Conforme Meirieu (2002), o cerne do trabalho pedagógico consiste em estabelecer as condições para a vinculação social de cada sujeito por meio do acesso ao conhecimento, apostando, sem exceções, na educabilidade de todos.

O trabalho pedagógico [...] é um trabalho que consiste em apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escrutá-los em todos os sentidos, prospectá-los e prospectar também sua organização, interrogar o tempo todo sua



inteligibilidade para captar todas as suas nuances, identificar suas articulações, descobrir suas contradições... até que mais nenhum rosto se feche e o vínculo social vá sendo construído pouco a pouco na classe (MEIRIEU, 2002, p. 83).

## Cenários da/para reflexão da prática pedagógica

Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838) foi um dos grandes pioneiros da educação de surdos-mudos<sup>2</sup>. Canevaro e Gaudreau (1989) denominam-no médico-filósofo e afirmam que Itard, com seu ilustre aluno Victor, inaugurou a era da educação especial, mesmo que seu trabalho não tenha se refletido na educação das pessoas com deficiência mental na época.

Para Meirieu (2001), Itard tem importância decisiva no pensamento pedagógico contemporâneo. Apesar de ignorada pela maioria, essa experiência por ele desenvolvida tem um caráter fundador, e seus escritos são de uma extraordinária riqueza.

Em janeiro de 1800, foi capturado, pela segunda vez, um menino *selvagem* que fora avistado algumas vezes vagando pela floresta de Aveyron. Após alguns meses, o menino foi levado a Paris, onde foi examinado pelo reconhecido médico psiquiatra Phillippe Pinel. Este realizou um exame detalhado e atribuiu-lhe uma "idiotia", pautado em uma análise eminentemente orgânica e em comparações entre o menino selvagem (que ainda não tinha nome) e crianças consideradas idiotas, internadas em hospícios. Interessante, notar a partir do diagnóstico de Pinel, a constatação dos estudiosos Canevaro e Gaudreau (1989, p. 32, *tradução nossa*): "[...] consiste essencialmente em uma lista de coisas que Victor não sabia fazer." Transcrevemos a seguir o teor do diagnóstico do médico Pinel:

Incapaz de atenção, com exceção dos objetos de suas necessidades, e conseqüentemente incapaz de todas as operações da mente acarretadas pela primeira, desprovido de memória, de julgamento e de aptidão para a imitação e, de tal modo limitado nas próprias ideias relativas às suas necessidades que ainda não conseguira abrir uma porta nem subir numa cadeira para alcançar os alimentos que eram levantados fora do alcance de sua mão; enfim, desprovido de qualquer meio de comunicação, não conferindo nem expressão nem intenção aos gestos e aos





movimentos de seu corpo, passando com rapidez e sem nenhum motivo presumível de uma tristeza apática às mais imoderadas gargalhadas; insensível a qualquer espécie de afeições morais; seu discernimento não passava de um cálculo de gulodice, seu prazer, uma sensação agradável dos órgãos do gosto, sua inteligência, a suscetibilidade de produzir algumas ideias incoerentes, relativas às suas necessidades; toda a sua existência, numa palavra, uma vida puramente animal (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 132).

82 O jovem médico Itard questiona o diagnóstico de Pinel e defende a tese de que aquele estado no qual o menino se encontrava era decorrência do afastamento do convívio social em que viveu, presumivelmente por vários anos. Itard acreditava que o homem não nasce como homem, mas se constrói e é construído como tal. Totalmente contrário ao inatismo (pensamento científico predominante na época), considerava que a idiotia do menino não era resultado de uma deficiência orgânica, mas de um fato gerado pela exclusão do convívio social, Itard lhe dá o nome Victor e inicia uma experiência desafiadora para a época. A premissa organizadora do pensamento de Itard – a importância do meio social – tem desdobramentos atuais no modo como compreendemos o outro, mediante a relação construída pelo imbricamento mútuo entre o individual e o social. Esse aspecto, por si só, torna a referência ao pensamento de Itard de extrema importância para a Pedagogia contemporânea e, especificamente, para a educação especial, ao considerar a possibilidade de mudança intrínseca ao desenvolvimento individual e social.

Os estudos desenvolvidos por Itard junto ao Victor de Aveyron foram sistematizados em dois relatórios escritos pelo médico, em momentos distintos, com intuito de informar o governo francês e a comunidade científica da época acerca do desenvolvimento dos aprendizados do menino. Para Canevaro e Gaudreau (1989), os relatórios são instrumentos importantes para apresentar: a filosofia da educação em geral e da educação dos *idiotas* e *surdos-mudos* em particular; os seus métodos de ensino concretos; algumas modificações cotidianas, que ele agregava ao seu método em observação às reações de seu aluno e, sobretudo, nas relações envolvendo a dificuldade de aprendizagem de Victor.

Influenciado pelo pensamento de John Locke (1632-1704) e de seu contemporâneo Condillac (1715-1780), Itard evidenciou sua crença na experimentação. Os próprios relatórios são um reflexo dessa certeza. Tudo



foi rigorosamente registrado após ter passado pela experimentação. Com as ideias de Locke, opostas ao inatismo e à predestinação e favoráveis a um empirismo explícito e radical, a educabilidade da pessoa com deficiência não mais poderia ser refutada. Condillac acrescentou o delineamento de uma metodologia de ensino que poderia vir a ser empregada com pessoas com deficiência, baseada na construção das ideias a partir das sensações, da sua análise e composição, indo do simples para ao complexo, portanto, todo conhecimento deveria ter como base a experiência sensorial.

O jovem médico realizou uma avaliação inicial com o menino para conhecê-lo, no sentido de verificar suas faltas, suas dificuldades. Percebeu que os sentidos eram pouco desenvolvidos. A audição era desenvolvida, mas muito seletiva, pois Victor escutava muito bem os ruídos relacionados à sua sobrevivência na floresta. Para os sons comuns no mundo civilizado para o qual ele fora levado, parecia surdo. O tato estava embotado, precisando ser desenvolvido, e o gosto era restrito ao que Victor conhecera na floresta.

Assim, Itard partiu para o trabalho inicial de desenvolver os sentidos, trabalhando cada um separadamente e de maneira intensa. Aos poucos, Victor foi despertando seus sentidos por meio de experimentações sensoriais, que começam a produzir efeitos no sentido de formar ideias. Victor era como uma tábula rasa onde tudo precisava ser escrito e inscrito.

É possível pensar que – talvez até por sua pouca experiência no campo da educação – Itard buscou aplicar esses princípios no terreno da prática, de maneira fiel e rigorosa (PESSOTTI, 1984). Um efeito dessa postura foi a rigidez na proposição de atividades e exercícios e na avaliação das respostas do menino, aniquilando antecipadamente as possibilidades de Victor se colocar de modo distinto de seu planejamento na relação, haja vista que Itard já tinha, a priori, um caminho traçado e um ponto de chegada a perseguir. Todavia, esse aspecto não desmerece a riqueza de sua experiência e faz com que, neste estudo, nosso olhar se volte especialmente às três últimas metas em que Itard procura desenvolver as necessidades de seu pupilo, propondo alguns ajustes aos seus métodos e alcançando resultados pedagógicos interessantes e decisivos. São elas:

- Ampliar a esfera de suas ideias, dando-lhe necessidades novas e multiplicando suas relações com os seres que o circundam.

- Levá-lo ao uso da fala, determinando o exercício da imitação pela lei imperiosa da necessidade.

- Exercitar, durante algum tempo e a partir dos objetos de suas necessidades físicas, as mais simples operações da mente e determinar, em seguida, sua aplicação aos objetos de instrução.

Os estudiosos Canevaro e Gaudreau (1989) consideram as metas descritas acima, em especial, a terceira meta proposta por Itard (alargar a esfera das necessidades, estimulando-o a desenvolver necessidades novas) o ponto de genialidade do médico-pedagogo, pois foi capaz de favorecer a transferência das aprendizagens, princípio central no pensamento pedagógico.

Meirieu (2001) também resgata esse saber da memória pedagógica em Itard criando dois princípios que ele nomeia como da solicitação e da emergência. Por meio do princípio da solicitação, o educador envolve seu aluno em situações complexas e diversas para mobilizar sua atenção e interesse em aprender, isto é, ele se mobiliza para criar a necessidade no aluno. O princípio da emergência envolve o julgamento do docente acerca da necessidade de agir sobre os métodos e dispositivos, propondo saberes a serem apropriados pelo estudante. Esses princípios, embora complementares, são também contraditórios à medida que, a priori, a solicitação do educador não conduz, necessariamente, à necessidade de aprender por parte do aluno; remete à necessidade do educador de fazer algo pelo outro e, ao mesmo tempo, o coloca diante de sua impotência, pois não pode fazer isso sem o sujeito envolvido, sem que ele decida e também sinta a necessidade. Portanto, o educador age sobre as condições dessa emergência assumindo seu *não-poder* sobre a própria emergência. “Na realidade, apenas o reconhecimento de nossa impotência educativa permite-nos encontrar o verdadeiro poder pedagógico” (MEIRIEU, 2002, p. 289 apud MEIRIEU, 2005, p. 9).

Assim, as solicitações feitas pelo educador, ou a solicitude em sentido amplo, traduzem a preocupação com a responsabilidade do educador perante o destino do outro e, portanto, envolve a criação de estímulos para que o outro também tome ciência de seu destino. Ao mesmo tempo, essa inquietude do educador não deve alimentar a ilusão de que pode decidir no lugar de seu aluno. Esse princípio sintetiza os propósitos do projeto educativo e da instituição escola, à medida que interpela o educador a cumprir com sua obrigação social de assegurar no presente o futuro das gerações. Conforme Meirieu (2002,



p. 71), “[...] essa necessidade do adulto, essa necessidade que se impõe a ele para que suas convicções e crenças existam e materializem-se diante de seus olhos, torna tolerável a obrigação social de assegurar a educação das gerações futuras.”

As metas estabelecidas por Itard em torno da lei imperiosa da necessidade encontram sintonia com o que consideramos a tarefa do educador nos dias de hoje: organizar e multiplicar as solicitações para fazer emergir, conforme as necessidades de cada situação criada, as habilidades e os conhecimentos definidos. Além disso, trata-se de buscar, por meio da proposição de diferentes situações, levar o aluno a sentir a necessidade de aprender. Para que isso aconteça, as situações propostas precisam ser, efetivamente, desafiadoras, despertando a real necessidade de lançar mão daquilo que é trabalhado na escola.

Criar uma necessidade no aluno envolve bem mais do que despertar sua curiosidade em relação a um assunto. Trata de “propor projetos que [o educador] julgue capazes de mobilizar seus alunos e que comportem, em sua própria execução, a possibilidade de esbarrar em obstáculos que correspondam justamente aos objetivos programáticos desejados” (MEIRIEU, 2005, p. 88). Requer igualmente reconhecer a potência do olhar do outro e sua capacidade de interromper o discurso do educador, propondo novas formas de fazer e atingir os objetivos a que se propôs.

Com relação à experiência pedagógica de Itard junto ao menino de Aveyron, é possível perceber vestígios dos princípios de solicitude e da emergência no modo de conduzir o processo de aprendizagem de seu pupilo, por meio de sua sistematicidade e rigorosidade na produção de métodos associados aos ajustes cotidianos a eles agregados a partir de seu olhar à forma de aprender e aos feedbacks de Victor nas diferentes situações propostas.

Para Cordeiro e Antunes (2009, p. 5), Itard centrou a busca pelas metas no par prazer/dor, como o motor para o desenvolvimento humano: “Sem necessidades, não se buscavam novas experiências. Sem experiências, não há conhecimento.”

Apesar de Victor não ter adquirido a fala (uma das metas propostas por Itard), ele foi desenvolvendo, ao longo do período de trabalho, estratégias bastante inteligentes para resolver os desafios que seu educador lhe colocava, bem como para se comunicar com os outros por meio de uma linguagem de



ação. Com relação a essa meta, Canevaro e Gaudreau (1989) são categóricos em questionar se os objetivos que Itard se propôs eram realistas quanto às necessidades e possibilidades de Victor. Compreendem que o julgamento, do ponto de vista do objetivo proposto, demonstra que a experiência foi um insucesso, pois Itard foi incapaz de ensinar Victor a falar. Todavia, consideram que o insucesso é minimizado ao analisarmos o conhecimento produzido por Itard em torno dos mecanismos de aprendizagem que desenvolveu e que posteriormente, foram incorporados pela pedagogia de Montessori e outros estudiosos que o sucederam. Diferentemente da avaliação rígida que Itard fez de seu trabalho no relatório final da experiência, podemos considerar que Victor avançou nos objetivos pedagógicos, uma vez que encontrou formas de comunicar-se com as suas necessidades novas, criadas a partir do convívio social e da mediação de seu professor. A seguir, apresentamos a análise de três cenas ou situações descritas por Itard em seus relatórios, em que evidenciamos aspectos concernentes à memória e ao momento pedagógico, como dispositivos que concebem o terreno epistemológico da didática e que, por sua vez, facilitam na exploração e na compreensão dos cenários escolares cotidianos.

86

Figura 1 | Itard não consegue despertar o interesse de Victor pelos brinquedos





[...] apresentei-lhe sucessivamente brinquedos de todas as espécies mais de uma vez, durante horas inteiras, esforcei-me para fazê-lo conhecer o uso deles; e vi com pesar que, longe de lhe cativar a atenção, esses diversos objetos sempre acabavam dando-lhe tanta impaciência que ele chegou ao ponto de escondê-los, ou destruí-los, quando se lhe apresentava a ocasião (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 147).

Itard depara-se aqui com a resistência de Victor ao seu projeto educativo, resistência essa, manifesta pelo aluno diante do professor, presente em qualquer proposta pedagógica. Meirieu (2002), ao abordar esse aspecto, afirma que mesmo os pedagogos dos métodos ativos bem como os organizadores de dispositivos didáticos, são os defensores da pedagogia por objetivos, do ensino individualizado,

[...] apesar de todos os seus esforços para prever e programar suas sequências de aprendizagem, jamais conseguem precaver-se contra essa resistência, por definição imprevisível, do aluno que recusa, ignora, contesta, rejeita o que lhe é proposto. Achar que se pode poupar dessa resistência seria imaginar que nunca haverá um acontecimento que venha a perturbar o percurso escolar do aluno, seria reduzir o aluno a um “segmento escolar” que, mediante condições bem pensadas, milagrosamente se tornaria disponível às propostas imaginadas para ele por um professor generoso... seria, de fato, criar o impasse do contato educativo que, no entanto, pretende-se promover (MEIRIEU, 2002, p. 59).

Esse movimento do aluno em resistir ao projeto pensado por seu professor pode irromper a qualquer momento, especialmente quando este foca sua atenção e energia no conteúdo ou nos dispositivos didáticos, esquecendo-se da individualidade de cada um dos estudantes e encarando-os como um grupo uniforme. Pelo que é possível depreender, Itard, em muitos momentos, centrou muito mais sua atenção nas técnicas e nos recursos, do que propriamente no jovem que tinha diante de si. O professor pode adotar a atitude de querer vencer essa resistência a qualquer custo, correndo o risco de aniquilar o outro, ou, ao contrário, buscar superar, em si mesmo, aquilo que provoca a resistência do aluno. No primeiro caso, os efeitos ficam evidentes, nas atitudes de enfrentamento, raiva, rejeição ao que lhe é proposto ou ainda, na passividade e na indiferença do aluno. Buscar em si aquilo que desencadeia a resistência



é uma atitude ética de recusa à manipulação do outro e de assumir sua própria responsabilidade na condição de professor.

Figura 2 | Itard propõe a Victor o jogo dos copos



88

Conseguí umas vezes concentrá-lo em certas diversões que se relacionavam com as necessidades digestivas. Eis uma, por exemplo, que eu lhe proporcionava com frequência no final da refeição, quando o levava jantar na cidade. Dispunha na frente dele, sem nenhuma ordem simétrica, e numa posição emborcada, vários pequenos copos de prata, e embaixo de um deles colocava uma castanha. Bem certo de ter-lhe atraído a atenção, eu os levantava um depois do outro, exceto aquele que ocultava a castanha. Depois de ter-lhe demonstrado assim que eles nada continham e de os ter recolocado na mesma ordem, convidava-o com sinais a procurar por seu turno. O primeiro copinho no qual recaíam suas buscas era precisamente aquele sob o qual eu escondera a pequena recompensa devido à sua atenção. Até aí era apenas um fraco esforço de memória. Mas insensivelmente eu tornava o jogo mais complicado. Assim, após ter escondido, com o mesmo procedimento, uma outra castanha, eu mudava a ordem de todos os copinhos, de uma maneira lenta, porém, a fim de que nessa inversão geral fosse-lhe menos difícil seguir com os olhos e a atenção aquele que encerrava o precioso depósito. Fazia mais, punha castanhas embaixo de dois ou três desses copinhos e sua atenção, embora dividida entre aqueles três objetos, não os deixava de seguir em suas respectivas mudanças dirigindo para



eles suas primeiras buscas. Não é tudo ainda; pois não era esse o único objetivo que me propunha. Esse julgamento era quando muito apenas um cálculo de gulodice. Para tornar sua atenção menos interesseira e menos animal de certo modo, eu suprimia dessa diversão tudo o que tinha relação com seus gostos e só se punham sob os copinhos objetos não comestíveis. O resultado era quase igualmente satisfatório; e esse exercício então nada mais era senão um mero jogo de copinhos, muito proveitoso para provocar atenção, juízo e fixidez em seus olhares (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 148).

No detalhamento da cena em questão, fica evidente a construção da estratégia de aprendizagem – o jogo de copos – associado à observação do médico-pedagogo acerca da facilidade de Victor desenvolver aprendizados associados às suas necessidades vitais, tais como a de se alimentar. Itard descreve um planejamento que envolve uma série de passos, cuja ação seguinte desencadeada pelo educador estava condicionada à observação do processo elaborado em conjunto com seu pupilo. Itard reconhece a situação lúdica envolvendo as necessidades alimentares como a ocasião para envolver Victor na relação pedagógica e para tornar possível o momento pedagógico. Coloca a memória pedagógica, isto é, os saberes coletivos sistematizados em torno de alguns processos mentais nomeados por ele, tais como “atenção, juízo e fixidez em seus olhares” (a partir da epistemologia empirista latente na época e do pensamento de Condillac e Locke) a serviço do momento pedagógico. Logo, faz da ocasião e da necessidade apresentadas no cotidiano das relações, material que viabiliza o momento pedagógico. O próprio Itard usa a denominação “julgamento” ao se referir à sua tomada de decisões com relação ao desencadeamento sequencial das situações de aprendizagem programadas e elaboradas por ele. Em sintonia com esse saber pedagógico recuperado em Itard, Meirieu alerta:

A atividade pedagógica não pode ser pensada de maneira aplicacionista, como a implementação de preceitos emanados da observação psicológica ou sociológica, mas como “exercício do julgamento pedagógico”, associando obtenção de indicadores em uma situação, exploração de cenários possíveis em sua “memória pedagógica” e construção da unidade da ação em uma estrutura narrativa (MEIRIEU, 2005, p. 9).





Na descrição da situação de aprendizagem anterior, Itard traz à tona a importância do investimento na regularidade (descreve que o jogo dos copos era feito habitualmente), de modo que a repetição de uma situação de aprendizagem dispara novas possibilidades, contrariando a leitura simplista que associa a repetição ao mesmo ou a cristalização de uma única forma de intervenção pedagógica. Lembremo-nos da quantidade de exercícios de separar as sílabas que as crianças realizam nos seus cadernos. Porém, ao escreverem um texto, lá estão as sílabas separadas fora das normas estabelecidas no português. A repetição estéril, mecânica, não tem sentido para o aluno e ele não transfere aquele exercício para a escrita real, com significado. Podemos ver aí o fundamental papel da didática e da intervenção do professor para propor situações em que, efetivamente, o aluno tenha necessidade de empregar aquele conhecimento em situações conectadas com a realidade e dotadas de sentido. Portanto, a regularidade de uma tarefa deve implicar a possibilidade de avançar nos objetivos propostos. Nossa ênfase na importância no investimento em ritos como parte do fazer docente tem a intenção de atrair o olhar para a necessidade de que alguns saberes pedagógicos considerados equivocadamente inadequados por terem sido gestados na escola tradicional possam ser recuperados. Preparar minuciosamente o material, assim como estruturar os espaços e os tempos de aprendizagem continuam sendo saberes pedagógicos necessários, pois a organização do ambiente, o modo de propor a tarefa educativa pelo educador sugere ou *comunica* aos sujeitos o comportamento esperado (MEIRIEU, 2006). Em suma, antecipam as regras do jogo, isto é, dos propósitos escolares e do comprometimento docente com a escolarização.



Figura 3 | Victor e seu gosto pelos passeios



Chegou a hora do passeio, ele [o Victor] se apresenta várias vezes diante da vidraça e diante da porta de seu quarto. Se então percebe que sua governanta não está pronta, dispõe na frente dela todos os objetos necessários para sua toalete e, em sua impaciência, chega mesmo a ajudá-la a vestir-se. Feito isso, é o primeiro a descer e puxa sozinho o cordão da porta. Tendo chegado ao Observatório, seu primeiro cuidado é pedir leite; o que faz apresentando uma gamela de madeira, que nunca esquece, ao sair, de pôr no bolso e da qual se muniu pela primeira vez no dia seguinte àquela em que havia quebrado, na mesma casa e para o mesmo uso, uma xícara de porcelana (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 160-161).

91

O *flashback* da experiência descrita anteriormente dá visibilidade a uma série de aprendizados desenvolvidos por Victor, que começa a compreender a organização do cotidiano em que está inserido e percebe, inclusive, como pode operar para acelerar o atendimento de suas necessidades, participando e interferindo, ao seu modo, de seu contexto, como na cena descrita acima, na qual se preocupa em levar outra caneca para substituir a que havia quebrado e garantir que pudesse tomar o leite que costumavam servir a ele.

Para que Victor pudesse tomar sua linguagem de ação como um estilo provisório a ser superado e substituído pela linguagem oral, acreditamos que os desafios precisariam estar associados ao reconhecimento de suas possibilidades, evidenciadas nos diferentes momentos de imprevisibilidade



do cotidiano, como na cena narrada acima, a qual é tomada por Itard com entusiasmo e como reforço de suas convicções das capacidades intelectivas de Victor. A situação, entretanto, não é explorada como momento pedagógico, pois o cientista não conseguia se desprender da rigidez de seu plano didático e de suas metas. Novamente Meirieu (2001) nos ajuda a entender essa cena a partir do princípio da emergência, segundo o qual cabe ao mediador auxiliar na construção de evidências e visibilidades às possibilidades dos estudantes.

No cotidiano da sala de aula, um dos grandes desafios é fazer emergir para o aluno a necessidade de aprender os conteúdos, de alcançar os objetivos propostos pelo professor para ele. Mais importante que perguntar-se sobre o que o aluno deve aprender é questionar-se quanto àquilo que o aluno precisa fazer para chegar a determinado conhecimento. Outra vez Meirieu (2006) nos auxilia a compreender essa problemática:

Assim os alunos podem investir sua inteligência em uma atividade que foi concebida para eles: *acessível, mas difícil*, difícil mas acessível. Uma atividade suscetível de ajudá-los a aproveitar melhor os saberes que já dominam, mas para ter acesso a novos conhecimentos. De resto, não há nada de muito complicado nesse processo: apenas um esforço permanente para que o ato de aprender seja uma verdadeira “operação mental” – e não a aquisição de um reflexo condicionado – sustentada [...] pela disponibilização aos alunos de bons materiais e boas instruções. Não há nada de muito complicado, mas é necessário um grande rigor na escolha de materiais [...] objetos a manipular, ferramentas a utilizar, recursos documentais a consultar, assim como uma extrema precisão no enunciado das instruções. De modo que ao ‘trabalhar sobre’, o aluno consiga efetivamente ‘aprender a’ (MEIRIEU, 2006, p. 42).

Tradicionalmente nós, professores, nos perguntamos o que devemos fazer para o aluno aprender. A postura acima descrita inverte a lógica e coloca o aluno como protagonista na construção do seu conhecimento. São situações elaboradas inicialmente pelo professor, e desse papel ele não pode abrir mão, mas que dão espaço ao novo, ao inesperado, à inventividade de todos os sujeitos implicados nessa cena. Vale ser destacado que são metas a serem buscadas no trabalho com todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, uma vez que todos podem aprender. Em outras palavras, são metas que devem simultaneamente apostar no percurso coletivo da turma e considerar



os itinerários individualizados, com o cuidado de que existe uma distinção conceitual, paradigmática e ética entre considerar os percursos singulares e propor percursos individuais tendo por base critérios eleitos a partir da suposta incapacidade dos sujeitos. Do modo como compreendemos a educação, como um processo social e relacional, a incapacidade não pode ser atribuída a alguém como fenômeno individual.

## **Os descritores das cenas e os processos inclusivos escolares como perspectiva**

Nas três cenas apresentadas, buscamos alinhar elementos para compreender os efeitos da didática docente perante o que se compreende como inovação na abordagem didática com relação às práticas pedagógicas e os processos escolares inclusivos. Maturana (1999), ao tratar as explicações como descrições, fornece-nos o embasamento necessário para a validação de critérios, de modo que compreendamos o olhar criterioso à didática como memória e momento pedagógico, como os descritores da cena, ou seja, como os princípios que (en)cenam e sustentam a relação de construção dos contextos pedagógicos inclusivos.

Portanto, ao trazermos à tona a reflexão sobre a operacionalização de condutas e práticas pedagógicas inovadoras, entendemos que este é um exercício construído a partir da eleição de pressupostos que articulam os princípios e tensões da didática associada à compreensão dos cotidianos escolares. Tratamos como cotidiano escolar a rede complexa que envolve o cenário da escola; os saberes e fazeres que se constituem pela intersecção entre o currículo prescrito e o currículo praticado pelos sujeitos que circulam nesse espaço e auxiliam a subjetivar o estudante como capaz ou não de aprender. Para Ferraço (2004), o cotidiano são as redes tecidas de saberes/fazeres diários pelos sujeitos cotidianos que acontecem em diferentes espaços/tempos das escolas. Nessa rede, a circunstância da surpresa, do aleatório é tomada como possibilidade; o cotidiano escolar não é visto como rotina, mas sim como espaço de criação e criatividade, no qual o olhar para a diferença e para a singularidade se desloca da ordem da dificuldade para a possibilidade de exercitar a “inventividade pedagógica” (MEIRIEU, 2006). Olhar para o cotidiano com essa possibilidade de transgredir as racionalidades naturalizadas



implica reconhecer que os conceitos que compõem a didática são “vivos” e se (auto)produzem nas redes cotidianas. Assim, conceitos tradicionalmente tratados de modo estanque e separado (tais como planejamento, currículo, avaliação, métodos...) se inter-relacionam de modo que as fronteiras entre eles não podem ser tratadas como estanques:

Quando pensamos com o cotidiano das escolas encontramos dificuldades em responder quando é que acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, entre outras tantas questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas e com os sujeitos, a resposta é acontece de tudo ao mesmo tempo e com todos! (FERRAÇO, 2004, p. 4-5).

94 Resgatando os protagonistas das experiências pedagógicas abordadas nesse estudo – Victor e Itard –, percebemos que Victor foi trabalhado em todos os seus aspectos enquanto pessoa, um a cada vez, mas sem uma articulação entre eles. Todas as suas necessidades foram consideradas por seu mestre, pois era preciso aprender a caminhar ao invés de correr; se alimentar de maneira mais regrada (em horários certos, no prato, utilizando-se dos talheres, digerindo alimentos cozidos e variados). Em seus relatórios, fica evidente que Itard avaliava as respostas de Victor e refletia a respeito da adequação da atividade proposta em relação ao objetivo a ser alcançado. A avaliação foi contínua e processual, e seu propósito maior era fornecer as indicações necessárias para dar continuidade às intervenções junto ao seu aluno. Assim, a evolução de Victor foi acompanhada, e suas dificuldades e as habilidades que precisavam ser desenvolvidas tornaram-se perguntas a ser investigadas por seu educador.

As cenas do *ontem* (de Victor e Itard) continuam nos auxiliando a compreender a escola de hoje à medida que nos permitem destacar a surpresa e a imprevisibilidade que se recolocam a cada momento no encontro com o outro. Entendemos que repensar a escola e as práticas pedagógicas, especialmente para os processos inclusivos, requer o investimento reiterado e permanente em todas as nuances que envolvem as relações construídas no cotidiano, com a devida criticidade ao que se coloca como possível e ao que se naturaliza como impossível.

A obstinação de Itard em produzir registros ou documentações das suas experiências pedagógicas também pode ser sinalizado como relevante



para conceber o papel reflexivo da didática na escola contemporânea. A “documentação pedagógica”, mais que resgate da experiência construída, possibilita a reflexão em torno dos percursos escolares individuais e coletivos; dispara processos formativos docentes; comunica e dá visibilidade para toda a comunidade escolar quanto à intencionalidade e a operacionalidade do projeto educativo, permanecendo como desafio estudos que considerem o registro reflexivo docente como parte de sua competência profissional.

Assim, o caráter de inovação pedagógica perante a abordagem da didática está na eleição dos descritores teórico-metodológicos das cenas que se compõem nesses espaços-tempos escolares, isto é, na articulação de critérios explicativos das redes cotidianas de saberes-fazer que se reinventam diariamente em cada contexto. Não significa dispensar a finalidade da transmissão ou o compromisso em repassar às novas gerações os saberes acumulados pela sociedade. Na mesma medida, questiona-se a adoção de condutas pedagógicas rígidas que, historicamente, têm se mostrado ineficazes.

Escolarizar toda a população de uma sociedade é um projeto audacioso, mas do qual não se pode abrir mão, sob pena de inviabilizar a própria atribuição e sentido existencial da escola. O pedagogo não pode desistir e deixar-se levar por ideias e valores arraigados como verdades imutáveis, por exemplo, a crença determinista de que alguns sujeitos com determinadas características ou provenientes de circunstâncias sociais específicas não estariam aptos para aprender. Apesar de sua postura rígida, Itard acreditava profundamente na educabilidade de Victor, pois tinha convicção de que o homem é construído enquanto tal. Assim como Itard, o papel da escola requer a opção da educação contra a exclusão.

Acreditamos que, na correlação entre memória e momento pedagógico, na construção de uma estrutura narrativa escolar, por meio da regularidade, rigorosidade da tarefa educativa aliada à sua simultânea imprevisibilidade e dinamicidade, temos a possibilidade de elucidar uma compreensão de didática que dê visibilidade às relações pedagógicas mobilizadas nos cotidianos escolares. Inovar na abordagem didática vai além do emprego de modismos educacionais ou da apropriação de técnicas novas. Implica recuperar a memória pedagógica sistematizada capaz de nos permitir avançar na direção de uma educação inclusiva ou de um projeto educativo para todos. Portanto, defendemos uma concepção de didática que opere com todos esses dispositivos como *alimento* para que o docente assuma sua conduta

pedagógica com protagonismo, entendendo que o fenômeno educativo é uma obra caracterizada pela incompletude, pela imprevisibilidade e pelo movimento contextual permanente, que, por sua vez, exigirá dele, em alguns momentos, operar no *vazio*, sendo capaz de identificar a linha tênue que o coloca entre o abismo do pragmatismo excessivo ou do abandono de seu papel prescritivo.

Finalizamos pontuando a relevância das experiências pedagógicas que envolvem o enfrentamento de dificuldades e situações desafiadoras de aparente não saber docente quanto ao modo de agir e conduzir a tarefa educativa (tais como a de Itard, objeto desse estudo), para qualificar os processos educacionais e para (re)pensar e (re)criar a didática docente, à medida que atribui ao fazer pedagógico uma dimensão (auto)criadora, própria da vida ou da condição de estar vivo.

## Notas

- 1 A leitura do conceito de inclusão escolar nas últimas décadas, no cenário nacional, vem sendo fortemente associado à área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a definição de um público alvo específico (pessoas com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades e/ou superdotação), traduzindo um movimento e um paradigma que aponta uma perspectiva (BAPTISTA, 2002). Entendemos que a área da educação especial tem pontos de conexão com as necessidades da educação em geral. Por esse motivo, ampliamos a abordagem conceitual a respeito dos processos inclusivos a todos os sujeitos demandantes da educação, direcionando nosso olhar para todos aqueles que a escola renuncia à aposta na educabilidade e atesta o fracasso escolar.
- 2 Termo utilizado no período.
- 3 O governo francês estava custeando o trabalho de Itard com Victor.
- 4 Na imagem da cena extraída do filme quem está junto com Victor é um funcionário do Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Retrata um momento inicial de sua chegada na instituição, onde o funcionário, em troca de dinheiro, permitia que as pessoas curiosas conhecessem o jovem. Na cama estão os brinquedos que ele recebia dessas pessoas e que pelos quais não demonstrava gosto nenhum. Mesmo depois, com as intervenções de Itard, Victor permaneceu não tendo interesse nos brinquedos.
- 5 As três figuras são cenas extraídas do Filme *L'Éfant Sauvage*, de François Truffaut (1970), baseado na experiência pedagógica de Itard junto ao Victor de Aveyron.
- 6 Termo cunhado da pedagogia italiana a partir de Maselli; Zanelli (2013).

## Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. Entrevista Educação Inclusiva. Ponto de Vista. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172, jan./dez. 2002. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista\\_0304/12\\_entrevista\\_baptista.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_0304/12_entrevista_baptista.pdf). Acesso em: 26 fev. 2014.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.). **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.



CANEVARO, Andréa; GAUDREAU, Jean. **L'educazione degli handicappati**: dai primi tentativi alla pedagogia moderna. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1989.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Relações entre Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: As Contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1828). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32.; 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27.; 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2004.

MATURANA, Humberto. A ontologia da realidade. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MASELLI, Marina; ZANELLI, Paolo. **Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo**. Parma (Itália): Edizioni Junior, 2013.

MEIRIEU, Philippe. **Jean Gaspard Itard**: tous les enfants peuvent-ils être éduqués? Paris: Éditions PEMF, 2001.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cartas para um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano da escola e da sala de aula o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

Doutoranda Clarissa Haas  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Professora substituta no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade  
de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre  
Integrante do Núcleo de Estudos e Políticas em Inclusão Escolar |  
Observatório em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul |





NEPIE | OBEDUC | UFRGS

E-mail | cla.haas@hotmail.com

Profa. Dra. Mauren Tezzari

Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre

Programa de Pós-Graduação em Educação

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar |

Pesquisadora da Educação Básica | CAPES | INEP | no Observatório em

Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul | NEPIE | OBEDUC |  
UFRGS

Email | maurentezari@gmail.com

Recebido 28 abr. 2014

Aceito 21 jul. 2014