



ANAIS



# III CEPIAL

---

CONGRESSO DE CULTURA  
E EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO  
DA AMÉRICA LATINA

---

Semeando Novos Rumos

[www.cepial.org.br](http://www.cepial.org.br)  
15 a 20 de julho de 2012  
Curitiba - Brasil



ANAIS



# III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA  
E EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO  
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

## Eixos Temáticos:

1. INTEGRAÇÃO DAS SOCIEDADES NA AMÉRICA LATINA
2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO:  
SUAS MÚLTIPLAS FACES
3. PARTICIPAÇÃO: DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA E CIDADANIA
4. CULTURA E IDENTIDADE NA AMÉRICA LATINA
5. MEIO-AMBIENTE: QUALIDADE, CONDIÇÕES E SITUAÇÕES DE VIDA
6. CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PRODUÇÃO, DIFUSÃO E APROPRIAÇÃO
7. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL
8. MIGRAÇÕES NO CONTEXTO ATUAL: DA AUSÊNCIA DE POLÍTICAS  
ÀS REAIS NECESSIDADES DOS MIGRANTES
9. MÍDIA, NOVAS TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO

[www.cepial.org.br](http://www.cepial.org.br)  
15 a 20 de julho 2012  
Curitiba - Brasil

# ANAIS



## III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA  
E EDUCAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO  
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

## Eixo 2

### “EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO: SUAS MÚLTIPLAS FACES”

[www.cepial.org.br](http://www.cepial.org.br)  
15 a 20 de julho de 2012  
Curitiba - Brasil

## EIXO 2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO: SUAS MÚLTIPLAS FACES

### MR2.1. Economia Solidária, Universidade e Comunidade

#### EMENTA

Contribuir para as discussões do Eixo: Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. A Economia Solidária mais do que nunca se apresenta como uma alternativa de transformação social e de desenvolvimento econômico, local, regional e territorial. Visa a organização de pessoas para a geração de trabalho, renda e bem viver. Seu avanço depende, entre outros fatores, da construção e efetivação de políticas públicas e da participação crescente das universidades e comunidades. O debate e a troca de experiências propostas por esta mesa visa a integração latino-americana em torno destes objetivos comuns.

Coordenador: Alnary Nunes Rocha Filho – Incubadora de Empreendimentos Solidários da Universidade de Ponta Grossa - (IESOL/UEPG - BRASIL)

Luiz Alexandre Cunha Gonçalves: Incubadora de Empreendimentos Sociais da Universidade de Ponta Grossa - (IESOL/UEPG - BRASIL)

Luiz Inácio Gaiger: Universidade do Vale dos Jesuítas do Rio Grande do Sul – (UNISINOS – BRASIL)

Daniel Maidana: Centro de Servicios a La Comunidad - Universidad Nacional de General Sarmiento – (UNGS - ARGENTINA)

Magdalena León T.: Fundación de Estudios, Acción y Participación Social – (FEDAEPS – ECUADOR)

#### RESUMOS APROVADOS

LIMITES E POSSIBILIDADES DAS INCUBADORAS POPULARES: o caso da Incubadora de Empreendimentos Solidários – IESol-UEPG. (autor(es/as): **ALNARY NUNES ROCHA FILHO**)

O PROGRAMA DE AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS (PAA): Sua possível interface com a Economia Solidária e como uma Ferramenta para o Desenvolvimento Local no Prê Assentamento Emiliano Zapata, Ponta Grossa-PR (autore(es/as): **Carla Caroline Correia**)

Da Crítica para às Ideias e das ideias à prática: a experiência formativa do programa de honra em economia solidária, meio ambiente e desenvolvimento de base local da UFPR. (autor(es/as): **Christian Henríquez Zuñiga**)

Projeto Bem da Terra: Limites e Possibilidades (autor(es/as): **Cristine Krüger Garcias**)

A PARTICIPAÇÃO DA UNIVERSIDADE ATRAVÉS DA EXTENSÃO EM PROJETOS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA: ESTUDO DE CASO DA UNICENTRO – IRATI – PARANÁ (autor(es/as): **Elmarilene Walk**)

O PROTAGONISMO DA REDE DE ECONOMIA SOLIDÁRIA DO VALE DO ITAJÁI – RESVI (autor(es/as): **Fabricio Gustavo Gesser Cardoso**)

Incubadora Tecnológica de Cooperativa Popular como estratégia para emancipação humana e geração de trabalho e renda (autor(es/as): **Francisco Antonio Maciel Novaes**)

ASPECTOS DA SEGURANÇA NO TRABALHO E OS CUIDADOS PREVENTIVOS COM A SAÚDE NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DA ASSOCIAÇÃO DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS “PIRAÍ LIMPO” (ASCAMP) (autor(es/as): **Jaqueline Sartori**)

A ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO FORTALECEDORA DO ENFRENTAMENTO AS CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL (autor(es/as): **Lorena Dantas Abrami**)

INCUBADORA DE ECONOMIA SOLIDÁRIA: EXPERIÊNCIAS NA RELAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A SOCIEDADE (autor(es/as): **Nara Grivot Cabral**)

UMA INTEGRAÇÃO COMUNIDADE-UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA PARA A CRIAÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA (autor(es/as): **Renata Cristina Geromel Meneghetti**)

O NOVO NASCE DO VELHO: CULTURA E ECONOMIA SOLIDÁRIA (autor(es/a): **Sabrina Gabrielle Sawczyn**)

### MR2.2. Educação Superior e Inclusão Social: experiências e percepções

#### EMENTA

Considerando o importante papel da educação na promoção e consolidação da cidadania, diversos setores sociais tem se dedicado à luta pela ampliação e democratização do acesso ao ensino superior. Ao mesmo tempo, no interior da Universidade intensificou-se o debate sobre alternativas para superar a alta seletividade social que o modelo de ensino superior adotado pelo estado pode produzir, bem como sobre mecanismos que possam ampliar o acesso e a permanência de estudantes oriundos de classes sociais de maior vulnerabilidade social. Por outro lado, alguns governos nacionais, frente à necessidade de dar respostas a estes movimentos, tem formulado e implantado políticas públicas com vistas a ampliar a oferta de vagas no ensino superior; a democratização do acesso, com adoção de mecanismos como cotas sociais e étnicas; e a permanência, com a criação de bolsas de estudo para estudantes com vulnerabilidade social. Desse modo, a mesa pretende ser um espaço para a comunidade discutir o tema da inclusão social no ensino superior, no âmbito da América Latina, com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento de mecanismos que levem à superação e reversão do atual quadro de desigualdade, fragmentação e exclusão social.

Coordenador: João Alfredo Braidá – Universidade Federal da Fronteira Sul - (UFFS - BRASIL)

Jaime Giolo: Reitor da Universidade Federal da Fronteira Sul – (UFFS - BRASIL)

Aloizio Mercadante Oliva: Ministro da Educação do Brasil – (MEC – BRASIL)

Ingrid Severdlick: Universidade Pedagógica - (ARGENTINA)

Armando Alcântara Santuário: Universidad Nacional Autónoma de México – (UNAM - MÉXICO)

#### RESUMOS APROVADOS

Educação e mundo do trabalho em sociedades em transição (autor(es/as): **fernando Pedrão**)

Educação escolar para o desenvolvimento dos povos indígenas do Brasil: múltiplas faces (autor(es/as): **Francine Rocha**)

DOCÊNCIA INDÍGENA NO EXTREMO OESTE BRASILEIRO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM ANDAMENTO (autor(es/as): **José Alessandro Cândido da Silva**)

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES (autor(es/as): **Maria José da Silva**)

ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR, DO QUE ESTAMOS FALANDO? RELATOS DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE ACADÊMICOS INDÍGENAS (autor(es/as): **MARIANE DEL CARMEN DA COSTA DIAZ**)

NÚCLEO DE ESTUDOS FRONTEIRIÇOS DA UFPEL - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO SOCIAL NA FRONTEIRA - BRASIL-URUGUAI (autor(es/as): **MAURÍCIO PINTO DA SILVA**)

[www.cepial.org.br](http://www.cepial.org.br)

15 a 20 de julho de 2012

Curitiba - Brasil

A Inclusão Laboral: Programa Promotor (autor(es/as): PRISCILA GADEALORENZ)

Expansão do ensino superior no Brasil – democratização do acesso e redução da iniquidade – Abordagem empírica utilizando dados do Censo da Educação superior e PNAD 2009 (autor(es/as): Rogerio Allon Duenhas)

O PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE – UNATI NA UNIOESTE: INTEGRANDO SABERES E PROMOVENDO A CIDADANIA DO IDOSO (autor(es/as): ROSELI ODORIZZI).

#### 2.4. Educação na América Latina

Considerando as mudanças ocorridas no campo político e econômico, no que se refere ao papel do Estado e sua função no campo das políticas sociais, a mesa propõe ser um espaço para difusão e discussão de políticas educacionais implementadas em diferentes países da América Latina. Os objetivos são facilitar a troca de experiências entre pesquisadores e instituições, refletir sobre os rumos da educação nos países da região, além de promover um processo de integração regional

##### RESUMOS APROVADOS:

LUDOSOFIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR (autor(es/as): **Alegria Baía Evelin Soria**)

CONVERGÊNCIAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO QUE APONTAM PARA A EDUCAÇÃO DA MULHER NOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO (autor(es/as): **Allene Carvalho Lage**)

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E O NÚCLEO DE ATIVIDADES PARA PROMOÇÃO DA CIDADANIA (NAP) CONTRIBUINDO PARA FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES): UMA NOVA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (autor(es/as): **Carlos Alberto Malveira Diniz**)

CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DO COLÉGIO ESTADUAL SÃO MATEUS: CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS DO SUL-PR, NO PERÍODO 2004-2009 (autor(es/as): **Cláudia Regina Pacheco Portes**)

EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS: ANÁLISE COMPARADA DA ESTRUTURA DOS CURSOS E EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DA UFPR E DA UDELAR. (autor(es/as): **Ellen da Silva**)

A NECESSIDADE DA ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (autor(es/as): **FABRÍCIO CORDOVIL TEIXEIRA DE OLIVEIRA**)

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA E DISCURSOS HEGEMÔNICOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR (autor(es/as): **Felipe da Silva Machado**)

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL FORMAL COMO ELEMENTO RECONHECEDOR DO PATRIMÔNIO CULTURAL (autor(es/as): **FLAVIA ALBERTINA PACHECO LEDUR**)

O DISCURSO FREIREANO E A POLÍTICA SOCIAL (autor(es/as): **GLEYDS SILVA DOMINGUES**)

A educação escolar indígena e a educação intercultural (autor(es/as): **Jasom de Oliveira**)

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS ESCOLAS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM DO PARÁ (autor(es/as): **Juliana Cordeiro Modesto**)

Formando uma consciência integracionista (autor(es/as): **Karina Fernandes de Oliveira**)

SOMOS TIERRA: FORMACIÓN Y EXPERIENCIAS EN EL MOVIMIENTO CAMPESINO DE CÓRDOBA – ARGENTINA (autor(es/as): **Karina Scaramboni**)

A gestão escolar participativa e seus desafios (autor(es/as): **Maria Inês Vidal**)

A política da Educação do Campo e a Emancipação Humana (autor(es/as): **Maria Inês Vidal, Luis Alexandre Gonçalves Cunha**)

A FORMAÇÃO DOCENTE EM JOGO: O OLHAR SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC (autor(es/as): Pierre André Garcia Pires)

Percepção e apreciação de leituras em contextos escolares e culturais: formação em leitura em uma escola municipal de Foz do Iguaçu (autor(es/as): Regina Coeli Machado e Silva)

INVESTIGAÇÃO COMPARADA ACERCA DE REPRESENTAÇÕES DE AUTORIDADE POR JOVENS ARGENTINOS E BRASILEIROS (autor(es/as): Rosane Castilho)

CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINOAMERICANO EM UM MUNDO GLOBALIZADO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS MÚLTIPLAS FACES (autor(es/as): Silvio Carlos dos Santos).

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL EM DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS: CONTRIBUIÇÕES A SUSTENTABILIDADE DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL (autor(es/as): Sorinéia Goede).

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS RURAIS NO BRASIL: PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES (autor(es/as): Tarcio Leal Pereira).

ELEMENTOS DE VIDEOGAMES COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZADO (autor(es/as): Thais Weiller).

EDUCAÇÃO TRADICIONAL GUARANI & EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: APROXIMAÇÕES ENTRE VIVÊNCIAS CULTURAIS E CONCEITOS TEÓRICOS (autor(es/as): Wanirley Pedrosa Guelfi).

O LUGAR DO CONHECIMENTO NAS DIRETRIZES CURRICULARES BRASILEIRAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA (autor(es/as): Camila Itikawa Gimenes).

A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO (autor(es/as): Adriana Márcia Prado de Araújo et alii).

PIBID: UM PROGRAMA QUE FORTALECE O EIXO EDUCACIONAL PARA A RETOMADA DA LICENCIATURA NO ÂMBITO TERRITORIAL BRASILEIRO (autor(es/as): Patrícia Santos Fonseca et alii).

AValiação em larga escala: uma iniciativa da política educacional centralizadora (autor(es/as): Rivanda dos Santos Nogueira et alii).

NÃO ALFABETIZADOS LENDO: AS PARTES DO LIVRO NA EDUCAÇÃO QUE FOMENTA A LEITURA E GARIMPAM LEITORES. (autor(es/as): Cláudio Renato Moraes da Silva).

BULLYING: PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA (autor(es/as): Domiciane Araújo Azevedo).

www.cepial.org.br

15 a 20 de julho de 2012

Curitiba - Brasil

## 2.5. Trabalhadores(as) da Educação no Mercosul: impasses e desafios

RESUMOS APROVADOS

EMENTA

AAPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná visa promover um diálogo entre dirigentes sindicais do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Uruguai, sobre a Educação Pública no Mercosul, ressaltando os desafios para os/as Trabalhadores/as em Educação. AAPP-Sindicato entende que esta é uma integração necessária e urgente, que vem unificar a discussão sobre as condições de trabalho e valorização dos/as trabalhadores/as em Educação e dar maior organicidade à luta dos movimentos sociais latino americanos, em prol de uma Educação pública de qualidade, laica e gratuita, para todos e todas.

Coordenadora: Fabiana Tomé e Walkiria Mazeto - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP - BRASIL)

Fátima Aparecida da Silva: Secretária Internacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – (CNTE - BRASIL)

Arturo Musial: Secretario General de Union de Docentes de la Provincia de Misiones –(UDPM - ARGENTINA)

Gustavo Macedo: Federación Democrática de Maestros y Funcionarios de Educación Primaria - (URUGUAY)

Luis Alberto Riart Montaner: Ex Ministro da Educação do Paraguai e professor da Universidad Nacional de San Martín e Universidad Pedagógica de Buenos Aires – (UNSAM/UPBA - PARAGUAY)

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E PROFISSIONAL DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NO NRE DE APUCARANA (autor(es/as): **Afife Maria dos Santos Mendes Fontanini**)

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, FLEXIBILIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DO PARANÁ (autor(es/as): **Mariana Bettega Braunert e Everson Araujo Nauroski**)

Mestres em greve? Gênero, representações e memórias das mobilizações de professoras/es de 1968 no Paraná. (autor(es/as): **Melissa Colbert Bello**)

## 2.6. Teorias Críticas na América Latina

A presente mesa redonda é resultado das pesquisas do Núcleo de Estudos Filosóficos - NEFIL, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná - PPGD/UFPR, voltado para os estudos latino-americanos dedicados à filosofia da América Latina e suas grandes tendências atuais no âmbito da crítica epistemológica, destacando-se alguns dos principais autores do debate contemporâneo no continente, notadamente Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Atilio Borón e Franz Hinkelammert, até chegar a uma aproximação às propostas interculturais assentes no novo constitucionalismo latino-americano.

Ludwig apresentará a relação entre teorias críticas do direito e a filosofia da libertação de Enrique Dussel; Pazello discorrerá sobre a relação entre as teorias críticas da colonialidade do poder e as teorias da dependência na América Latina, em especial a partir de Anibal Quijano; Bley abordará a relação entre colonialidade do saber e educação para os direitos humanos, conforme a crítica gnosiológica de Walter Mignolo; Franzoni estabelecerá os pressupostos epistemológicos da crítica à razão utópica de Franz Hinkelammert; Pereira analisará as teorias críticas latino-americanas sob o foco do marxismo de Atilio Borón.

RESUMOS APROVADOS

INDÚSTRIA CULTURA, TRABALHO DOCENTE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE (autor(es/as): Everson Araujo Nauroski).

EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO EM SOCIEDADES EM TRANSIÇÃO (autor(es/as): Fernando Pedrão)



## CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINOAMERICANO EM UM MUNDO GLOBALIZADO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESUAS MÚLTIPLAS FACES

Francisca de Moura Machado<sup>1</sup>  
Carlos Alberto Alves de Souza<sup>2</sup>  
Eustáquio José Machado<sup>3</sup>  
Silvio Carlos dos Santos<sup>4</sup>  
Marilu Palma de Oliveira<sup>5</sup>

“Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. (...) Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer.”

*Paulo Freire*

**RESUMO:** Este artigo quer problematizar a educação inclusiva e suas múltiplas faces como convergências e desafios para o desenvolvimento latinoamericano que está imbricado à globalização, ao perpassar fronteiras e conectar as culturas pelas novas formas hegemônicas de domínio que invadem e emergem no campo educacional e/ou nos conhecimentos e saberes que governam o mundo. Pretende apresentar (re)significações para um fazer pedagógico que oportunize novas configurações para o autoconhecimento do espaço escolar, (re)pensando intervenções que beneficiem a todos os alunos e, deste modo, compreender a representação do perfil docente, a escola como tempo e espaço de reflexão possível sobre a produção do conhecimento, o currículo e a avaliação sob o olhar da legislação vigente. Portanto, a educação inclusiva se apresenta como um novo paradigma edificado sobre os direitos humanos, que integra igualdade e diferença como valores indissociáveis, aproximando-se da equidade formal; (re)conhecendo que as dificuldades vividas nos sistemas de ensino legitimam a necessidade de confrontar as práticas segregacionistas, criando alternativas para superá-las por meio de políticas públicas e ações concretas que venham oportunizar aprendizagem de qualidade e que respeita a heterogeneidade. Enfim, o estudo utilizou-se de uma metodológica descritiva; por meio bibliográfica, por ser elaborada a partir do levantamento de referências estudadas e publicadas em livros e artigos científicos. E o método de abordagem qualitativo, porque se utiliza da análise de aspectos subjetivos dentro das leituras realizadas.

**Palavras chave:** Desenvolvimento latinoamericano; Educação inclusiva; Globalização; Políticas Públicas.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta investigação aspira – como um sensível olhar pensante, reflexivo – problematizar a educação inclusiva e suas múltiplas faces como convergências e desafios para o desenvolvimento latinoamericano que está imbricado ao âmago do mal-estar e

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidad de La Empresa – UDE/UFSCAR-SP; Professora Formadora do Núcleo de Apoio Pedagógico Dom Bosco – NAPDE/SEE – AC; Doutora Pesquisadora do INEC – Instituto de Pesquisa, Ensino e de Estudos das Culturas Amazônicas – AC; E-mail: [fran\\_psic@hotmail.com](mailto:fran_psic@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em História pela PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professor de História da UFAC – Universidade Federal do Acre – AC; Doutor Pesquisador do INEC – Instituto de Pesquisa, Ensino e de Estudos das Culturas Amazônicas – AC; [caa.souza@uol.com.br](mailto:caa.souza@uol.com.br)

<sup>3</sup> Doutor em Estatística e Experimentação Agropecuária pela UFLA – Universidade Federal de Lavras – MG; Docente em Estatística e Probabilidade na UFAC - Universidade Federal do Acre – AC; E-mail: [chefinhoo@globo.com](mailto:chefinhoo@globo.com)

<sup>4</sup> Doutorando em Educação pela UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – RS; Professor Mestre Formador no Curso de Aperfeiçoamento de Professores para Atendimento Educacional Especializado na UFSM; Professor do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS; Professor Mestre Pesquisador do GPESP – Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social – UFSM – RS; E-mail: [ufsmprofs@yahoo.com.br](mailto:ufsmprofs@yahoo.com.br)

<sup>5</sup> Mestre em Educação pela UFSM; Professora Especialista em Educação pela UFSM – RS, Professora Mestre do Núcleo de Apoio Pedagógico Dom Bosco – NAPDB/SEE – AC; Professora Mesrte na UNINORTE – União Educacional do Norte – Rio Branco – AC; E-mail: [marilu\\_oliveira08@hotmail.com](mailto:marilu_oliveira08@hotmail.com)



desassossego, desta conjuntura sócio-histórica gestada no processo de globalização, ao perpassar fronteiras e conectar as culturas em novas convenções de espaço e tempo, onde o mundo se constitui pelas novas formas hegemônicas de domínio que invadem e emergem no campo educacional e/ou nos conhecimentos e saberes que governam o mundo por meio de uma irresistível e irreversível trocas econômicas e culturais: o pleno comércio com seus circuitos globais de produção – a nova lógica e estrutura de administração e superioridade (HARDT e NEGRI, 2006).

A preferência pela temática do mundo globalizado e sua influência nas políticas públicas da educação inclusiva e suas múltiplas faces como convergências e desafios para o desenvolvimento latinoamericano, deve-se ao fato de que tal nomenclatura e seus respectivos entendimentos podem trazer novas maneiras de problematização e autoconhecimento no dia a dia de aprendizagem, onde o perfil docente, a escola como tempo e espaço de reflexão possível sobre a produção do conhecimento, o currículo e a avaliação sejam (re)pensados pelo prisma descrito e que, acima de tudo, dê destaque especial para o (re)significar dos fazeres pedagógicos frente a todos os alunos.

Faz-se importante, primeiramente, oferecer alguns questionamentos sobre a gênese do mundo globalizado, onde a correlação de ideias acerca desse mal-estar e desassossego do tempo presente e da insurgência de uma contemporaneidade frenética, cujas relações sociais e (inter)subjetivas dos seres humanos são delineadas em discursos de poder, em um mundo composto por diversas organizações nacionais e supranacionais, conseqüentemente, a condição do desenvolvimento latinoamericano e as políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade e inclusiva é intensamente afetada (HALL, 2001).

A pesquisa, enfim, utilizou-se de uma metodológica. Há dois aspectos quando se está analisando os tipos de pesquisa: quantos aos fins, descritiva; quantos aos meios, bibliográfica, por ser elaborada a partir do levantamento de referências já estudadas e publicadas em livros e artigos científicos. E o método de abordagem, qualitativo, porque se utilizou da análise de aspectos subjetivos dentro das leituras realizadas (LAKATOS, 2004; MINAYO, 2004; GIL, 2006).

## **EXPECTATIVAS E APRECIÇÕES DO MUNDO GLOBALIZADO**

A abertura para a globalização do mundo está atrelada à decadência, pouco a pouco, da soberania moderna e ao nascimento de uma sociedade (pós)industrial, na qual os conhecimentos e saberes tornaram-se as principais forças econômicas da produção, tratando este como uma transformação geral na condição humana.



A edificação dos caminhos e fronteiras desses novos fluxos globais tem sido seguida por uma modificação dos próprios procedimentos produtivos dominantes, com a consequência de que a função da mão-de-obra industrial foi limitada, e em seu espaço ganhou primazia o operário comunicativo, cooperativo e cordial. Na (pós)modernização da economia global, o cultivo de riqueza tende cada vez mais à produção da própria vida social, na qual a economia, a política e a cultura se justapõem e se completam uma à outra (HARDT e NEGRI, 2006).

A sociedade globalizada e, respectivamente, da latinoamericano, qualifica-se pela diferença e não pela igualdade. Em um tempo e espaço dominados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, multiplicaram-se os contingentes de dados e de seres humanos, pondo todos em contato com todos e, sobretudo, com desiguais maneiras de viver, pensar e sentir a vida. Por isto, no novo contexto mundial, o pluralismo cultural é (re)conduzido sob a forma de redes, e cada espaço (trans)forma-se numa teia de relacionamentos sociais altamente complexa, em um entrecruzamento cada vez mais intenso de culturas díspares e idiossincráticas (SIQUEIRA, 2001).

O contexto histórico (pós)moderno, ou a condição do desenvolvimento latinoamericano, caracteriza-se por intensas ampliações e (trans)formações que estão acontecendo na área da tecnologia, com ênfase em especial as mídias, as telecomunicações, a internet como uma rede global de comunicação; na produção econômica; na cultura; nas maneiras de se sociabilizar; na educação; nas políticas públicas e no respeito à cidadania (SIQUEIRA, 2002).

A matéria básica do mundo contemporâneo seria, assim, a globalização, as dimensões universais da economia do capitalismo, com todas as consequências que este acontecimento vem significando para os países latinoamericanos ou mesmo para os sujeitos do mundo atual. É o mundo da mídia, do espetáculo, da desapareção da realidade, da morte da história, do nivelamento por baixo: o oco abissal cavado no humano (STABILE, 1999).

O mundo globalizado, ou a Sociedade (Pós)Industrial, (Pós)Fordista ou mesmo (Pós)Capitalista, pode ser entendido como um momento histórico, onde o consumo excedeu a produção, tornando a luta de classe – sociedade dividida entre trabalhadores e capitalistas – um conceito arcaico, compreendendo que os seres humanos não se identificam mais como classe, mas sim, por meio de identificações mais particulares, ou seja, de grupos menores, para o entendimento desse mesmo autor.

O mundo globalizado e, conseqüentemente, do desenvolvimento latinoamericano, é um feito que aponta uma mudança de paradigma, através de uma mostra cultural sob os novos nortes do capitalismo global e por meio da explosão tecnocientífica que se



alastra a uma velocidade abissal, determinando configurações de ser, estar e sentir dos seres humanos como sujeitos partidos, ocos, sem um referente real de suas identificações e de seus projetos.

A maneira de ir além da crise é a condução ontológica do ser humano. A (trans)formação mais importante acontece é no interno do homem, uma vez que a morte da modernidade decretou a extinção da esperança de se deparar com algo que possa identificar o eu no externo da comunidade, da cooperação e dos relacionamentos críticos e incoerentes que cada pessoa encontra em um não-lugar, ou seja, no mundo, na multidão, na sozinheis do universal (HARDT e NEGRI, 2006).

A identidade do ser humano tem como um dos aspectos na sua formação a influência mútua entre o eu e a sociedade, visto que este é idealizado como não tendo uma identificação própria e estável. Porque a mesma (trans)forma-se ininterruptamente em relação aos padrões pelos quais os cidadãos são concebidos nos sistemas culturais que os rodeiam (HALL, 2001).

O mundo globalizado e, respectivamente, do desenvolvimento latinoamericano, é um ecletismo, isto é, combinam múltiplas tendências e estilos, aceitos sob a mesma nomenclatura. Esse não tem coesão, coerência; é aberto e feito de pluralidades e mudanças. O mesmo compreende o mundo hodierno como um espectro, que se disseminou, no dia a dia dos seres humanos, por meio da tecnologia eletrônica de massa e individual, almejando a sua saturação através de informações, diversões, propagandas, novelas, notícias violentas e serviços. No tempo presente da cibernética – divulgação computadorizada do conhecimento e da informação – valoriza-se demais signos ao invés dos valores éticos. Não apenas regularizando as relações (inter)pessoais como procurando reger diretamente a natureza humana. O objeto do seu mandato é a vida social como um todo (SANTOS, 1986).

O discurso da globalização e, concomitantemente, da latino-américa, apresenta vários problemas característicos que obrigam a recebê-los como fragmentados, ilógicos e conflitantes. Esse é, certamente, um jeito diferente de se apreciar a história e a própria temporalidade, é, portanto, um entrar em conflito da legitimação historicista, que se baseia em uma fácil e simples concepção linear/unitária do tempo histórico. E, nesse sentido, fora da História ou no fim da História (HARDT e NEGRI, 2006).

Cosmovisão que, para os mesmos autores, tem, conseqüentemente, uma postura de pensamento que questiona as noções clássicas de razão, identidade e cidadania; o ideário de progresso ou emancipação universal; os preceitos únicos, as grandes narrativas ou os alicerces definitivos de explicação e que entende a conjuntura como aleatória, gratuita, diferente, inconstante,



imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações não unificadas, ocasionando certo grau de incredulidade em relação à objetividade da verdade, da história, dos códigos e das políticas públicas em relação à diversidade e à coerência de identificações: espectros do tempo e do espaço totalizantes, globais.

Enfim, é necessário interpretar as políticas públicas em relação à realidade educacional a partir da compreensão do conhecimento em seu todo e do saber como conquista impar, para a apreensão da função dos seres humanos no mundo globalizado e, ao mesmo tempo, do desenvolvimento latinoamericano. Espaço que tem dado ênfase à ideia centralizada na subjetividade dos cidadãos, desvendando, assim, a racionalização e a frígida objetividade do processo de produção industrial em diâmetro mundial e o conflito instalado nos princípios básicos e referenciais que ligam a realidade da educação inclusiva às características do mercado global como modificações nos modos capitalista de produção.

## **EXPECTATIVAS HODIERNAS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS**

Em sua concepção histórica, a educação se formou como benfeitora de um grupo social, como forma de supressão legitimada pelas políticas públicas e práticas educacionais que repetiam a ordem vigente. A partir do ingresso democrático ao ensino público, corrobora-se a contradição inclusão/exclusão, visto que, mesmo com a universalização desse, cidadãos e grupos percebidos como fora dos modelos homogeneizadores, são segregados. Assim, a exclusão tem particularidades comuns que se convertem em processo de seleção, legitimando o fracasso escolar. No mundo inteiro, o desigual foi posto à beira da educação: o aluno com deficiência era acolhido apartadamente ou então puramente excluído dos procedimentos educativos, alicerçado em modelos ditos normais; a educação especial, quando se tinha, também se fazia afastada em relação à organização e fornecimento dos benefícios educacionais (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001).

Essa questão assinala as normativas de diferenciação dos alunos em função de suas peculiares idiossincráicas, colaborando com o paradigma clássico de educação escolar. Assim, a educação especial se edificou como um atendimento especial, vindo substituir o ensino comum e trazendo díspares entendimentos, terminologias e modalidades que produziram origem a estabelecimentos especializados, escolas e classes especiais.



A escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que vem balizar o direito a todos de uma educação proporcionada, preferencialmente, nos sistemas regulares de ensino. No entanto, essa é modificada quando se passou a vigorar o atendimento especializado a esses alunos, embora não executando a organização de um sistema apropriado para abranger as diferenças, o que acabou ocasionando a condução dos alunos para as classes e escolas especiais (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Nº 5.692, 19/71).

Contudo, não se pode deixar de avaliar que, como embasamento de toda legislação, há entendimentos e, principalmente, uma situação sócio-histórica e cultural. No tempo da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, imperava o nacional desenvolvimentismo, o que elucida a inquietação proclamada no teor dessa lei com o ser humano de conhecimentos gerais. Depois da globalização da economia, alterou o paradigma abraçado. O interesse ascendente passou a ser o fornecimento de mão-de-obra para o mercado de trabalho o que exigia a necessária e urgente profissionalização – ponto fulcral da Lei 5.692/71 (CARVALHO, 2001).

Portanto, sob o olhar integracionista, o Ministério da Educação, em 1973, estabelece o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP – órgão com a capacidade de gerenciar a educação especial no Brasil, com direção voltada a ações e campanhas assistenciais. Nesse ínterim, não se desenha o acesso universal à educação por meio de uma política pública, continuando a ideia de uma política específica para acatar as idiosincrasias de aprendizagem desses alunos.

O Art. 3º, do Inciso IV, da Constituição Federal, de 1988, resolve como um dos seus objetivos basilares a promoção do bem de todos, eximindo de ações preconceituosas de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras maneiras de discriminação. Determina, também, em seu Art.205, a educação como um direito de todos, proporcionando o completo desenvolvimento do ser humano, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, assim, apreende-se a inquietação no sentido de que a educação deve ser extensiva e acessível a todos os seres humanos, sem haver diferenciação alguma. No seu Art. 206, Inciso I, institui a equidade de condições de acesso e permanência no espaço de aprendizagem. Ficando transparente a preferência pela Constituição Federal de 1988 e, em sua direção, a da recém criada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de outras leis infraconstitucionais em levarem em conta a diferença como elemento formador do princípio da pluralidade (CURY, 1999).



Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994, orientam e influenciam a criação de políticas públicas para a concretização da educação inclusiva. Assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90 –, em seu Art. 55, vem confirmar a legislação vigente ao orientar os pais ou responsáveis da necessidade de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

É promovido o processo de integração do aluno com necessidades educacionais especiais às classes comuns do ensino regular àqueles que têm capacidade para acompanhar e desenvolver os exercícios curriculares delineados do ensino comum, no mesmo compasso que os demais alunos (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994). Mesmo que essa não espelhe uma (re)significação das práticas educacionais de maneira que se aprimorem as delicadas habilidades e configurações de aprendizagem no ensino comum, continuando, deste modo, uma grande quantidade de alunos sendo atendidos nas classes especiais O que em outras épocas se avaliava como o mais perfeito modo de acolher às necessidades dos alunos especiais – isto é, afastá-los do restante da sociedade em salas de aula e em instituições especializadas – atualmente, transformou-se em um recurso superado (MATOAN, 1998)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 –, em seu Art. 59, aconselha que as escolas afiencem aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para acatar às suas diferentes necessidades; garantindo a terminalidade específica aos que não obtiveram o nível indicado para o término do Ensino Fundamental, em decorrência de suas necessidades educacionais especiais. Ainda, define, em seu Art. 24, Inciso V e Art. 37, concomitantemente, a probabilidade de se avançar nos cursos e nas séries por meio da verificação do aprendizado e oportunidades de ações educacionais em concordância com as peculiares, interesses, condições de vida e de trabalho de seus alunos, mediante cursos e exames peculiares.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Art. 2º, recomenda a necessidade de todos os alunos terem matrícula assegurada nos sistemas de ensino, encarregando as escolas da (re)estruturação e adequação para a aceitação e recepção pedagógica àqueles com necessidades educacionais especiais, proporcionando reais condições para uma educação inclusiva e de qualidade. Assim sendo, só ante os procedimentos de escolarização, onde se tenha ingresso e continuação na escola regular, com interações sociais voltadas à promoção do desenvolvimento dos seres humanos é que acontece de verdade, a inclusão (ANDRADE E SCHÜTZ, 2002).



O Decreto nº 3.956/2001, que proclama, no Brasil, a Convenção da Guatemala – tem admirável eco na educação, ao promover a proscrição dos obstáculos que evitam o acesso à escolarização – determinando como discriminação, com base na necessidade educacional especial, toda diferenciação ou exclusão que evita ou revoga os direitos humanos, à cidadania e de suas liberdades vitais. Nesse sentido, o princípio que auxilia a escola inclusiva acha-se na Constituição Federal, especialmente focalizado nos artigos 5º e 6º. Naquele, o Inciso XLI principia a determinar a penalidade para qualquer discriminação que ofenda os direitos e liberdades constitucionais. Excluir significa atacar o direito à inclusão (ANDRADE e SCHÜTZ (2002).

A Organização das Nações Unidas, em 2006, confirma a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é co-partícipe, encaminha e garante a edificação de um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, seguindo ações para afiançar que nenhum aluno com necessidades educacionais especiais seja afastado do sistema educacional regular devido a sua singularidade e, conseqüentemente, que todos tenham ingresso a uma educação inclusiva, de qualidade, gratuita e com igualdade de qualidades. Porque incluir significa provocar a consciência de cada detalhe (inter)relacionado da escola com a comunidade e sua história (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003).

Dentre as Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, o Decreto nº 6.094/2007 define e norteia o ingresso, a continuação, no ensino regular, e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo e articulando, deste modo, os procedimentos de inclusão educacional em todas as escolas públicas. A inclusão, enfim, precisa ser atingida de modo que se torne uma ação comum a todos e em quaisquer níveis e espaços de aprendizagem (CARVALHO, 2001).

O Decreto nº 6.571, de 2008, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e regulamenta o Parágrafo Único do Art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e adiciona dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, ao assegurar que a educação especial é uma modalidade de ensino que transcorre em todos os níveis e fases da escolarização, disponibiliza os benefícios e recursos próprios desse atendimento e norteia os alunos e seus professores quanto o seu emprego nas classes comuns do ensino regular.

O Atendimento Educacional Especializado, considerando as idiosincrasias de cada aluno, identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que extingam os empecilhos para a total participação deste. As práticas desenvolvidas diferenciam-se daquelas feitas na sala de aula regular, não suprimindo à escolarização.



Esse atendimento complementa e/ou suplementa o desenvolvimento do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e além dela.

O mesmo atendimento proporciona um leque de probabilidades a seu público alvo como: programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros, tendo a necessidade de estar contemplado no Projeto Pedagógico. Sendo que este deve ser concretizado no contraturno do ensino comum, na própria escola ou em centros especializados.

Enfim, as Políticas Públicas voltadas à Educação Inclusiva implicam uma (re)significação do espaço de aprendizagem, do professor, do currículo e da avaliação, a fim de apreciarem as diversidades dos seus atores educacionais, sem discriminá-los ou segregá-los por quaisquer problemas ou diferenças que possam ter. Portanto, esta Educação conjeta uma nova disposição e funcionamento da escola comum, pois abraça os princípios democráticos de igualdade, equidade, liberdade e respeito à dignidade que fortalecem o direito de todos frequentarem o mesmo espaço.

## **A DOCÊNCIA E O MÉTODO DE INCLUSÃO NO DESENVOLVIMENTO LATINOAMERICANO: UM OLHAR REFLEXIVO**

A educação hodierna atravessa um momento ímpar em sua história e enfrenta inúmeras incoerências. A maior delas, talvez seja a necessidade de edificar transparentes políticas públicas e posturas didático/metodológicas que possam acolher a todos os alunos. O nível social do desenvolvimento do continente latinoamericano globalizado inflige aos afazeres educacionais um número de questões densamente significativas, responsáveis por atribuir aos professores uma intensa e preocupante (re)visão e renovação, permanentemente, sobre a sua compreensão acerca dos múltiplos rumos da educação que protegem e praticam, dia a dia, na sala de aula. Pois a globalização não institui um centro para o poder, nem se fundamenta em fronteiras ou obstáculos fixos. É um fenômeno que provoca *descentralização* e *desterritorialização* que unifica, pouco a pouco, o mundo inteiro dentro de suas fronteiras abertas e em alargamento, onde as diferentes bandeiras se conectaram e miscigenaram, num arco-íris global (HARDT e NEGRI, 2006).

A educação, segundo esses mesmos autores, enraizada nos paradigmas clássicos não acolhe às reivindicações hodiernas, pelo progresso do mundo globalizado nos espaços da coletividade humana: as infinitas sociedades globais, em relação aos conhecimentos e saberes que devem integrar a formação dos alunos e a sua diversidade.



Não mais se apóia a dicotomização dos conhecimentos e saberes culturais, dando ênfase, contraditoriamente, a necessidade fulcral de um desenvolvimento desses em âmbito mais holístico.

É imprescindível que a educação contemporânea e o professor desenvolvam, em todos os alunos, a multicompetência; curiosidade; capacidade de agrupar e transferir recursos conceituais e de métodos, deixando-lhes arquitetarem suas próprias resoluções aos desafios encarados por todo o mundo e, também, o continente latinoamericano: sem nenhuma demarcação territorial e de exclusão que limita o conhecimento, os saberes e a cultura global. A indefinição, a mutabilidade e as dúvidas do tempo presente devem conduzir o professor a trabalhar com a reflexão, com a (re)significação em lugar das verdades absolutas, invariáveis.

As competências requeridas pelo aterrorizante progresso das tecnologias, das políticas públicas vigentes e das novas conformações infligem a exigência de uma maior capacidade dos professores para compreenderem e decodificarem a realidade circundante, o que exige o domínio cultural sobre as diferentes áreas do conhecimento e das relações existentes entre eles.

O mundo global gera uma intensa alteração nas relações e condições de trabalho e, especialmente, nos padrões da vida profissional dos professores. A exigência define-se, sobretudo, pela composição deste com um aspecto próprio, no entanto, com aptidão de se (trans)formar, em benefício das exigências do contexto no qual se desenvolve a ação pedagógica, sem que, com isso, venha pôr em perigo os princípios éticos inerentes a esse fazer. Novas capacidades cognitivas, sociais e relacionais são atribuídas a todos, como qualidade imperiosa para a sobrevivência: as fronteiras que antecipadamente quem sabe explicassem limitada abordagem disciplinar estão sendo demolidas (HARDT e NEGRI, 2006).

O professor, mais do que nunca, neste mundo globalizado e, simultaneamente, no continente latinoamericano, não pode ser visto apenas como aquele que administra aulas. Seu desempenho não está preso às quatro paredes da sala e, nela, não se posiciona somente como representante da profissão escolhida, mas como um ser humano que tem em sua formação saberes, experiências, equívocos, ambições, conflitos, entre outros. Não se separa a docência do ser humano que se é, pois não chega ter a autoridade no conhecimento peculiar que ensina, é necessária à presença de um incentivador tocado com a dinâmica viva da educação e sua relação social (CANÁRIO, 1998).

A aptidão vai além daquela aludida aos saberes exclusivos aos campos do conhecimento. Aos professores se faz urgente incluir a competência de trabalhar



diametralmente com todos os alunos e com o arsenal de informações que chegam à sala de aula por meio de desiguais caminhos, ou seja, de satisfazer às perspectivas inerentes a uma nova maneira de tratar o currículo e a diversidade. Espera-se, portanto, um professor com diferentes saberes e com um sensível fazer pensante para disponibilizá-los apropriada e coerentemente.

A competência do professor diz respeito a um conjunto de características que este, em concordância com as exigências do tempo e do espaço globalizados, possa vir a incorporar para a atuação de seu fazer pedagógico educacional. A informação técnica não se abstém das atitudes pessoais de respeito, admiração e reverência do outro; da necessidade de partilhar e participar da produção coletiva da educação; do se abrir à apreciação e revisão das ações e ideias; da coerência e integridade de princípios ante os valores humanos, e da consciência crítica que tem que ter sobre a realidade na qual se inscreve o seu fazer pedagógico: este mundo global (IMBERNÓN, 2006).

O debate, seguindo os pensamentos do mesmo autor, e a apreciação dos aspectos anteriores, cada vez mais presentes no sistema social e educativo, precisa desenvolverem-se tendo em vista o novo desenho social: a realidade da desregulamentação social e econômica, os conceitos e as ações neoliberais, a tão fadada globalização, os identificadores de atuação para controlar a qualidade educativa, a falsa autonomia da educação e o progresso do gerencialismo educativo. Nessa acepção, é imperativo instituir um debate sobre o julgamento das relações de poder e sobre as escolhas de participação – autonomia, colegialidade – na profissão docente.

À medida que essa condição de saber, em todos os níveis, não é e nem poderia ser para sempre, especialmente, em uma existência marcada por uma constância incerta, imposta pela mundialização, entende-se porque a capacidade e a formação não podem ser apreendidas de uma vez por todas como se fosse um procedimento final, mas, antes, como aquisição complexa, diferente e exigente, inscrita em um tempo e em um espaço globais. Porque na preleção oficial, é totalmente reconhecido que à educação é a origem do desenvolvimento humano, cultural, social e econômico. E que, nesse processo, os educadores e a escola exercem uma função fulcral (ALARCÃO, 2005).

A transformação educacional está vinculada aos professores e à formação continuada desses e, também, das alterações admissíveis a serem realizadas no espaço escolar, especialmente, em nível das suas organizações e de seu andamento. Diante dos delicados vieses de percebê-lo, é preciso que este institua táticas de pensamento, percepção, estímulos e tomada de decisões para processar, organizar e comunicar eticamente o conhecimento, de forma a alcançar todos os alunos.



Nesta acepção, salienta-se a importância da educação não só na troca de saberes e na formação de alunos capazes de se introduzirem na conjuntura da globalização do mundo latinoamericano, mas que, é de suma importância, o desenvolvimento de valores éticos e políticos, à constituição do cidadão, que tem o firme propósito de harmonizar crescimento econômico e desenvolvimento social, de garantir os valores intrínsecos à cidadania plena, afiançando, para tanto, as condições para sua realização (SÁ-CHAVES, 2005).

É imperioso, neste momento, que o aperfeiçoamento do conhecimento científico não se esqueça da grandeza dos valores humanos, na educação. Pois, ante a crise de princípios e valores, consequente do endeusamento do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é imperativo que a escola colabore para uma nova atitude ético-valorativo de recolocar os valores fundamentais como à justiça, a solidariedade, a honestidade, o respeito à vida e aos direitos humanos fundamentais, como sustentáculos de coexistência democrática (LIBÂNEO, 2002).

Assim, a educação deve aprofundar a questão humana, receber a diversidade e abrir-se às condições de dúvida e subjetividade que marcam toda a atividade dos seres humanos, direcionando condições de desigualdade e de imprevisibilidade impeditivas da (pré)fixação de respostas, da sua modelação estandarizada, do seu cumprimento ou do seu tempo histórico. Pois, extrapola o paradigma racional positivista, instrumental e tecnicista; tornando-se reflexivo e crítico à multiplicidade e imprevisibilidade do fenômeno humano (SÁ-CHAVES, 2005).

Portanto, a formação do professor terá como suporte uma reflexão sobre suas ações pedagógicas, de modo a admitir que analisem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, desempenhando um procedimento constante de auto-avaliação. A orientação para esse processo de (re)significação estabelece uma proposta crítica da interferência educativa, uma apreciação dos fazeres do ponto de vista das pressuposições ideológicas e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação continuada precisa estender-se ao campo das aptidões, habilidades e atitudes e que os valores e os entendimentos de cada professor devem ser interrogados constantemente.

Enfim, essa formação consiste em desvendar, organizar, fundamentar, (re)visar e (re)construir a teoria e, se imprescindível, deve-se auxiliar a (re)mover a acepção pedagógica comum, (re)compor o equilíbrio entre os traçados práticos predominantes e os teóricos que os amparam neste paradigma globalizado do mundo e, concomitantemente, do continente latinoamericano.



## **A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PROMOCIONAL DE AUTONOMIA**

A educação está passando por um momento de crise, visto a sua inclusão neste mundo globalizado, complexo e carregado de incoerências e, ao mesmo tempo, o continente latinoamericano também. A todo instante, os seres humanos são envolvidos por torrentes de informações, onde esses se descobrem frente aos novos códigos de (co)existência.

As aceleradas mudanças e a composição de políticas públicas inclusivas têm exigido uma nova (re)estruturação e/ou (re)significação da escola e uma (re)contextualização e/ou reflexão na identidade e responsabilidades dos fazeres docentes, interferido, assim, nas suas ações pedagógicas. Porque disseminar uma inovação na escola não é o mesmo que fazer dela o alvo e o objeto de transformação. Pois é necessário agenciar a autonomia das escolas nessa direção e as qualidades imprescindíveis para que tal autonomia aconteça: competência para mudar e de promover a sua própria mudança – desenvolvimento progressivo e avanços contínuos (IMBERNÓN, 2006).

As mudanças de cunho material e organizacional ocorrem nas instituições educacionais com certa facilidade, o mesmo não sucede na área das atitudes, comportamentos e ações pedagógicas, pois sua renovação sugere modificações da cultura pessoal do educador. Para que ocorra o entendimento dos novos códigos culturais e a constituição de novas explicações e representações sociais, é imperativo um tempo e maturação pessoal que, em dadas conjunturas, não correspondem à cadência atribuída pelas variações informacionais e tecnológicas deste mundo globalizado (VIEIRA, 1999).

A escola, como instituição promotora da comunicação de conhecimentos, capacidades, crenças, hábitos e valores, precisam de uma reflexão acerca das modificações que necessitam acontecer no seu interior cerne, levando em conta o tempo e o espaço dos professores e de todos os alunos. Esta não convém apenas para o fazer docente, mas, também, converte-se em um nicho de experiências educativas, onde os educadores não só realizam o seu trabalho, como, também, aperfeiçoam sua formação, reciclando, na prática, seus conhecimentos e saberes. Pois, escola é todo grupo organizado em torno da aprendizagem e formação: grupo instituído por alunos, professores, pais e/ou encarregados de educação que compartilham um mesmo espaço e uma mesma herança cultural comum, com peculiares específicas e com atividades pedagógicas próprias (MACEDO, 1995).

Como tempo e espaço, a escola tem a função de instrumentalizar cidadãos, contudo, não pode ser percebida simplesmente como aparelho de preparação para a



vida. Ela é a própria vida, um lugar de experiência da cidadania, valores e de diferenças. Onde, desta forma, só é admissível formar-se, definir-se com o outro, na alteridade, nos mais díspares espaços, que circulam conhecimentos, valores e saberes. O sensível e o intelectual não estão desligados dos procedimentos da cognição, uma vez que os seres humanos precisam do sistema corporal, sensível e cognitivo para estabelecer comunicação no mundo dos conceitos, das sensações e das emoções (GARDNER, 1999).

A educação, assim sendo, precisa dar melhores possibilidades para o desenvolvimento desse conhecimento, que motive todos os alunos a aprenderem a lidar com suas próprias emoções e as emoções mediadas pelo outro. Ou seja, a aprendizagem sensível e humana deve ocorrer por meio da vivência plurissignificativa da vida. Desta forma, os atores educacionais devem ser incluídos em ações sociais e pedagógicas, permitindo, assim, que as diferentes histórias de vida sejam contadas, (re)significadas e modificadas. É por meio da valorização das experiências vividas pelos partícipes envolvidos nos procedimentos educativos que novos passos são erigidos. A escola, para além de espaço e conjuntura, é também um tempo pretérito que não mais se presentifica, por isso, não pode ser jogado fora. Tempo de curiosidades e capacidades a serem ampliadas e não murchadas. Tempo de observar, comparar, associar, raciocinar, expressar-se, comunicar-se e de se arriscar (ALARCÃO, 2001).

Desta maneira, para a mesma autora, é no espaço escolar que se vivencia um tempo de experimentação, no qual não é preciso continuar preso a modelos severos, a lógicas tradicionais. É imperioso desenvolver as múltiplas capacidades dos professores para que possam atender a todos os alunos. Essa escola, que coloca o ser humano em primeiro lugar, que tem a intenção de se (trans)formar de acordo com as profundas modificações deste mundo globalizado e das políticas públicas inclusivas, tornar-se-á um espaço e um tempo críticos, ensimesmadamente reflexivos e inquisidores e que, ainda, questionarão a sociedade e todos os conhecimentos e saberes que a mesma produz. Portanto, a escola inovadora é a que tem a coragem de se pensar a partir de si própria e de ser reflexiva.

Nesta escola inovadora, se lida com problemas complexos que não têm soluções predeterminadas e que aparecem no dia a dia, determinando a colaboração de todos os atores educacionais desse universo. Portanto, esse espaço de aprendizagem é entendido como estimulador dos procedimentos de formação continuada, de constante (auto)questionamento por parte dos professores.



No mundo globalizado e, por conseguinte, no continente latinoamericano, seguindo os pensamentos dessa mesma autora, esta escola reflexiva, vigilante às mudanças do presente; ao tempo vivido de todos os alunos, professores, funcionários é um paradigma impar,vivo, dinâmico; capaz de atuar em diferentes situações, de interagir e desenvolver-se, porque não se trata do espaço da (re)edição e do armazenamento do saber, mas da criação, da edificação de saberes, do processamento de experiências vividas; trata-se de um acontecimento vivo.

Portanto, ainda para a mesma autora, esta escola em (trans)formação está fortemente envolvida com a vida, as experiências que ocorrem no seu dia a dia, como um laboratório vivencial, um lugar de (inter)ações, de troca, de conversação. Porque nela se pensa sobre a vida que lá se experiencia, com uma postura dialógica com as dificuldades e as frustrações, os sucessos e os fracassos; mas, acima de tudo, dialeticamente envolvida com os próprios pensamentos e o dos outros.

Enfim, a escola que temos no continente latinoamericano e, por conseguinte, e todo o mundo globalizado deve ser entendida como um tempo e espaço educativo em que os afazeres e a formação não sejam atividades diferentes, porque as alterações nos procedimentos de capacitação devem abarcar o educador e a sua ação pedagógica, não separando a teoria da prática, visto que ambas são consideradas o centro articulador da percepção na proporção em que os dois pólos devem ser trabalhados ao mesmo tempo, instituindo uma unidade inseparável.

## **A ACEPÇÃO DO CURRÍCULO A PARTIR DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO**

O currículo, nesta sociedade globalizada, é considerado a área de justificativa admissível, um elemento de modificações que se relaciona com a investigação do fazer e do poder fazer. Isso (in)forma e abaliza para o caminho da investigação que é capital à vida humana, pois procedimento que se reconstrói a si mesmo pela intervenção que realiza sobre o ambiente (DEWEY, 1959).

Pensar o currículo, como elemento sêmico, tem que ser como sinônimo marcante de subversão de que já vem ou vai pronto para o professor e, por essa essência, procurou-se com mais propriedade entender que, como qualquer outra ação cultural, este constrói os seres humanos como indivíduos exclusivos, ímpares. Portanto, a partir da inclusão pode ser visto como um discurso que, ao presentificar narrativas particulares sobre os seres humanos e a sociedade, instituem-se os sujeitos idiossincráticos (SILVA, 1995).

Desta maneira, esse conflito, que pode e já tem se colocado como jeito particular, toma uma forma holística, metódica de conhecimentos e saberes que se organizam em



redes de relações, das quais a experiência é aquela que se tem que os atores educacionais formam. O mundo globalizado e também a latino-américa está vivendo um tempo de redefinição dos modelos, em que a cosmovisão mecanicista e sua visão fragmentada do mundo estão em conflito, em que o racionalismo neoliberal é contestado devido aos estragos que ambos têm ocasionado às relações sociais e à vida na grande Nave-Mãe Terra. E em meio a essa crise, advém outra postura sobre a realidade, mais holística, que procura avaliar a vida como uma totalidade, e a partir dela, coloca-se a obrigação de aprender a ver o mundo com outros olhos – com olhos abertos pelo conhecimento que se está edificando acerca de tudo o que o ser humano é e tem ao seu entorno (BEHRENS, 2001).

Desenvolver esta atitude de reflexão é o que avaliza, dá significado e que se faz relevante para os atores educacionais: os participantes em ação. Por isto, o pensar reflexivo se fundamenta em princípios identitários para a ação pedagógica, fazendo com que novas narrativas se edifiquem como assunto essencial às formas distintas dos discursos, não como alguma coisa inatingível, imutável, mas como um fazer admissível de ser (re)significado a todo momento diante de todos os alunos.

O currículo, nessa conjuntura de inclusão, tem por alternativa (re)pensar seus afazeres e a sua função no refinamento do saber e, para isso, uma reflexão sobre seu sistema de conhecimentos necessita ser feita, de maneira a adaptar-se aos dias atuais e, sobretudo, colocar-se na postura de organização fulcral e mais admirável na evolução dos princípios basilares da sociedade, com atores educacionais em frequente progresso.

Desta forma, o currículo necessita ter como premissa a necessidade de uma reformulação dos conhecimentos e saberes que priorizem um novo pensar, sentir e agir de todos os alunos. Aquele precisará apreender estes como uma fonte de concretização de seu conhecimento intelectual que o determinará a participar dos procedimentos de desenvolvimento e inclusão social, não como simples receptor de informações, mas como criador de reflexões críticas.

Neste ínterim, o currículo precisa ter a atitude norteadora nos procedimentos de ensino e aprendizagem, levando em estima que os afazeres pedagógicos têm lugar essencial no desenvolvimento global de todos os alunos, podendo ser ele o ponto central de crescimento ou de introspecção quando do seu bom emprego na condução da aprendizagem. Pois é refletindo com criticidade os afazeres do tempo presente ou do pretérito que se pode aperfeiçoar a ação vindoura. Portanto, em relação aos saberes imperiosos à prática reflexiva, crítica, includente e sensível, é necessário que o aluno, desde a entrada mesmo de sua experiência na escola, perceba-se como um indivíduo da



elaboração do saber, convença-se, terminantemente de que ensinar não é passar conhecimentos, mas dar condições para a sua produção, edificação (FREIRE, 1996).

Portanto, é urgente a procura de uma nova reflexão para os procedimentos educativos, onde seus atores possam experienciar essas modificações de maneira a favorecer seus afazeres pedagógicos, podendo buscar novos desenhos sobre para a díade ensino e aprendizagem, sem, com isso, pôr-se como simples expectador dos progressos estruturais do mundo globalizado, mas como um instrumento motivador desse processo.

Assim, o currículo é uma constituição social do conhecimento, implicando a sistematização dos meios para que esta construção se realize, a partir de uma ação pedagógica que afiance a edificação coletiva deste conhecimento, pois os procedimentos de ensino e aprendizagem partem das histórias de vida de seus alunos e problematizadas pela humanidade. Por este viés, o currículo faz referência à organização dos conhecimentos da escola, sendo imperativo transformá-los em um processo vivo, reflexivo, pois, além de ser um método, ele, também, é um produto deste conhecimento.

Enfim, a complicação e a vivacidade do mundo globalizado e, concomitantemente, do continente latinoamericano exigem que o currículo seja interdisciplinar, propondo uma compreensão que envolva a mundialização dos valores da educação (in)formal, de forma a rescindir com a tradicional divisão das tarefas, dos conhecimentos, dos saberes e dos afazeres compartimentados, viabilizando a articulação das ideias entre os diversos campos dos conhecimentos e dos saberes, apreendendo, desta maneira, a (inter)relação dos diferentes caminhos que edificam a aprendizagem, como reflexão do dia a dia.

## **AVALIAÇÃO SOB A ÓTICA DA INCLUSÃO: (RE)SIGNIFICANDO LIMITES E PROBABILIDADES NO MUNDO IMPERIAL**

Desde o seu surgimento, a humanidade legitima as práticas de seus membros, através do (re)conhecimento destas e seus atributos. O responsável pela identificação e notificação desta legalidade é o que contraiu autoridade no desempenho deste papel: que está habilitado a dar a garantia, ou seja, avaliaraquele que anseia tomar posse de tal ideia. Ou seja, de acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, avaliar é definir o valor de; apreciar o mérito de ou um esforço; distinguir a nobreza, a intensidade; ajuizar, apreciar a (FERREIRA, 1986).

Portanto, avaliar envolve valor e valorar abrange a subjetividade humana. Logo, a avaliação é, fundamentalmente, o ato de acompanhar o crescimento holístico de todos os alunos, num leque de heterogeneidade e probabilidades, em um processo de construção



do conhecimento. Faz-se respeitável que o professor vá passo a passo com seus alunos, durante a constituição da aprendizagem significativa. A LDB (1996), em seu artigo 24º, inciso V, item a, diz que a verificação do resultado escolar levará em conta o critério da avaliação contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos frutos no transcorrer do período sobre os de ocasionais exames finais.

A legislação vigente aconselha a ideia da avaliação diferenciada, pois compreende que a aprendizagem é cotidiana e se dá de maneira gradual e constante, visto que não se aprende tudo de uma única vez, nem tudo o que é ensinado, já que o aprender é subjetivo e está profundamente unido ao querer, ocorrendo à medida que as interações vão acontecendo através das relações (intra/inter) pessoais e dialeticamente.

Uma avaliação contínua não ambiciona o resultado final, estático e mensurável, ao contrário, valoriza o método criativo, imaginativo e serve de balizador por onde transitam alunos e professores, isto é, espaço em que ocorre a troca dos conhecimentos e saberes mútuos. E, nesta acepção, a função do avaliador se modifica no de participante do sucesso ou fracasso dos alunos, uma vez que os caminhos individuais serão mais ou menos beneficiados a partir de suas determinações pedagógicas que estarão amarradas, igualmente, na intensidade das observações. Pode-se pensar, portanto, que não é mais o aluno que precisa estar preparado para a escola, mas professores e escolas é que devem preparar-se para acertar propostas pedagógicas que beneficiem a sua aprendizagem, sejam quais forem seus compassos, seus interesses e ou idiossincrasias (HOFFMANN, 2003).

A avaliação estabelecida sobre a ação dialógica não permite pensar o fracasso, porque é fazer constante com e/ou entre os atores educacionais. Logo, a avaliação assim entendida é reflexão, discussão e procedimento vasto de interação com desenvolvimento rumo à autonomia, responsabilidade, capacidade e criatividade. Assim sendo, a avaliação pode ser entendida como um juízo de atributos sobre fatos proeminentes, tendo como ponto de partida a tomada de decisão. (LUCKESI, 2002). Portanto, deve ser compreendida como uma ação estimulante do professor, que provoca todos os alunos a pensarem sobre as suas vidas, (re)fazerem ensinamentos, que os levem a um aprender criativo (HOFFMANN, 2003).

Neste sentido, é imperativo que a avaliação, em seu fazer diagnóstico, venha a ser um instrumento dialógico de progresso e identificador de novos rumos dentro desse mundo globalizado e, por sua vez, do continente latinoamericano. Por isso, ela terá de ser instrumento identificador dos caminhos experienciados e dos que ainda serão vividos (LUCKESI, 2002). Há, portanto, duas premissas basilares para a realização desta



avaliação: **a)** acreditar na probabilidade do aluno edificar as suas próprias verdades e **b)** valorizar as suas manifestações e interesses. O acontecer erros e inquirições é significativo para o fazer pedagógico, pois viabiliza ao professor a verificação, a investigação sobre o modo como o aluno, no processo de inclusão, coloca-se ante à edificação e elaboração das suas ideias (HOFFMANN, 2003).

O erro, portanto, precisa ser utilizado como manancial de virtude, não como punição, castigo, mas como suporte para o desenvolvimento. Nessa reflexão, esse passa a ser visto e entendido de maneira dinâmica, na medida em que contraria o padrão, para, imediatamente, viabilizar um novo comportamento em concordância ou mais perfeito que este; mas que aponte um novo desenho: o avanço. Neste sentido, a avaliação, neste mundo globalizado, estabelece uma relação Eu-Tu, uma cumplicidade entre professor e aluno. Portanto, deve ser entendida como um instrumento que abriga, agrega e inclui amorosamente, permitindo que cada coisa seja o que é em si mesma (LUCKESI, 2002).

A avaliação, compreendida como processo, não pode se submeter a leis e nem consente categorização, pois não acontece de A para B, mas de A com B e vice versa, porque os participantes (inter)agem, criticam, discutem e se ajuízam. Como consequência, esta concepção acolhe três princípios básicos: o amor, a humildade e a fé nas pessoas, pois se o mundo não amo, como não amo a vida e os seres humanos, não me é admissível dialogar. Porque, senão existe o diálogo, não há humildade. Não acontece a conversação, se não se tem intensa fé no indivíduo. Fé na sua capacidade de fazer e refazer (FREIRE, 2008).

Como ação pedagógica ligada ao conceito de qualidade, a avaliação simboliza importância social, cultural e política. Avaliar qualitativamente significa constituir um juízo de valor holístico e inclusivo. Deste modo, o educador deixa de recolher subsídios quantificáveis e passa a usar seu conhecimento e aptidão para promover o exame dos eventos através de uma compreensão que admira e regulariza seu caráter ético. Portanto, os aspectos qualitativos estão ligados à obtenção e acumulação de um saber erigido a partir da (inter)ação entre professor e aluno e deles com o meio social, isto é, é a somatória dos fazeres, das atitudes, dos trabalhos, das discussões, das percepções, das subjetividades e das demonstrações criativas.

A observação formativa ou avaliação formativa fundamenta-se, por sua vez, como órgão de investigação, onde o observar se constitui como elemento que constrói uma representação real das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus frutos, por fim, quando aceita nortear e tornar ótimo o aprender em



andamento sem a pretensão da classificação, certificação e seleção (PERRENOUD, 1999).

Enfim, para que a avaliação ocupe seu espaço e seu tempo do ponto de vista reflexivo, dialético, formativo, cumulativo e criador, na relação de ensino e aprendizagem, ela carece ser pertinente, apropriada, e, principalmente, significativa para provocar professores e alunos a irem muito além nos procedimentos edificantes dos conhecimentos e saberes, traduzindo uma intrincada rede sêmica de consequências motivacionais e de (inter)relações culturais, sociais, políticas, ambientais e estéticas, neste mundo globalizado.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O século XXI, embora tenha em seus alicerces um pensamento globalizado, há certa aversão por parte dos professores em modificar seus clássicos paradigmas de educação. Algumas ações pedagógicas, porém, ainda têm, em sua forma de ser, a fragmentação, tanto na sistematização de conceitos e conteúdos, quanto nos espaços físicos edificados para a relação de ensino e aprendizagem, que são, também, lugares culturais onde deve ocorrer o processo de inclusão e, portanto, da constituição de identidades, concretização do que se pensa e do que se quer ser como um participante impar em todos os procedimentos de criação. A estimação dessas modificações, sugere a (re)leitura da função do educador como profissional reflexivo e do espaço escolar como aparelho causador do crescimento do processo de inclusão.

Este mundo globalizado estabelece-se como (in)certo, (in)controlável, assustador e cuja mundialização do temor ou dos prejuízos na estabilidade – provenientes da permuta da ordem pela procura exagerada da perfeição – intensificam-se, agravam-se e se aprofundam a cada momento. Logo, o mal-estar e desassossego (pós)moderno têm sua origem no livre-arbítrio e não no despotismo; nas agonias e dores dos seres humanos atordoados pela carência de sentimentos, valores, porosidade dos limites, incoerência das sequências, instabilidade da lógica e fragilidade das (inter)relações. Consequentemente, a educação precisa ser uma obra de coragem, entusiasmo, ousadia, uma eterna provocação e um estar falando em políticas públicas e ações pedagógicas para acolherem todos os alunos como um conjunto de valores e princípios norteadores de fazeres educativos voltados para o desenvolvimento do ser ético e cidadão.

A educação inclusiva e suas múltiplas faces como convergências e desafios para o desenvolvimento latinoamericano, no mundo globalizado, passa a ser uma das maneiras de impedir que se aumente a visão unilateral do mundo, que o ser humano hodierno



passou a ter, devido o impacto tecnológico, restabelecendo, desse jeito, a visão humanista globalizante, para que exista compensação da importância excessiva que fora dada a algumas áreas mais restritas do conhecimento, para assim poder fazer o entrelaçamento de todos os educandos consigo mesmos e com a sociedade em que vive, resgatando, a unidade na diversidade (ROHDEN, 1978).

Neste intento, a educação necessita se comprometer com a condição de (trans)formação dos atores educacionais em cidadãos (pós)críticos e participativos, capazes de (con)viverem no mal-estar e desassossego do mundo globalizado e, competente, ainda, para implementar, coletivamente, uma sociedade harmônica, com reverência às diferenças, com equidade de oportunidades e feliz.

Portanto, não se acabam, aqui, os questionamentos descritos, pois fazem parte de um universo complicado e em eterna edificação. A ideia, principalmente, em abordá-las foi no intento de fazer uma reflexão acerca da importância de uma educação humanizadora que aponte caminhos para os procedimentos reais de inclusão. Enfim, tematizar sobre as tendências e entendimentos no contexto do mundo globalizado e, simultaneamente, no continente latinoamericano, é entender a educação inclusiva como um interstício admissível para a relação ensino e aprendizagem que se propõe ante a heterogeneidade, mediar conhecimentos, tendo como ponto fulcral a compreensão desse ser, o comprometimento com a ética, a estética, o conhecimento, a vida e tudo o mais que dê sentido e crie modificações no universo sêmico estabelecido.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez., 2005 (Coleção Questões da Nossa Época).

\_\_\_\_\_. Escola Reflexiva. In: Isabel Alarcão. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDRADE, José Domingos de; SCHÜTZ, Maria Rosa Rocha dos Santos. **A sociedade e o processo de inclusão**. Revista Eletrônica de Direito Educacional. Itajaí, n.3, nov. 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

- \_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2** -Institui Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_.Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.253**. Regulamentação do Fundeb, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571**. Atendimento Educacional Especializado. 2008.
- \_\_\_\_\_. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.
- \_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- CANÁRIO, Ruy. (org.). Formação de professores e mudança. In: **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da educação. São Paulo, 1998.
- CARVALHO, RositaEdler. Inclusão, Educação para Todos e Remoção de Barreiras para a Aprendizagem. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 155, p.36-44, out/dez. 2001.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p.7-15, dez. 1999.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

- 
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom – os princípios básicos para uma nova educação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- HALL, Stuart. Nascimento e morte do Sujeito moderno. In: **Identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro, D P & P A, 2001.
- HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. **Império**. (Trd. de Berilo Vargas). 8ª Ed.. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover – as setas do caminho**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação Mediadora – uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACEDO, B. A. **Construção do Projecto Educativo de Escola**. Processos de definição da Lógica de funcionamento da Escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, 1995.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 46, p.93-107, set. 1998.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis. Vozes, 2004.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação** – da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROHDEN, Huberto. **Filosofia Univérsica**: sua origem, sua natureza, sua finalidade. São Paulo: Alvorada, 1978.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, Formação e Globalização: Novos ou Velhos Paradigmas. In: Isabel Alarcão (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é o pós-moderno**. Rio: Brasiliense, 1986.

SILVA, Tomaz T. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F. (orgs.) **Territórios Contestados: O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. **Globalização e autonomia** - limites e possibilidades. Santa Maria: Jornal "A Razão", 26 set. 2002.

\_\_\_\_\_. **Globalização e Democracia Dialógica**. Santa Maria: Jornal "A Razão", 27 set. 2001.

STABILE, Carol A. Pós-modernismo, feminismo e Marx: notas do abismo. In: WOOD, Ellen M. e FOSTER, John. B (Orgs.). **Em defesa da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

VIEIRA, Ricardo. **História de Vida e Identidades**. Professores e Interculturalidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999.