

# Políticas Públicas, Educação inclusiva e Mundo imperial: um intervir possível sobre a produção do conhecimento

Silvio Carlos dos Santos<sup>\*</sup>

Arlei Peripolli<sup>\*\*</sup>

Marilu Palma de Oliveira<sup>\*\*\*</sup>

Soraia Napoleão Freitas<sup>\*\*\*\*</sup>

## Resumo

O presente artigo, resultado de pesquisa bibliográfica, quer problematizar as inter-relações possíveis entre as políticas públicas voltadas à educação inclusiva e o Mundo Imperial emergente, os quais se encontram mergulhados no mal-estar e desassossego do processo de globalização da sociedade que Hardt e Negri desvelam. Pretende trazer (re)significações para uma ação/reflexão/ação pedagógica de maneira a oportunizar formas de autoconhecimento no espaço escolar inclusivo, (re)pensando novas intervenções frente a todos os alunos, ou seja, onde a representação do professor, a escola como espaço de acolhimento à diversidade e

---

<sup>\*</sup> Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Graduado em Letras e Psicologia pela Universidade do Sagrado Coração; doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; professor do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, RS; [ufsmprof@yahoo.com.br](mailto:ufsmprof@yahoo.com.br)

<sup>\*\*</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Especialista em Educação Ambiental pelo Centro Universitário Franciscano; Graduado em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria; professor formador no Curso de Aperfeiçoamento de professores para atendimento educacional especializado (UFISM/RS); coordenador de Educação Inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, RS.

<sup>\*\*\*</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Especialista em Educação Especial – Deficiência Mental e Graduada em Educação do Acre.

<sup>\*\*\*\*</sup> Professora Doutora do Departamento de Educação Especial, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

o currículo sejam conjecturados a partir da legislação vigente. Enfim, a educação inclusiva compõe um novo paradigma embasado nos direitos humanos, que une igualdade e diferença como valores indissociáveis, progredindo quanto à equidade formal; (re)conhecendo que as dificuldades experienciadas nos sistemas de ensino ratificam a necessidade de confrontar as práticas segregacionistas, criando alternativas para superá-las por meio de políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos.

Palavras chave: Mundo imperial. Educação inclusiva. Professor/aluno. Políticas públicas.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo almeja, como um olhar pensante, reflexivo e, também, resultado de pesquisa bibliográfica, problematizar a educação inclusiva que se encontra inserida no âmbito do mal-estar e desassossego dessa conjuntura sócio-histórica gestada no processo de globalização, que perpassa fronteiras, conectando culturas em novas combinações de espaço/tempo, onde o mundo se organiza em novas formas hegemônicas de domínio, que invadem e emergem, no dia a dia dos seres humanos, quer no campo educacional, quer nos conhecimentos/saberes, ou como legitimam Hardt e Negri (2006, p. 11), quando afirmam:

[...] vimos testemunhando uma globalização irresistível e irreversível de trocas econômicas e culturais. Juntamente com o mercado global e com circuitos globais de produção, surgiu uma ordem global, uma nova lógica e estrutura de comando – em resumo, uma nova forma de supremacia. O império é a substância política que, de fato, regula essas permutas globais, o poder supremo que governa o mundo.

A opção pela temática do Mundo imperial e sua influência nas políticas públicas da educação inclusiva deve-se ao fato de que tal terminologia e seus respectivos entendimentos podem oportunizar novas formas de problematização e autoconhecimento no cotidiano de aprendizagem, ou seja, onde o perfil docente, a escola como tempo/espaço de reflexão possível sobre a produção do conhecimento e o

currículo sejam (re)pensados pelo prisma descrito e que, acima de tudo, enfatize-se especialmente o (re)significar das práticas pedagógicas diante DE todos os alunos.

Assim, faz-se importante, inicialmente, apresentar algumas questões a respeito da origem do Mundo Imperial a partir de concepções dos autores Michael Hardt e Antonio Negri, do livro *Império* e de outros que possuem algo em comum: a correlação de ideias acerca desse mal-estar e desassossego do tempo presente e da insurgência de uma contemporaneidade pressurosa, cujas relações sociais e intersubjetivas dos seres humanos são projetadas em discursos de poder, em um mundo composto por vários organismos nacionais e supranacionais e as políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade e inclusiva.

## 2 O MUNDO IMPERIAL: PERSPECTIVAS E CONCEITOS

A passagem para o Mundo Imperial está ligada ao declínio, pouco a pouco, da soberania moderna e ao surgimento de uma sociedade pós-industrial, na qual o conhecimento tornou-se a principal força econômica da produção, tratando este como uma mudança geral na condição humana. Ainda, seguindo os pensamentos de Hardt e Negri (2006, p. 13):

A construção dos caminhos e limites desses novos fluxos globais tem sido acompanhada por uma transformação dos próprios processos produtivos dominantes, com o resultado de que o papel da mão-de-obra industrial foi restringido, e em seu lugar ganhou prioridade a mão-de-obra comunicativa, cooperativa e cordial. Na pós-modernização da economia global, a produção de riqueza tende cada vez mais ao que chamaremos de produção biopolítica, a produção da própria vida social, na qual o econômico, o político e o cultural cada vez mais se sobrepõem e se completam um ao outro.

Em Siqueira (2002), pode-se inferir que o contexto histórico pós-moderno – ou a condição do Mundo imperial – caracteriza-se por intensos desenvolvimentos e (trans)formações que estão ocorrendo no campo tecnológico, com destaque em especial às mídias, às telecomunicações, à internet como uma rede global de comunicação; na produção econômica;

na cultura; nas formas de sociabilidade; na educação; nas políticas públicas e no respeito à cidadania.

A base material do Mundo imperial seria, assim, a globalização, as dimensões universalizantes da economia do capitalismo, com todas as consequências que esse fenômeno vem significando às sociedades ou mesmo aos sujeitos contemporâneos. Stabile (1999, p. 146) diz:

Sejam bem-vindos ao pós-modernismo: ao mundo do espetáculo da mídia, do sumiço da realidade, do fim da história, da morte do marxismo e de um grande número de outras alegações deste milênio [...]. A sociedade aproximou-se da beira do mundo agora nivelado, alegam os pós-modernistas, e a única coisa que conseguimos saber com certeza é que não podemos compreender o que nos levou para lá ou o que existe abaixo de nós, no abismo.

Seguindo os pensamentos do mesmo autor (STABILE, 1999, p. 147), o Mundo Imperial, ou a Sociedade Pós-Industrial, Pós-Fordista ou mesmo Pós-Capitalista, pode ser entendido como um período histórico, onde o consumo superou a produção, tornando a luta de classe – sociedade dividida entre trabalhadores e capitalistas – uma ideia arcaica, compreendendo que “[...] as pessoas não se identificam mais como classe, mas sim, através de identidades mais particulares, ou seja, de pequenos grupos.”

O Mundo Imperial é um fenômeno que assinala uma mudança de paradigma, através de uma manifestação cultural sob as novas orientações do capitalismo global e por meio da explosão tecnocientífica que se propaga a uma velocidade assombrosa, originando configurações de ser, estar e sentir do ser humano como um sujeito fragmentado, vazio, dessubstancializado, sem um indicativo real de sua identidade e de seus projetos. Como pode ser visto em Hardt e Negri (2006, p. 407):

O modo de ir além da crise é o deslocamento ontológico do sujeito. A mudança mais importante, portanto, ocorre dentro da humanidade, uma vez que o fim da modernidade também pôs fim à esperança de encontrar algo que possa identificar o eu fora da comunidade, fora da cooperação, e fora das relações críticas e contraditórias que cada pessoa encontra num não-lugar, isto é, no mundo e na multidão. É aí onde reaparece a ideia de Império, não como território,

não nas dimensões determinadas de seu tempo e espaço, e não do ponto de vista de um povo e sua história, mas simplesmente como a fábrica de uma dimensão humana, ontológica que tende a se tornar universal.

Hall (2001) corrobora quando diz que a identidade do sujeito contemporâneo é constituída na influência mútua entre o eu e a sociedade, visto que este é concebido como não tendo uma identificação própria e durável. A identidade (trans)forma-se continuamente em relação aos modelos pelos quais os cidadãos são representados nos sistemas culturais que os circundam.

Seguindo Santos (1986), pode-se aferir que o Mundo Imperial é um ecletismo, isto é, mescla múltiplas tendências e estilos, aceitos sob a mesma nomenclatura. Para ele, esse não tem coesão, coerência; é aberto e composto por pluralidades e mudanças; entende o mundo atual como um espectro, que se alastrou, no dia a dia do ser humano, mediante a tecnologia eletrônica de massa e individual, objetivando a sua saturação por meio de informações, diversões, propagandas, novelas, notícias violentas e serviços. No tempo presente da cibernética – tratamento computadorizado do conhecimento e da informação – valoriza-se em demasia signos ao invés dos valores da pessoa humana, como mostram Hardt e Negri (2006, p. 15) quando dizem que

[...] o poder de mando do Império funciona em todos os registros da ordem social, descendo às profundezas do mundo social. O Império não só administra um território com sua população mas também cria o próprio mundo que ele habita. Não apenas regula as interações humanas como procura reger diretamente a natureza humana. O objeto do seu governo é a vida social como um todo, e assim o Império se apresenta como forma paradigmática de biopoder.

Revisitando os pensamentos de Siqueira (2001), pode-se apreender que o Mundo Imperial é, por excelência, a sociedade do espaço global, e, neste, o que se chama de globalização, qualifica-se pela diversidade e não pela uniformidade. Em um tempo/espaço, sufocado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, multiplicaram-se os contingentes de dados e de seres humanos, colocando todos em contato com todos e, principalmente, com diferentes estilos de viver, pensar e sentir a vida. Por isso, na nova ordem mundial, o pluralismo

cultural é (re)conduzido sob a forma de redes, e cada espaço (trans)forma-se em uma teia de relações sociais altamente complexa, em um entrecruzamento cada vez mais intenso de diferentes culturas e idiossincrasias.

Com Lampert (2005, p. 13), ao somá-lo a todas essas vozes, abstrai-se que conceituar o Mundo Imperial não é algo fácil, pois

[...] não se sabe com exatidão se esse fenômeno, relativamente recente, representa um novo período na civilização; se é uma mudança paradigmática, um movimento cultural ou se pode ser considerado como uma reavaliação crítica dos modos modernos de pensamento, porque questiona as dicotomias rígidas criadas pela modernidade entre realidade objetiva/subjetiva, fato/imaginação, secular/sagrado, público/privado, científico/vulgar.

O discurso do Mundo Imperial apresenta vários enigmas característicos que forçam a recebê-lo como algo fragmentado, contraditório e incompatível. Esse é, certamente, um estilo diferente de se conhecer a história e a própria temporalidade; é, portanto, como pode se ver em Hardt e Negri (2006, p. 14-15), um entrar em crise da legitimação historicista, que se fundamenta em uma fácil e simples concepção linear/unitária do tempo histórico. “[...] o Império se apresenta, em seu modo de governo, não como um momento transitório no desenrolar da História, mas como um regime sem fronteiras temporais, e, nesse sentido, fora da História ou no fim da História.”

Mundo que tem, conseqüentemente, uma postura de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade, cidadania e objetividade; o ideário de progresso ou emancipação universal; os preceitos únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação e que vê a conjuntura como ocasional, gratuita, diferente, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas, suscitando certo grau de descrença em relação à objetividade da verdade, da história, dos preceitos e das políticas públicas em relação à diversidade e à coerência de identidades: espectros do tempo/espaço totalizante, global. Como ainda pode ser corroborado com os mesmos autores (HARDT; NEGRI, 2006, p. 409):

É meia-noite numa noite de espectros. Tanto o novo reino do Império como a nova criatividade imaterial e cooperativa da multidão

se movem nas sombras, e nada consegue iluminar o destino que nos espera. Todavia, ganhamos um novo ponto de referência (e amanhã talvez uma nova cons-ciência), que consiste no fato de que o Império é definido pela crise, que seu declínio já começou, e que por isso cada linha de antagonismo conduz ao evento e à singularidade.

Enfim, é preciso decodificar as políticas públicas em relação à realidade educacional a partir da apreensão do conhecimento em sua totalidade e do saber como aquisição impar, para a compreensão da função do ser humano na universalização do Mundo Imperial. Conceito centrado na subjetividade dos cidadãos, revelando, ao mesmo tempo, a racionalização e a fria objetividade do método de produção industrial em escala mundial e a crise instalada nos princípios basilares e referenciais que ligam a realidade da educação inclusiva às atitudes do mercado global como mudanças nos modos capitalistas de produção.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS ATUAIS**

A Educação, em sua concepção histórica, constituiu-se como prerrogativa de um grupo social, como forma de supressão validada pelas políticas públicas e práticas educacionais que reproduziam a ordem vigente. A partir do acesso democrático ao ensino público se confirma o contrassenso inclusão/exclusão, visto que mesmo com a universalização deste, cidadãos e grupos entendidos como fora dos modelos homogeneizadores, são segregados. Assim, a exclusão apresenta peculiaridades comuns que se transformam em método de seleção, confirmando o fracasso escolar. Neste ínterim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b, p. 5) corroboram ao afirmar que:

Em todo mundo, durante muito tempo, o diferente foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha apartada em relação à organização e provisão de serviços educacionais.

Essa problemática aponta as normativas de distinção dos alunos em razão de suas características idiossincráticas, confirmando com o modelo tradicional de educação escolar. Assim, a educação especial se estruturou como um atendimento específico, substituindo o ensino comum e trazendo distintos entendimentos, nomenclaturas e modalidades que originaram a instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

A escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, que baliza o direito a todos de uma educação oferecida, preferencialmente, nos sistemas regulares de ensino. Contudo, a Lei n. 5.692/71 altera a LDBEN anterior, ao propor atendimento especializado a esses alunos, não efetuando a organização de um sistema capaz de abarcar as diversidades, o que acaba promovendo a condução dos alunos para as classes e escolas especiais.

No entanto, não se pode deixar de analisar que, como pano de fundo de toda legislação, há concepções e, principalmente, um contexto sócio-histórico e cultural, como mostra, a esse respeito, Carvalho (2001, p. 64), ao acrescentar que:

À época da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, prevalecia o nacional desenvolvimentismo, o que explica a preocupação expressa no conteúdo dessa lei com o homem de conhecimentos abrangentes, isto é, generalista. Após a internacionalização da economia, mudou o modelo adotado. O interesse maior passou a ser o suprimento do mercado de trabalho para o que havia necessidade de profissionalizar. E este é o “espírito” da Lei 5.692/71, isto é, a motivação com a especialização para atender à divisão do trabalho.

Sob o olhar integracionista, o Ministério da Educação, em 1973, institui o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp – órgão com a competência de gerenciar a educação especial no Brasil, com foco voltado às ações e campanhas assistenciais. Nesse ínterim, não se configura o acesso universal à educação mediante de uma política pública, permanecendo a ideia de uma política específica para atender às singularidades de aprendizagem desses alunos.

O Art. 3º, do Inciso IV, da Constituição Federal, de 1988, delibera como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, eximindo de ações preconceituosas de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Define, também, em seu Art. 205, a educação como um direito de

todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, assim, percebe-se a preocupação no sentido de que a educação deve ser extensiva e acessível a todas as pessoas, sem haver distinção alguma. No seu Art. 206, Inciso I, estabelece a equidade de condições de acesso e permanência no espaço de aprendizagem. Para Cury (1999, p. 14), “[...] Fica clara a opção da Constituição Federal de 1988 e, à sua luz, a da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de outras leis infraconstitucionais em considerarem a diferença como constituinte do princípio da pluralidade.”

Documentos, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994, norteiam e influenciam a edificação de políticas públicas para a efetivação da educação inclusiva, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/90 – Art. 55, vem corroborar com a legislação vigente ao orientar os pais ou responsáveis da necessidade de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b, p. 19), aprovada e promulgada, fomenta o processo de integração do aluno com necessidades educacionais especiais às classes comuns do ensino regular àquelas que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.” Tal Política Pública não reflete uma (re)significação das práticas educacionais de modo que se aquilatem as distintas habilidades e formas de aprendizagem no ensino comum, permanecendo, desse modo, um grande contingente de alunos sendo atendidos nas classes especiais. De acordo com Mantoan (1998, p. 98) “[...] o que em outros tempos se estimava como a melhor maneira de atender às necessidades dos alunos incapacitados – ou seja, separá-los do resto da sociedade em turmas escolares e em instituições especializadas – hoje, converteu-se em uma solução ultrapassada.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 – no Art. 59, recomenda que as escolas garantam aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas distintas necessidades; certificando a terminalidade específica aos que não alcançaram o nível sugerido para a finalização do ensino fundamental, em consequência de suas necessidades educacionais especiais. Ainda, determina, em seu Art. 24, Inciso V e Art. 37, respectivamente, a possibilidade de se avançar nos cursos e nas séries por meio da averiguação do

aprendizado e oportunidades de ações educacionais em conformidade às características, interesses, condições de vida e de trabalho de seus alunos, mediante cursos e exames específicos.

A Resolução CNE/CEB n. 2/2001, no Art. 2º, preconiza a necessidade de todos os alunos terem matrícula garantida nos sistemas de ensino, incumbindo às escolas (re)estruturar-se e adequar-se para o recebimento e atendimento pedagógico àqueles com necessidades educacionais especiais, proporcionando reais condições para uma educação inclusiva e de qualidade. Diante disso, Andrade e Schütz (2002, p. 8) corroboram ao afirmarem que “[...] somente diante de um processo de escolarização, onde haja acesso e permanência na escola regular, com interações sociais voltadas a promover o desenvolvimento do sujeito é que existe de fato, a inclusão.”

O Decreto n. 3.956/2001, que promulga, no Brasil, a Convenção da Guatemala – tem importante ressonância na educação, ao promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização – deliberando como discriminação, com base na necessidade educacional especial, toda distinção ou exclusão que impede ou anula os direitos humanos, à cidadania e de suas liberdades fundamentais. Nesse sentido, Andrade e Schütz (2002, p. 8) acrescentam que

[...] o princípio que ampara a escola inclusiva encontra-se na Constituição Federal, principalmente enfocado nos artigos 5º e 6º. Naquele, o Inciso XLI começa a determinar a punição para qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais. Excluir é atentado ao direito de incluir.

A Organização das Nações Unidas, em 2006, aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é copartícipe, orientou e assegurou a construção de um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, seguindo ações para garantir que nenhum aluno com necessidades educacionais especiais seja excluído do sistema educacional regular em virtude de sua singularidade e, conseqüentemente, que todos tenham acesso a uma educação inclusiva, de qualidade, gratuita e com igualdade de condições. Nessa perspectiva, Ferreira e Guimarães (2003, p. 44) contribuem quando afirmam que:

Nesse aspecto, releva refletir que incluir alunos com deficiências nas turmas de educação regular eleva a consciência de cada aspecto inter-relacionado da escola com uma comunidade: seus limites, os benefi-

cios a seus membros, seus relacionamentos internos, seus relacionamentos com o ambiente externo e sua história.

Entre as Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, o Decreto n. 6.094/2007 determina e orienta o acesso, a permanência, no ensino regular, e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo e articulando, assim, o processo de inclusão educacional em todas as escolas públicas. A sistematização desse processo de inclusão é também assim entendida para Carvalho (2001, p. 42) quando afirma que é “[...] oportuno, também, enfatizar que a educação inclusiva deve ser entendida como um processo e não como uma providência a ser tomada.” Fica, assim, evidenciada uma preocupação recorrente. A inclusão, portanto, precisa ser abordada de modo que se torne uma prática comum a todos e em quaisquer níveis e espaços de aprendizagem.

O Decreto n. 6.571, de 2008, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e regulamenta o Parágrafo Único do Art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007, ao afirmar que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da escolarização, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Considerando as idiosincrasias de cada aluno, o Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação deste. As ações desenvolvidas distinguem-se daquelas realizadas na sala de aula regular, não substituindo à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O mesmo atendimento oferece uma gama de possibilidades 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 outras, tendo a necessidade de estarem vinculadas ao Projeto Pedagógico; este deve ser realizado no contraturno do ensino comum, na própria escola ou em centros especializados.

Enfim, as Políticas Públicas voltadas à Educação Inclusiva pressupõem uma (re)significação do espaço de aprendizagem, do professor e do currículo, a fim de

considerarem as diversidades dos seus atores educacionais, sem discriminá-los ou segregá-los por quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Portanto, essa Educação pressupõe uma nova organização e funcionamento da escola comum, pois adota os princípios democráticos de igualdade, equidade, liberdade e respeito à dignidade que fortalecem o direito de todos frequentarem o mesmo espaço.

#### **4 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A DOCÊNCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO NO MUNDO IMPERIAL**

A educação contemporânea atravessa um período único em sua história e enfrenta inúmeras contradições. A maior delas, talvez seja a necessidade de construir nítidas e transparentes políticas públicas e posturas didático/metodológicas que possam atender a todos os alunos. O nível social do Mundo Imperial atribui ao exercício educacional um número de demandas fortemente expressivas, responsáveis por impor aos professores uma profunda e inquietante (re)visão e (re)novação, permanentemente, sobre o seu entendimento acerca das múltiplas direções da educação que defendem e exercitam dia a dia no espaço microcósmico da relação ensino/aprendizagem. Mesmo quando Hardt e Negri (2006, p. 12-13) afirmam que

[...] o Império não estabelece um centro territorial de poder, nem se baseia em fronteiras ou barreiras fixas. É um aparelho de descentralização e desterritorialização do geral que incorpora gradualmente o mundo inteiro dentro de suas fronteiras abertas e em expansão. O Império administra entidades híbridas, hierarquias flexíveis e permutas por meio de estruturas de comando reguladoras. As distintas cores nacionais do mapa imperialista do mundo se uniram e mesclaram, num arco-íris imperial global.

A educação arraigada nos modelos tradicionais ou clássicos não acolhe as reivindicações de hoje, pelo avanço do Mundo Imperial nos espaços da coletividade humana: as múltiplas sociedades globalizadas, no que diz respeito aos conhecimentos e saberes que devem integrar a formação dos alunos e a sua diversidade. Não mais se apoia a dicotomização/fragmentação dos conhecimentos

e saberes culturais, ressaltando-se, ao contrário, a necessidade vital de um desenvolvimento desses em um âmbito mais geral, holístico, pois, como os mesmos autores (HARDT; NEGRI, 2006 p. 16) afirmam, “[...] no Mundo Imperial, o economista, para citar um exemplo, precisa ter conhecimento básico da produção cultural a fim de compreender a economia, e da mesma forma o crítico cultural precisa de conhecimento básico dos processos econômicos para compreender a cultura.”

É imperioso que a educação atual e o professor cultivem, em todos os alunos, a multicompetência; curiosidade; capacidade de congruar e transferir recursos conceituais e de procedimentos, deixando-lhes inventarem suas próprias resoluções às provocações enfrentadas por todo o Mundo Imperial: sem nenhuma fronteira territorial e de exclusão que confina o conhecimento, os saberes e a cultura global. A imprecisão, a mutabilidade e as incertezas do tempo presente devem conduzir o professor a trabalhar com a reflexão, com a (re)significação em lugar das verdades absolutas, imutáveis.

As aptidões solicitadas pelo impactante progresso das tecnologias, das políticas públicas vigentes e das novas configurações impõem a reivindicação de uma maior competência dos professores para entenderem e interpretar a realidade circundante, o que implica o domínio cultural sobre os distintos campos do conhecimento e das relações existentes entre eles.

O Mundo Imperial provoca uma profunda alteração nas relações e condições de trabalho e, principalmente, nos padrões da vida profissional dos professores. A exigência define-se, sobretudo, pela composição deste com um perfil próprio, no entanto, com capacidade de se (trans)formar, em virtude das cobranças do contexto no qual se desenvolve o fazer pedagógico, sem que, com isso, coloque em risco os princípios éticos intrínsecos a esse fazer. Novas habilidades cognitivas, sociais e relacionais são impostas a todos, como condição necessária para a sobrevivência, do que pode ser inferido em Hardt e Negri (2006, p. 16-17) quando dizem:

[...] esforçamo-nos ao máximo para adotar uma abordagem amplamente interdisciplinar. Nossa argumentação procura ser em igual medida filosófica e histórica, cultural e econômica, política e antropológica. Em parte, o tema do nosso estudo exige essa ampla interdisciplinaridade, uma vez que no Império

as fronteiras que previamente talvez justificassem estreita abordagem disciplinar estão sendo derrubadas.

Mais do que nunca, o professor não pode ser visto somente como aquele que ministra aulas. Sua atuação não se encerra no interior das quatro paredes da sala e, nela, não se posiciona apenas como representante da profissão escolhida, mas como um ser humano que tem em sua constituição saberes, experiências, dúvidas, aspirações, conflitos, entre outros. Não se separa a docência da pessoa humana que se é, pois não basta ter o domínio do conhecimento específico do que se ensina, é preciso, como lembra Canário (1998), a presença de um incentivador comprometido com a dinâmica viva da educação e sua relação social.

A competência vai além daquela referida aos saberes específicos às áreas do conhecimento. Aos professores faz-se necessário incluir a capacidade de trabalhar diretamente com todos os alunos e com o arsenal de informações que chegam ao microcósmino espaço das relações ensino/aprendizagem por meio de diferentes vias, ou seja, de corresponder às expectativas intrínsecas a uma nova maneira de abordar o currículo e a diversidade. Espera-se, portanto, um professor com distintos saberes e com um sensível fazer pensante para disponibilizá-los adequada e coerentemente.

A capacidade do professor diz respeito a um conjunto de características que este, em harmonia com as demandas do tempo/espaço globalizado, possa vir a congregar para o desempenho de sua ação pedagógica educacional. O conhecimento técnico não se abstém das atitudes pessoais de respeito, admiração e reverência do outro; da necessidade de compartilhar e participar da produção coletiva da educação; do se abrir à crítica e revisão das práticas e conceitos; da coerência e retidão de princípios diante dos valores humanos, e da consciência crítica que tem de ter a respeito da realidade na qual se inscreve a sua ação pedagógica: este Mundo Imperial e como legitima Imbernón (2006, p. 36):

O debate e a análise dos aspectos anteriores, cada vez mais presentes no sistema social e educativo, devem desenvolver-se tendo em conta o novo quadro social: a realidade da desregulamentação social e econômica, as idéias e práticas neoliberais, a tão falada globalização ou mundialização, os indicadores de desempenho para medir a

qualidade educativa, a falsa autonomia da educação e o avanço do gerencialismo educativo etc. Nesse sentido, é necessário estabelecer um debate sobre a análise das relações de poder e sobre as alternativas de participação (autonomia, colegialidade...) na profissão docente.

À proporção que essa condição de saber, em todos os níveis, não é e nem poderia ser definitiva, sobretudo, em uma existência assinalada por uma estabilidade precária, imposta pela mundialização, compreende-se porque a competência e a formação não podem ser apropriadas de uma vez por todas em um processo terminal, mas, antes, como conquista complexa, diversa e exigente, inscrita em um tempo/espaço imperial. Corrobora Alarcão (2005, p. 16) ao afirmar que [...] nos discursos oficiais, é unanimemente reconhecido que a educação é fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico. E que, nesse desenvolvimento, os professores e a escola desempenham um papel fundamental.”

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação continuada e, também, das modificações cabíveis a serem desenvolvidas no espaço escolar, principalmente, em nível das suas organizações e de seu funcionamento. Diante dos distintos vieses de percebê-lo, é necessário que este estabeleça estratégias de pensamento, percepção, estímulos e tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar eticamente o conhecimento, de forma a atingir todos os alunos.

Nesse sentido, salienta-se a importância da educação não somente na troca de saberes e na formação de alunos aptos para se inserirem no contexto da mundialização, mas, é de suma importância, o desenvolvimento de valores éticos e políticos, à formação do cidadão, que para Sá-Chaves (2005, p. 88) tem “[...] a [...] tarefa de conciliar crescimento econômico e desenvolvimento social, de assegurar os valores inerentes à cidadania plena, assegurando, para tanto, as condições para o seu exercício.”

É mister, nesse período, que o aprimoramento do conhecimento científico não se esqueça da dimensão dos valores humanos, na educação. Como assinala Libâneo (2002, p. 8-9):

[...] diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-

valorativa de recolocar os valores fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade [...] o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convivência democrática.

Assim, a educação deve aprofundar a questão humana, acolher a diversidade e abrir-se às condições de incerteza e subjetividade que caracterizam toda a atividade do homem, direcionando condições de heterogeneidade e de imprevisibilidade impeditivas da predefinição de respostas, da sua modelação estandarizada, da sua execução ou do seu momento histórico. Segundo Sá-Chaves (2005, p. 89), “[...] na atitude apontada, o docente ultrapassa um modelo de racionalidade positivista, instrumental e tecnicista; ele deve se abrir reflexiva e criticamente à multiplicidade e imprevisibilidade do fenômeno humano.”

A formação do professor, portanto, terá como base uma reflexão referente às suas práticas pedagógicas, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação. A orientação para esse processo de (re)significação exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise dos fazeres do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação continuada deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor devem ser questionados permanentemente.

Enfim, essa formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, (re)visar e (re)construir a teoria e, se necessário, deve-se ajudar a (re)mover o sentido pedagógico comum, (re)compor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os teóricos que os sustentam nesse modelo imperial.

## **5 A ESCOLA COMO TEMPO/ESPAÇO DA REFLEXÃO E DE (RE)SIGNIFICAÇÕES POSSÍVEIS**

A educação está vivenciando tempo de crise, visto a sua inserção neste Mundo Imperial, complexo e repleto de contradições. A todo instante, os seres humanos são invadidos por torrentes de informações, onde esses se deparam diante de aos novos códigos de (co)existência. As apressadas mudanças e a constituição de políticas públicas têm exigido uma nova (re)estruturação e/ou

(re)significação da escola e uma (re)contextualização e/ou reflexão na identidade e responsabilidades das ações docentes, intervindo, assim, nas suas práticas e fazeres pedagógicos. Para Imbernón (2006, p. 80-81),

[...] implantar uma inovação na escola não é o mesmo que fazer dela o sujeito e o objeto de mudança. Portanto, é preciso promover a autonomia das escolas nesse sentido e as condições necessárias para que tal autonomia ocorra: capacidade de mudança e de promover a sua própria mudança: desenvolvimento progressivo; melhoria.

As transformações de cunho material e organizacional acontecem nas instituições educacionais com certa facilidade, o mesmo não ocorre no campo das atitudes, comportamentos e práticas pedagógicas. Como aponta Vieira (1999, p. 99): “[...] a inovação pedagógica implica modificações da cultura pessoal do professor.” Para que aconteça a apreensão dos novos códigos culturais e a construção de novas interpretações e representações sociais, é necessário um tempo e amadurecimento pessoal que, em determinadas situações, não correspondem ao compasso imposto pelas mudanças informacionais e tecnológicas deste Mundo Imperial.

A escola, como instituição promotora da comunicação de conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores, necessita promover uma reflexão quanto às mudanças que precisam acontecer no seu âmbito, considerando o tempo/espaço dos professores e de todos os alunos. Esta não serve apenas para o exercício da docência, mas, também, transforma-se em um nicho de vivências educativas, onde os professores não somente desenvolvem o seu trabalho, como, também, lapidam sua formação, reciclando, na prática, seus conhecimentos e saberes. Nesse sentido, seguindo os pensamentos de Macedo (1995, p. 68), a definição de escola é:

[...] comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação: grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria.

A escola, como tempo/espaço, tem o papel de instrumentalizar cidadãos, porém, não pode ser entendida simplesmente como instrumento de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania, valores e de diversidades. Dessa maneira, somente é possível formar-se, definir-se com o outro, na alteridade, nos mais diferentes ambientes, que circulam conhecimentos, valores e saberes. Gardner (1999, p. 57) afirma que: “[...] o sensível e o intelectual não estão dissociados dos processos cognitivos, uma vez que o indivíduo necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para comunicar-se no mundo das ideias, das sensações e das emoções.” O autor alerta para a necessidade de uma educação que possibilite melhores condições para o desenvolvimento desse conhecimento, que motive todos os alunos a aprenderem a lidar com suas próprias emoções e as emoções mediadas pelo outro. Em outras palavras, o aprendizado sensível e humano deve acontecer por meio da experiência plurissignificativa da vida. Consequentemente, os atores educacionais devem ser incluídos em práticas sociais e pedagógicas, possibilitando que as diferentes histórias de vida sejam narradas, (re)significadas e modificadas. É por meio da valorização das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo que novas etapas são (re)construídas.

Assim, Alarcão (2001, p. 18) diz que

[...] a escola, para além de lugar e contexto, é também um tempo. Um tempo que passa para não mais voltar. Um tempo que não pode ser desperdiçado. Tempo de quê? De curiosidade a ser desenvolvida e não estiolada [...] A escola é tempo de desenvolver e aplicar capacidades como [...] a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco.

Dessa forma, é no espaço escolar que se vivencia um tempo de experimentação, no qual não se deve permanecer preso a padrões rígidos, a lógicas tradicionais. É necessário desenvolver as múltiplas competências dos professores para que possam atender a todos os alunos. Essa escola, que coloca o ser humano em primeiro lugar, que intenta se (trans)formar em conformidade com as profundas mudanças deste Mundo Imperial e das políticas públicas, tornar-se-á um espaço/tempo crítico, ensimesmadamente

reflexivo e questionador e que, ainda, indagará a sociedade e todos os conhecimentos/saberes que a esta produz. Para Alarcão (2001, p. 18) “[...] a escola inovadora é a escola que tem a força de se pensar a partir de si própria e de ser aquilo que [...] designarei por escola reflexiva.”

Nessa escola inovadora e reflexiva, lidam-se com problemas complexos que não têm soluções predeterminadas e que surgem no dia a dia, exigindo a cooperação de todos os atores educacionais desse universo. Portanto, esse espaço de aprendizagem é visto como estimulador do processo de formação continuada, de permanente (auto)questionamento por parte dos professores.

No Mundo Imperial, essa escola inovadora e reflexiva, atenta às mutações do presente; ao tempo vivido de todos os alunos, professores, funcionários é um modelo ímpar, vivo, dinâmico; porque não se trata do espaço da (re)edição e do armazenamento do saber, mas da criação, da construção de saberes, do processamento de experiências vividas; trata-se de um fenômeno vivo, onde Alarcão (2001, p. 27), infere que “[...] se queremos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo.

Portanto, essa escola em (trans)formação está intensamente comprometida com a vida, as experiências que acontecem no seu dia a dia, como um laboratório vivencial, um lugar de (inter)ações, de troca, de diálogo. Alarcão (2001, p. 15) corrobora ao dizer que: “É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.”

Enfim, a escola do Mundo Imperial deve ser pensada como um tempo/espaço educativo em que o trabalho e a formação não sejam atividades díspares, porque as mudanças nos processos de capacitação devem abarcar a pessoa do professor e o seu fazer pedagógico, não dissociando a teoria da prática, visto que ambas são consideradas o núcleo articulador da concepção deste, à medida que os dois polos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel.

## 6 A SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO A PARTIR DA INCLUSÃO

Nessa sociedade imperial, considera-se o currículo o campo de justificativa possível, um componente de mudanças que se relaciona com a busca do fazer e do poder fazer. Isso (in)forma e assinala para o caminho da averiguação que é essencial à vida humana e, como em qualquer outra forma de vida, para Dewey (1959, p. 1) constitui “[...] um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio.”

A reflexão sobre o currículo, para torná-lo significativo, tem constituído o sinônimo marcante de subversão de que já vem ou vai pronto para a mão do professor e, por essa existência, buscou-se, com mais atributo, perceber que, como qualquer outro elemento ou prática cultural, este edifica os seres humanos como sujeitos particulares, específicos, exclusivos, ímpares nas suas idiossincrasias. Para Silva (1995, p. 195), o currículo a partir da inclusão pode ser visto “[...] como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e sociedade, nos constitui como sujeitos e sujeitos também muito particulares.”

Dessa forma, esse conflito, que pode e já tem se estabelecido como estilo particular, toma uma forma holística, sistemática de conhecimentos/saberes que constituem redes de relações, das quais a experiência é aquela que se traz, que os sujeitos ou atores educacionais se constituem. Vem corroborar Behrens (2001, p. 67), quando afirma que:

Estamos vivendo um momento de redefinição paradigmática em nossa sociedade, em que a visão mecanicista e sua proposta de leitura fragmentada do mundo estão em crise, em que o racionalismo neoliberal é contestado devido aos danos que ambos têm causado às relações sociais e à vida no planeta. E em meio a essa crise, advém uma outra visão sobre a realidade, mais holística, que procura valorizar a vida como um todo, e a partir dela, coloca-se a necessidade de aprender a ler o mundo com outros olhos – com olhos abertos pelo conhecimento que vamos construindo acerca de tudo o que somos e temos à nossa volta.

Cultivar essa atitude de reflexão é o que garante, promove significado e que se faz proeminente para os atores educacionais: os sujeitos em ação. Por isso, o pensar reflexivo constitui princípios identitários para a prática pedagógica, fazendo

com que novas narrativas se construam, como tema central às formas diversas dos discursos, não como algo inatingível, imutável, mas como ação possível de ser (re) significada a todo instante perante todos os alunos.

O currículo, nesse contexto de inclusão, tem por opção (re)pensar suas ações e o seu papel no aprimoramento do saber e, para isso, uma reflexão a respeito de seu sistema de conhecimentos precisa ser feita, de forma a adequar-se ao momento atual e, principalmente, colocar-se na postura de organização principal e mais importante na evolução dos princípios fundamentais de uma sociedade, com atores educacionais em constante evolução.

Dessa forma, o currículo precisa ter como premissa a necessidade de uma reformulação dos conhecimentos/saberes que priorizem um novo pensar, sentir e agir de todos os alunos. Aquele deverá perceber estes como uma fonte de efetivação de seu conhecimento intelectual que o motivará a participar do processo de desenvolvimento e inclusão social, não como mero receptor de informações, mas como idealizador de reflexões críticas.

Neste ínterim, o currículo deve ter a postura norteadora no processo ensino/aprendizagem, considerando que as ações pedagógicas têm função primordial no desenvolvimento global de todos os alunos, podendo ser ele o foco de crescimento ou de introspecção quando da sua aplicação na condução da aprendizagem. Freire (1996, p. 43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Portanto, em relação aos saberes necessários à prática reflexiva, crítica, includente e sensível, o mesmo pensador (FREIRE, 1996, p. 25) coloca que: “[...] é preciso que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como um sujeito da produção do saber, se convença, definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Portanto, faz-se necessário a busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde os atores educacionais possam vivenciar e/ou experienciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações, fazeres/práticas pedagógicas, podendo buscar novas configurações sobre a díade ensino/aprendizagem, sem, com isso, colocar-se como mero espectador dos avanços estruturais do Mundo Imperial, mas como um instrumento de enfoque motivador desse processo.

Assim, o currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive, a partir de um fazer

pedagógico que garanta a construção coletiva desse conhecimento, pois o processo ensino/aprendizagem parte das histórias de vida de seus alunos, de suas experiências vivenciadas e problematizadas pela humanidade: (re) criando-o, (re)elaborando-o, (trans)formando-o em sistematizado. Por esse viés, o currículo refere-se à organização dos conhecimentos/saberes da escola, sendo necessário transformá-lo em um processo dinâmico, reflexivo, pois além de ser um processo, é, também, um produto desse conhecimento.

Enfim, a complexidade e a dinamicidade do Mundo Imperial exigem que o currículo seja interdisciplinar, propondo uma concepção que abarque a mundialização dos valores da educação (in)formal, de maneira a romper com a tradicional divisão de tarefas e de conhecimentos/saberes/ação compartimentados, possibilitando a articulação dos conceitos entre as diferentes áreas dos conhecimentos/saberes, percebendo, assim, a (inter) relação dos vários ramos que compõem a aprendizagem, como reflexão do cotidiano que todos os alunos impõem.

## 7 CONCLUSÃO

Embora o século XXI tenha em suas bases um pensamento globalizado, existe certa resistência por parte dos professores em mudar seus paradigmas tradicionais de educação. Algumas práticas pedagógicas, porém, ainda têm, em sua natureza, a fragmentação, tanto na sistematização de conceitos/conteúdos quanto nos espaços físicos construídos para a relação ensino/aprendizagem, que são, também, ambientes culturais onde deve acontecer o processo de inclusão e, portanto, da construção de identidades: realização do que se pensa e do que se quer ser como um sujeito ímpar em todo o processo de criação. A importância dessas mudanças, implica a (re)leitura da função do professor como profissional reflexivo e da escola como organização promotora do desenvolvimento do processo inclusivo.

Esse Mundo Imperial apresenta-se como (in)certo, (in)controlável, assustador; cuja mundialização do medo ou das perdas de estabilidade – deriva-

das da troca da ordem pela busca exacerbada da perfeição – intensificam-se, agravam-se e se aprofundam a cada instante. Logo, o mal-estar pós-moderno tem sua gênese na liberdade e não na opressão; nas aflições e sofrimentos dos seres humanos aturdidos pela escassez de sentimentos, valores, porosidade dos limites, incongruência das sequências, volubilidade da lógica e fragilidade das (inter)relações. Consequentemente, a educação deve ser um ato de coragem, entusiasmo, ousadia, um eterno desafio e um estar falando em políticas públicas e práticas pedagógicas para atenderem todos os alunos como um conjunto de valores e princípios orientadores de ações educativas voltadas ao desenvolvimento do ser ético e cidadão.

A educação inclusiva, no Mundo Imperial, passa a ser uma das formas de evitar que se aumente a visão unilateral do mundo, que o ser humano contemporâneo passou a ter, em razão do impacto tecnológico, restituindo, dessa maneira, a visão humanista globalizante, para que haja compensação da importância demasiada que fora dada a alguns campos mais restritos do conhecimento, para assim poder realizar o entrelaçamento de todos os alunos consigo mesmos e com a sociedade em que vive, resgatando, conforme Rohden (1978, p. 13), “[...] a unidade em todas as diversidades.”

Nesse sentido, a educação precisa se comprometer com a condição de (trans)formação dos atores educacionais em cidadãos pós-críticos e participativos, aptos a (con)viverem no mal-estar e/ou desassossego do Mundo Imperial e, capaz, ainda, de implementar, coletivamente, uma sociedade harmônica, com respeito às diferenças, com igualdade de oportunidades e feliz.

Enfim, não se esgotam, aqui, as questões descritas, pois fazem parte de um universo complexo e em eterna construção. A ideia, sobretudo, em abordá-las foi no sentido de refletir a respeito da relevância de uma educação reflexiva que aponte caminhos para o processo real de inclusão. Assim, tematizar sobre políticas públicas, educação inclusiva e mundo imperial: um intervir possível quanto à produção do conhecimento pode ser uma abertura plausível para a relação ensino/aprendizagem que se propõe ante a diversidade, pois mediar conhecimentos é, portanto, compreender esse ser, comprometer-se com a ética, a estética, o conhecimento, a vida e tudo o mais que faz sentido e crie mudanças nas significações.

## ***Public Policy, Inclusive education and Imperial world: a possible intervene on the knowledge production***

### *Abstract*

*This article, a result of bibliographical research, aims to problemize the possible (inter) relationships between public policies related to inclusive education and the emergent Imperial World that are steeped in malaise and unrest in the society globalization process Hardt and Negri unveiled. It also aims to bring (re) significance to an action / reflection / pedagogical action in order to create opportunities of self-knowledge forms in the school inclusive atmosphere, (re) thinking of new interventions toward all students, that is, where the teacher representation, the school as welcoming environment for diversity and the curriculum are conjectured from the legislation. Finally, inclusive education makes up a new paradigm grounded in human rights that unites equality and difference as inextricably linked values, and progressing toward formal righteousness, (re) knowing that the difficulties experienced in education attest to the need to confront the segregationist practices creating alternatives to overcome them through public policies that promote quality education for all.*

*Keywords: Imperial World. Inclusive education. Teacher /student. Public policies.*

### **REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

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. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Unesco, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem/Tailândia: Unesco, 1990a.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.094**. Do plano de Metas Compromisso todos pela Educação. 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.571**. Atendimento Educacional Especializado. 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

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

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n.2**, Institui Diretrizes e Normas para Educação Especial na Educação Básica, 2001.

CANÁRIO, Ruy (Org.). Formação de professores e mudança. In: **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Psicologia da educação. São Paulo, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. 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**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom** – os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

HALL, Stuart. Nascimento e morte do Sujeito moderno. In: **Identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&PA, 2001.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução Berilo Vargas. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

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).

LAMPERT, Ernani (Org.). **Pós-modernidade e conhecimento**: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 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.

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

**RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2** - Institui Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

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: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é o pós-moderno**. Rio de Janeiro: 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. (Org.). **Territórios Contestados: O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. **Globalização e autonomia – limites e possibilidades**. **A Razão**, Santa Maria, 26 set. 2002.

\_\_\_\_\_. **Globalização e Democracia Dialógica**. Santa Maria, 27 set. 2001.

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

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

Recebido em 29 de maio de 2010

Aceito em 27 de agosto de 2010

