

Tendências e Concepções no Contexto do Mundo Imperial: A Educação Inclusiva em Foco

Trends and Concepts in the Imperial World Context:
An Inclusive Education in Focus

Silvio Carlos dos Santos

Doutorando em Educação – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
ufsmprofs@yahoo.com.br

Arlei Peripolli

Coordenador da Educação Inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS
apperipolli@yahoo.com.br

Marilyn Palma de Oliveira

Professora Titular da Secretaria do Estado de Educação do Acre – AC
marilupalma@ig.com.br

Soraia Napoleão Freitas

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Tecendo Algumas Considerações Iniciais

Este artigo objetiva, como olhar pensante e reflexivo, problematizar a educação inclusiva que se encontra inserida no âmago do mal-estar e desassossego, desta 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 seja no campo educacional ou 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/espço 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 ênfase especial para o (re)significar das práticas pedagógicas frente a todos os alunos.

Assim, faz-se importante, inicialmente, apresentar algumas questões sobre a 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 (inter)subjetivas 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.

Perspectivas e Conceitos do Mundo Imperial

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 tornara-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 transformações que estão ocorrendo no campo tecnológico, com destaque em

especial as mídias, as telecomunicações, a 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 este fenômeno vem significando para as sociedades ou mesmo para os 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 (Ob. Cit., 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 (Ob. Cit., 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. O mesmo entende o mundo atual como um espectro, que se alastrou, no dia a dia do ser humano, através da 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 (Ob. Cit., 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. Num tempo/espaço, sufocado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, multiplicaram-se os contingentes de dados e de seres humanos, pondo todos em contato com todos e, principalmente, com diferentes estilos de viver, pensar e sentir a vida. Por isto, na nova ordem mundial, o pluralismo cultural é (re)conduzido sob a forma de redes, e cada espaço (trans)forma-se numa teia de relações sociais altamente complexa, num entrecruzamento cada vez mais intenso de diferentes culturas e idiosincrasias.

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 forcem 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 (Ob. Cit., 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/espço totalizante, global. Como ainda pode ser corroborado com os mesmos autores (Ob. Cit., 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 consciência), 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 inclusi-

va às atitudes do mercado global como mudanças nos modos capitalista de produção.

Perspectivas atuais sobre as Políticas Públicas Inclusivas

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 desse, 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 íterim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, 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 função de suas características idiossincráticas, corroborando com o modelo tradicional de educação escolar. Assim, a educação especial se estruturou como um atendimento específico, vindo substituir o ensino comum e trazendo distintos entendimentos, nomenclaturas e modalidades que deram origem 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 nº. 4.024/61, que vem balizar o direito a todos de uma educação oferecida, preferencialmente, nos sistemas regulares de ensino. Contudo, a Lei nº. 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 a ações e campanhas assistenciais. Nesse ínterim, não se configura o acesso universal à educação através de uma política pública, permanecendo a ideia de uma política específica para atender as 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 nº. 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 (1994, p. 19), aprovada e promulgada, fomenta o processo de integração do aluno com necessidades

educacionais especiais às classes comuns do ensino regular àqueles 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, deste modo, um grande contingente de alunos sendo atendidos nas classes especiais. De acordo com Matoan (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 nº 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 nº 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 nº 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 (Ob. Cit., 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, aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é co-partícipe, orienta e assegura a construção de um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, seguindo ações para garantir que nenhum aluno com necessidades educacionais especiais seja excluído do sistema educacional regular devido a 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 interrelacionado da escola com uma comunidade: seus limites, os benefícios a seus membros, seus relacionamentos internos, seus relacionamentos com o ambiente externo e sua história.

Dentre as Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, o Decreto nº 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 (Ob. Cit., 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 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 acrescenta dispositivo ao Decreto nº 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 a 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 eliminem as barreiras para a plena participação deste. As ações desenvolvidas distinguem-se daquelas realizadas na sala de aula regular, não substituindo a 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, dentre outros, tendo a necessidade de estar vinculado ao Projeto Pedagógico. Sendo que 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, do currículo e da avaliação, 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, esta 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.

A Docência e o Processo de Inclusão no Mundo Imperial: Um Olhar Reflexivo

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 renovação, permanentemente, sobre o seu entendimento acerca das múltiplas direções da educação que defendem e exercitam dia a dia no espaço microcômico da relação ensino/aprendizagem. Mesmo quando Hardt e Negri (Ob. Cit., 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 às reivindicações de hoje, pelo avanço do Mundo Imperial nos espaços da coletividade humana: as múltiplas sociedades globalizadas, no tocante aos conhecimentos e saberes que devem integrar a formação dos alunos e a sua diversidade. Não mais se apóia a dicotomização/fragmentação dos conhecimentos e saberes culturais, ressaltando-se, ao contrário, a necessidade vital de um desenvolvimento desses num âmbito mais geral, holístico, pois, como os mesmos autores (Ob. Cit., 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 congregiar 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 interpretarem 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, venha pôr 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 (Ob. Cit., 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 se faz necessário incluir a capacidade de trabalhar diretamente com todos os alunos e com o arsenal de informações que chegam ao microcômico 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 frente os valores humanos,

e da consciência crítica que tem que ter sobre a 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.

A proporção que essa condição de saber, em todos os níveis, não é e nem poderia ser definitiva, sobretudo, numa 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 num tempo/espaço imperial. Corroborar 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 da formação continuada dos mesmos 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.

Neste sentido, salienta-se a importância da educação não só 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, neste 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 (pré)definição de respostas, da sua modelação estandarizada, da sua execução ou do seu momento histórico. Segundo Sá-Chaves (Ob. Cit., 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 sobre suas práticas pedagógicas, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de auto-avaliação. 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 estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor devem ser questionadas 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 neste modelo imperial.

A Escola como Tempo/Espaço de Promoção De Autonomia

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 frente 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 (Ob. Cit., 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 sobre as mudanças que precisam acontecer no seu âmago, 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 só 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, econômico 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. Onde, desta maneira, só 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 ocorrer por meio da experiência plurissignificativa da vida. Conseqüentemente, 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.

Desta 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 põe 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 mesma produz. Que para a mesma autora (Ob. Cit., idem) “[...] 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.”

Nesta escola inovadora e reflexiva, lida-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, esta escola inovadora e reflexiva, atenta às mutações do presente; ao tempo vivido de todos os alunos, professores, funcionários é um modelo impar, 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, esta 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. Que a mesma autora (Ob. Cit., 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 disjuntas, 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, na medida em que os dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel.

O Sentido do Currículo a Partir das Políticas de Inclusão

Nesta 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”.

Desta forma, esse conflito, que pode e já tem se estabelecido como estilo particular, toma uma forma holística, sistemática de conhecimentos/saberes que se constituem em 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 esta atitude de reflexão é o que garante, dá significado e que se faz proeminente para os atores educacionais: os sujeitos em ação. Por isto, o pensar reflexivo se constitui em 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 sobre 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.

Desta 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, levando em consideração 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 (Ob. Cit. 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 expectador dos avanços estruturais do Mundo Imperial, mas como um instrumento de enfoque motivador desse processo.

Assim, o currículo é uma construção social do conhecimento, presupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive, a partir de um fazer pedagógico que garanta a construção coletiva deste 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 este 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, ele, também, é um produto deste 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.

Avaliação sob a Ótica da Inclusão: (Re)Significando Limites e Possibilidades no Mundo Imperial

A humanidade, desde o seu surgimento, ratifica as ações de seus componentes, por meio do (re)conhecimento destas e suas qualidades. O responsável pela identificação e anúncio desta legitimidade é o que adquiriu autoridade na função: que está capacitado a dar o aval, ou seja, avaliar aquele que pretende apropriar-se de tal conceito.

No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Ferreira (1986, p. 164) encontra-se que avaliar é:

1. Determinar a valia ou o valor de (...).
2. Apreciar, estimar o merecimento de (...) avaliar um esforço.
3. Calcular, estimular, computar (...).
4. Fazer idéia de; apreciar, estimar (...).
5. Reconhecer a grandeza, a intensidade (...).
6. (...) merecimento.
7. Fazer a apreciação; ajuizar (...).
8. Reputar-se, considerar-se (...).

Avaliar abarca valor e valorar envolve a subjetividade humana. Logo, avaliação é, essencialmente, o ato de acompanhar o crescimento holístico de todos os alunos, numa gama de diversidade e possibilidades, num processo de edificação do conhecimento. Faz-se importante que o professor caminhe passo a passo com seus alunos, durante a construção da aprendizagem significativa. A LDB (1996), em seu artigo 24º, inciso V, item a, afirma que a averiguação do rendimento escolar observará o critério da avaliação contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A legislação vigente sugere a concepção de avaliação diferenciada, pois entende que a aprendizagem é diária e acontece de forma gradual e perma-

nente, visto que não se aprende tudo de uma única vez, nem tudo o que é ensinado, já que o ato de aprender é subjetivo e está intimamente ligado ao querer, acontecendo à medida que as interações vão ocorrendo por meio das relações (intra/inter)personais e dialógicas.

Uma avaliação contínua não almeja o resultado final, estático e mensurável, ao contrário, valoriza o processo criativo, imaginativo e serve de balizador por onde transitam alunos e professores, isto é, local em que se dá a troca de conhecimentos/saberes mútuos. E, neste sentido, conforme adverte Hoffmann (2003, p. 223),

[...] o papel do avaliador, ativo em termos do processo, transforma-se no de partícipe do sucesso ou fracasso dos alunos, uma vez que os percursos individuais serão mais ou menos favorecidos a partir de suas decisões pedagógicas que dependerão, igualmente, da amplitude das observações. Pode-se pensar, a partir daí, que não é mais o aluno que deve estar preparado para a escola, mas professores e escolas é que devem preparar-se para ajustar propostas pedagógicas favorecedoras de sua aprendizagem, sejam quais forem seus ritmos, seus interesses e ou singularidades.

Esta avaliação, permeada pela ação dialógica, não possibilita pensar o fracasso, porque é movimento constante com e/ou entre os atores educacionais. Logo, a avaliação assim compreendida é reflexão, discussão e processo amplo de interação com crescimento em direção à autonomia, responsabilidade, competência e criatividade. Luckesi (2002, p. 69) entende, por sua vez, a “[...] avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Enquanto Hoffmann (2003) compreende-a como um fazer instigante do professor, que provoca todos os alunos a pensarem sobre as suas experiências de vida, (re)formularem teorias, que os conduzam a um aprendizado criativo.

Neste sentido, é imperioso que a avaliação, em sua ação diagnóstica, torne-se um instrumento dialético de avanço e identificação de novas direções. Luckesi (2002, p. 43) enfatiza: “Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos”.

Hoffmann (2003) propõe duas premissas fundamentais para a realização desta avaliação: **a)** confiança na possibilidade do aluno construir as suas próprias verdades e **b)** valorização de suas manifestações e interesses. Para a autora, a ocorrência de erros e indagações é um elemento significativo para a prática

pedagógica, pois possibilitará ao professor a constatação e a investigação sobre a maneira de como o aluno, no processo de inclusão, se posiciona frente à construção/elaboração de seus conceitos.

Luckesi (2002, p. 58) promove uma reflexão acerca do erro na aprendizagem, pois entende que

[...] o erro deve ser usado como fonte de virtude, não como castigo. (...) o erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento. Nessa reflexão, o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para, subseqüentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este. O erro, aqui, é visto como algo dinâmico, como caminho para o avanço.

Neste sentido, a avaliação, neste Mundo Imperial, constitui uma relação Eu-Tu, uma cumplicidade entre professor e aluno. Luckesi (2002, p. 171) vislumbra-a como um ato acolhedor, integrativo, inclusivo e amoroso:

[...] o ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é). Assim, manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros. O mandamento “ama o teu próximo como a ti mesmo” implica o ato amoroso que, em primeiro lugar, inclui a si mesmo e, nessa medida, pode incluir os outros. O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegria e dores como eles são: acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento.

A avaliação, entendida como processo, não pode se sujeitar a regras e nem permite classificação, pois não ocorre de A para B, mas de A com B e vice versa, porque os sujeitos (inter)agem, criticam, debatem e se avaliam. Como resultado destas reflexões, este entendimento acolhe três princípios, que Freire (2008, p. 92) faz referência: amor, humildade e fé nos seres humanos. “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”.

A avaliação, como um fazer pedagógico ligado à idéia de qualidade, representa relevância social, cultural e política. Avaliar qualitativamente significa estabelecer um juízo de valor holístico e inclusivo. Deste modo, o professor deixa de coletar elementos quantificáveis e passa a utilizar sua experiência e competência para promover a análise dos acontecimentos por meio de uma concepção que aprecia e legitima sua postura ética.

Os aspectos qualitativos estão relacionados à aquisição e à acumulação de um saber arquitetado a partir da (inter)ação professor/aluno e deles com o meio social, ou seja, é o somatório das ações, atitudes, trabalhos, discussões, percepções, subjetividades e expressões criativas.

A avaliação formativa constitui-se, por sua vez, como instrumento de averiguação, a qual Perrenoud (1999, p. 104) chama de observação formativa. Assim:

Observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar.

Assim, para que a avaliação ocupe seu espaço/tempo do ponto de vista reflexivo, dialógico, formativo, cumulativo e criador, na relação ensino/aprendizagem, ela precisa ser pertinente/adequada e, sobretudo, significativa para desafiar professores e alunos a avançarem no processo de construção dos conhecimentos/saberes, traduzindo uma complexa rede sêmica de implicações motivacionais e de (inter)relações culturais, sociais, políticas, ambientais e estéticas, neste Mundo Imperial.

Propondo Considerações Finais

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 impar em todo 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.

Este Mundo Imperial constitui-se como (in)certo, (in)controlável, assustador e cuja mundialização do medo ou das perdas de estabilidade – derivadas 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 aturcidos 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 para o 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, devido o 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”.

Neste 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 sobre a relevância de uma educação humanizadora que aponte caminhos para o processo real de inclusão. Assim sendo, tematizar sobre as tendências e concepções no contexto do Mundo Imperial: a educação inclusiva em foco pode ser uma abertura plausível para a relação ensino/aprendizagem que se propõe frente à 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.

RESUMO: O artigo quer – a partir do mal-estar e desassossego do processo de globalização da sociedade que Hardt e Negri desvelam – problematizar o entrecruzamento possível entre a educação inclusiva e o Mundo Imperial emergente. 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 professor, da escola como ambiente da diversidade, do currículo e da avaliação sob o olhar da legislação vigente. Enfim, 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.

Palavras chave: Mundo Imperial; Educação inclusiva; Políticas públicas.

ABSTRACT: The article aims – from discomfort and restlessness of society globalization process that Hardt and Negri unveiled – to problematize the possible intersection between inclusive education and the emerging Imperial World. It focuses to show (re) significations to a pedagogical action that gives opportunities to new configurations to self-knowledge into scholar atmosphere, (re) thinking interventions that benefits all the students and, therefore, comprehend not only the teacher's meanings in the classroom and the school as a diversified environment, but also the curriculum and evaluation under the perspective of law. Anyhow, the inclusive education shows itself as a new paradigm supported by human rights that integrates equality and difference as intrinsic values. It also approaches itself from formal equity; recognizing that difficulties found in teaching systems confirm the need on confronting segregationist practices, creating alternatives to overcome them through concrete policies and actions that will give quality learning opportunities and respect to heterogeneity.

Keywords: Imperial World, Inclusive Education, Public Policies.

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: Papyrus, 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.

BRASIL. **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 6.094**. Do plano de Metas Compromisso todos pela Educação. 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, 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**. 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.

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)

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.

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.

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 Universica**: 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.

Recebido em 18/04/2013

Aprovado em 13/06/2013