



PONTOS  
CONTRA

\*Doutora em Educação  
pela Universidade  
Federal do Rio Grande  
do Sul (UFRGS).  
Professora da ULBRA.  
E-mail:  
[taniasm@terra.com.br](mailto:taniasm@terra.com.br)

# A INCLUSÃO CIDADÃ PASSADA UMA DÉCADA DA PROMULGAÇÃO DA LEI 9394/96: entre a retórica do legal e a transitoriedade do real

Correspondência:  
Av. Júlio de Castilhos,  
2434 - apto. 102  
Caxias do Sul - RS  
CEP: 95010 -002

SOCIAL INCLUSION A DECADE AFTER THE  
PROMULGATION OF LAW 9394/96: Between the  
rhetoric of the legal and the transient nature of  
the real

Tania Maria Scuro Mendes\*

## Resumo

O artigo analisa os conceitos de cidadania e inclusão presentes na atual lei de diretrizes e bases da educação nacional. Dispondo das orientações expressas nessa legislação, verifica que há um descompasso entre a retórica tecida no texto da Lei, mediante seu conteúdo político e normativo-ideológico, e a realidade das práticas educacionais escolares e sociais. A partir disso, sublinha a necessidade de uma aproximação mais estética-ética entre o dito e o realizado, o que parece ser um desafio que, cotidianamente, está implicado, de forma subjacente ou tematizada, nas ações docentes e nas interrelações dos sujeitos-cidadãos que somos todos nós.

## Abstract

The paper analyzes the concepts of social responsibility and inclusion in the current National Education Bases and Guidelines Law. Based on the guidelines expressed in this legislation, it is observed that there is a discrepancy between the rhetoric of the Law, according to its political and normative-ideological content, and the reality of educational and social practices. It therefore underlines the need for an esthetic-ethical approach between what is said and what is accomplished, which appears to be a challenge that is indirectly or thematically involved in the teachers' actions and in the interrelations between subject-citizens that we all are.

Artigo recebido em:  
14/04/2007  
Aprovado em:  
29/02/2008



## Palavras-chave

Inclusão – cidadania – lei de diretrizes e bases da educação nacional.

## Keywords

inclusion - social responsibility - national education bases and guidelines law

## À guisa de introdução

A educação formal, inserida na rede de relações produzidas em diferentes contextos de ações humanas, tem sua matriz, podemos admitir, nas condições histórico-sociais. A legislação educacional que a orienta não foge a essa prerrogativa, pois, sendo erigida por consciências, existe enquanto produção humana que se constitui em tempos-lugares determinados. Mas será que as leis de ensino atendem, impreterivelmente, às autênticas/legítimas necessidades sociais de um dado momento constituído/constituente da história? No sentido hipotético de não as atender, atuaria apenas como um projeto concebido pela necessidade humana de convencionalizar/instituir regras que nem sempre são cumpridas? Neste caso, sobrevém uma imagem: a legislação educacional pode aparecer como um belo e inatingível arco-íris, pintado com as cores de ideais, habitando espaços singulares, às vezes distantes das ações sociais. O que se sustentaria nos pólos desse arco-íris legal<sup>1</sup> que desvendaria horizontes para sua aplicabilidade? Diante dessas considerações iniciais, pode emergir outra interrogação como vetor a possíveis reflexões: a quem serve mesmo a lei? Importa uma abordagem crítica a essas questões, tendo em vista as demandas que implicam. Contudo, convém sublinhar que este texto não tem a intenção de oferecer respostas, mas de provocar, num diálogo com situações da realidade, o desencadeamento de reflexões, ainda que passíveis de não construírem conclusões/soluções apressadas.



Submetendo a magna legislação educacional do ensino básico à “admiração”- mesmo que seja necessário consentir que ela pode ser vista com a lente interpretativa de quem a contempla – vejamos o que podemos constatar mediante um olhar mais focalizado às atuais diretrizes e bases legais que regulamentam os sistemas de ensino brasileiros, passada uma década de sua promulgação, correlacionando-a à realidade educacional que tem engendrado. Essa distensão temporal torna propícia essa análise e, para tanto, buscaremos alguns dados para uma discussão (mesmo que breve) em torno dessa temática, alinhando relações para além do universo escolar.

Como referencial de análise, concentraremos a atenção em dois recortes conceituais: de *cidadania* e do caráter de *inclusão*, delimitando-os, em razão da restrição espacial deste texto, no primeiro caso, a dois artigos da Lei (9.394/96) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 2º e Art. 3º Inciso I e Inciso IX e, no segundo caso, ao Art. 58 & 1º, 2º e 3º.

## Ajustando o foco do olhar analítico

Dispondo das orientações expressas na L.D.B. em vigor, vamos ao Art. 2º, relativo aos princípios e fins da educação nacional, que versa: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.<sup>2</sup>

Ainda que seja coerente considerar que esse preceito conste no que deveria ser a parte filosófica da Lei (embora se apresente, do nosso ponto de vista, numa versão que desliza mais para o cunho sociológico) e, portanto, tenha uma dimensão prospectiva (no sentido de se almejar tal propósito), de imediato, podemos desvelar a retórica do enunciado, quase transplantado de legislações anteriores<sup>3</sup>, especialmente nos termos: *inspirada nos princípios de, o pleno desenvolvimento*. E, numa releitura moderna da lei, iluminada em *exercício da cidadania e qualificação para o trabalho*, é interessante notar como o antigo e o novo convivem no mesmo discurso. De um lado, o conceito de cidadão parece ser resgatado



## CONTRA PONTOS

de ideais modernos, ilustrados com os termos *liberdade* e *ideais de solidariedade* e, no entanto, in-seja-se engajado (ou seria atrelado?) ao mundo do trabalho em pleno processo de globalização econômica. E não é de hoje que a perspectiva do cidadão-trabalhador ganha seu estatuto escolar e que a educação é colocada a serviço do desenvolvimento econômico...<sup>4</sup>

Porém, ao se considerar as relações entre os tons da lei e as matizes do real, as contradições saltam aos olhos. Na letra da Lei não transparece que o exercício da cidadania, mais do que um preparo, implica uma construção. Esta abarca as relações sociais e, portanto, as constituídas no cotidiano da escola e, especialmente, da sala de aula, a qual pode se abrir como um espaço sócio-geográfico privilegiado de exercício da cidadania, o que implicaria participação, tomada de decisões, criticidade, desenvolvimento da autonomia intelectual e, sobretudo, democratização nas relações sociais...<sup>5</sup> Todavia, na contrabalança desses pressupostos que baliza a concreta realidade, grande parte das ações educativas desenvolvidas/praticadas da educação infantil à universidade, bem como das vozes legisladoras que as sustentam, não vêm se submetendo a processos de auto-crítica e transformação, de modo a se constituírem como relações democráticas de cidadania num processo, quem sabe, de desconstrução/reestruturação educacional. Como exemplos, podemos reprimir maneiras pelas quais tantos projetos político-pedagógicos foram *operacionalizados* – quando a palavra adequada seria *construídos* – nem sempre com a participação cooperativa das comunidades escolares. Em alguns casos, por falta de convites e de oportunidades democráticas que não foram sanadas por gestores; outras vezes, pela abstenção ou repasse de responsabilidades dos sujeitos envolvidos, ou que assim deveriam estar, no processo de sua elaboração.

De modo diverso, temos assistido perplexos e desarmados de legislação pertinente a uma inversão nas relações de poder no âmbito escolar: de um lado, uma conjuntura plena de direitos aos estudantes, denotando uma espécie de *alunocracia*, reforçada por interpretações equivocadas do Estatuto da Criança e do Adolescente; de outro lado, uma depreciação das funções de professor que se vê, através de si ou de seus colegas, indefeso, acusado e, ainda que em menores proporções, vitimado e noticiado em manchetes na mídia, o que vem remodelando sua identidade profissional<sup>66</sup> A propósito dessa análise, sugerimos a leitura da pesquisa





intitulada A vitimização de professores e a alunocracia na educação básica, a qual está sendo por nós desenvolvida no ano de 2007.

Encaradas dessa forma, tais situações poderiam ser situadas numa perspectiva avessa aos direitos democráticos. A retórica e a realidade, muitas vezes, aparecem divorciadas e inconciliáveis, habitando círculos que apresentam lógicas próprias, girando cada qual em torno de si mesma, sem se interseccionarem.

Mas prossigamos a análise, indo, agora, ao Art. 3º Inciso I da Lei 9.394/96 que postula: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e ao seu Inciso IX que propõe: “garantia de padrão de qualidade”. É possível flagrar que o discurso oficial sustenta a tese da educação como direito de todos. Mas será que as práticas das políticas educacionais garantem esse direito? Historiando os caminhos das legislações educacionais brasileiras no último século, podemos partir de um pressuposto: de que os projetos de políticas educacionais apresentaram-se atrelados a contextos sócio-econômico-ideológicos predominantes em cada período histórico. Assim, tais condições podem ter contribuído para que as reorganizações dos sistemas de ensino tivessem sido impostas por essas instâncias e circunstâncias. É nesse quadro de referência que se pode deduzir que os fatores que têm determinado os rumos do desenvolvimento econômico acabaram por condicionar as reformas de ensino, as quais, de modo geral, aparecem *guinchadas* por tal desenvolvimento.

Se ajustarmos o foco para a questão econômica atual, podemos encontrar uma realidade que reclama – talvez mais do que isso: reivindica – uma nova concepção de educação básica para a democratização da cultura. Entre a modernização da economia brasileira com importação de formas de produzir e avanços nas relações de produção, o modelo neo-liberal vem se impondo como tônica, com conseqüências nos sistemas de ensino que, implicando uma vertente ideológica, demanda a função de formar um tipo de cidadão adaptado às atuais exigências do mundo empresarial. Assim, em novos tempos e sob novas condições, a concepção da atual L.D.B. assenta nas bases político-econômico-ideológicas e, numa visão progressa, na herança do projeto Iluminista.

Considerando a estrutura socioeconômica brasileira com a qual estamos interagindo e a despeito dos índices projetados por interesses partidários, podemos nos defrontar com a queda do salário médio, o aumento do



## CONTRA PONTOS

desemprego, a dificuldade de acesso a bens de consumo, aumento das contradições sociais, ingresso de jovens cada vez mais cedo no mercado de trabalho e que, não raro, submetem-se a sub-empregos, etc. - tudo protegido com a máscara da estabilidade econômica! Como falar, então, de cidadania (crítica?) para todos e de acesso e permanência dos alunos na escola?

Embora o direito à educação esteja sublinhado no texto da Constituição Federal de 1988<sup>7</sup> e sejam previstos instrumentos legais viabilizadores do seu cumprimento - mencionados também nos preceitos constitucionais, através dos quais o sistema de justiça pode restabelecê-lo mediante, para exemplificar, o mandado de segurança coletivo, o mandato de injunção e a ação civil pública<sup>8</sup> - os cidadãos que têm esse direito infringido (ou negado) são, geralmente, os menos informados e desconhecedores da possibilidade de utilização da legislação para a finalidade de reavê-lo (o que a tornaria eficaz), bem como dos mecanismos capazes de garanti-lo. A (rude) realidade, ao que tudo indica, coloca-nos um hiato entre o discurso e a prática da educação para todos.

E ao que diz respeito à *qualidade* da educação (proposta, como relatamos, no Inciso IX do Art. 3º) no que tange, em especial, a escola pública? Qual é a garantia desse padrão quando, entre outros aspectos - e com a licença de recobrar falas coloquiais, mas sinceras, uma vez que a realidade dos fatos não permite ocultar essa situação - professores mal remunerados (apesar da criação do Fundo de Valorização do Magistério!) e, não raro, com tenra qualificação, precisam organizar intervenções pedagógicas em turmas super-lotadas de alunos que, para não continuarem enfileirados ano após ano, desfilando nos índices de repetência e evasão escolar, são privilegiados com a progressão continuada que acabou se transformando, indistintamente, em progressão automática!<sup>9</sup>

Não podemos negar os benefícios que os pressupostos teóricos dessas medidas anunciavam, pois a criança que é reprovada nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ficar frustrada e desestimulada. Contudo, conforme argumenta Zagury (2006), o aluno com dificuldade de aprendizagem não necessita de promoção artificial ao ano ou etapa seguinte, e sim contar com um sistema que o auxilie a superar essas dificuldades. Para tal, é indispensável o acompanhamento sério das escolas públicas e privadas no sentido de se verificar que oportunidades e condições concretas de superação das dificuldades de aprendizagem estão sendo nelas desenvolvidas.

Enquanto tais condições - que demandam, entre outros aspectos, a qualificação de professores que operacionalizam o sistema de ciclos e de progressão automática, bem como a constituição de turmas menores de alunos - não



forem implementadas, as conseqüências pedagógicas respingam diretamente na conjuntura sociocultural. Como complementa Zagury (2006, p. 53)

Não defendemos, hoje, uma escola que dê oportunidades iguais a todos? Então o que estamos fazendo? Fingindo que o aluno aprendeu e deixando que progrida na numeração da série. Está na 4ª, na 5ª na 6ª série, mas não só não aprendeu a ler e escrever, como também não aprendeu a se esforçar, a lutar pela vida e fazer jus ao direito à educação que a lei lhe garante!

Essa concepção educativa, inspirada na democratização do ensino, que tem abarcado a extensão dos problemas sociais – tendo em vista o atendimento de camadas econômicas menos favorecidas que também vêm na escola uma forma de assistencialismo - acaba sonhando dos alunos verdadeiras aprendizagens.

Segundo o Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – ao final da quarta série do Ensino Fundamental, mais da metade dos alunos (55,4%) demonstram resultados críticos em português e (51,6%) e em matemática, portanto, mal sabendo ler e fazer cálculos matemáticos básicos. Ao final do Ensino Básico, essa avaliação revelou que 38,6% dos alunos estão praticamente analfabetos e que 68,8% apresentam resultados muito críticos em matemática. Não é de se estranhar que no Pisa 2003 - Programme for International Student Assessment, que se constitui numa avaliação internacional que abrange 40 países - o Brasil ficou em último lugar em matemática.

Sem o domínio dos instrumentos mínimos compatíveis a uma educação de qualidade, como conseguir ingressar, de maneira qualificada, no mercado de trabalho?

De que lugar estamos falando em democratização?

A LDB fez dez anos: a aniversariante é pré-adolescente e já orientou os sistemas de ensino para, pelo menos, uma geração. A década da educação, preconizada por essa Lei, trouxe significativas contribuições: Educação Infantil, Ensino Fundamental com nove anos de duração, a recuperação paralela, a avaliação qualitativa, formação em nível superior dos docentes (revogada)... Como Zagury (2006) afirma e, ao mesmo tempo, questiona: a lei é ótima, mas onde estão os resultados?

[...] Somos um dos países que mais têm analfabetos adultos, analfabetos jovens e... estudantes quase analfabetos! Somos ainda um país que não levou a sério o propósito de educar sua gente. As medidas que



## CONTRA PONTOS

tomam os governantes são por vezes risíveis ou inacreditáveis em suas contradições ideológicas e até legais. Então, como e por que pregar a implantação de formas de ensinar que nem nos países mais ricos e com igualdade social existe ainda? (ZAGURY, 2006, p. 57).

A questão principal não é a aprovação (automática) ou a reprovação, mas, conforme a autora, oportunizar a todos os alunos educação de qualidade com mecanismos de recuperação paralela permanente e eficiente. É com aprendizagens efetivas que podemos reduzir reprovações e evasões, e isso requer, impreterivelmente, professores preparados e remunerados justamente.

Todavia, é com uma gestação histórica de desvalorização do magistério (possivelmente por categorizá-lo por gênero, afinal a feminização dessa atividade profissional desencadeou-se desde o início do século XX), de **quantificação** de atendimento à clientela e dos índices de **pseudo**-aproveitamento escolar exibidos à UNESCO e ao Banco Mundial, que a atual política nacional de educação vem se sedimentando no quadro das tendências que preconizam a democratização da escola pública e sua exigência de **qualidade**. Que critérios, passíveis de serem avaliados, as corroborariam? O peso que tem recaído apenas sobre a competência do trabalho do professor, que sem dúvida é necessário, mas não suficiente para uma educação **de qualidade**, já significaria um direcionamento ideológico que, de certa forma, descompromete o Poder Público com certas questões, como, para exemplificar, a formação de professores. Enquanto isso, faz-se referência à cidadania dos alunos, dos pais..., dos legisladores ... E a dos professores estaria implicada neste processo?

E, por falar em inclusão, podemos encaminhar a análise para o Art. 58 & 1º, 2º e 3º que versam: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. & 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. & 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas, ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular. & 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

Importa, antes de tudo, analisar o porquê do caráter inclusivo proposto nesta Lei e, para tanto, transitemos, brevemente, pela história progressa.

A Constituição Federal de 1988, no rastro do discurso de democratização pulverizado na década de setenta, que trouxe o aumento de alunos de





todas as camadas sociais, especialmente, nas redes públicas de ensino, apontava para a necessidade de inclusão quando, no seu Art. 206, propõe “suprir a demanda de igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e, no Art. 208, destaca “o dever do Estado com a educação, mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito e atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Seis anos depois, a Declaração de Salamanca (1994) sublinhava que “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, intelectuais, emocionais, lingüísticas, encontrando a maneira de educar com êxito a todas elas, inclusive as com deficiências graves. mudando atitudes de discriminação numa sociedade integradora”.

A L.D.B., compromissada com a formação de cidadãos, não poderia deixar de adotar o princípio de inclusão, situando a Educação Especial como integrante da educação geral.

No entanto, a prática nem sempre acompanha a velocidade dos passos qualitativos da legislação... A maioria das escolas, desacostumadas, como salienta Ribeiro (2005), a lidar pedagogicamente com as diferenças e acostumadas com a exclusão de qualquer dificuldade que foge de padrões estabelecidos como normais, e sem tempo de amadurecimento para os serviços de apoio especializado previstos na LDB - o que demandaria, entre outros aspectos, o aumento de recursos financeiros e técnicos, aperfeiçoamento de recursos humanos para o atendimento às necessidades individuais de alunos com diferentes tipos de deficiências sensoriais, motoras, condutas típicas – flagra-se sem condições para concretizar a inclusão pretendida. Qual a saída encontrada? Ora, os flancos da própria Lei, quando explicita que a educação especial deve ser **oferecida preferencialmente na rede regular de ensino**. O termo **preferencialmente** possibilita que os sistemas de ensino que não se consideram preparados, excluam casos que não podem atender, eximindo-se da responsabilidade preconizada na retórica da lei.

As escolas estão agindo de modo (um pouco?) ilegal, mas, até que ponto, sem ética? Considerando que não dispõem de salas com recursos apropriados para cada tipo de deficiência; provisão de verbas para custos permanentes com publicação de livros didáticos em Braille e aquisição de equipamentos;





## CONTRA PONTOS

serviços itinerantes de apoio multidisciplinar; programas e ações de prevenção de deficiências; remuneração compatível para os profissionais, podemos redimensionar se estão mal intencionadas ou, simplesmente, deparando-se como incompetentes para intervirem pedagogicamente com pessoas com necessidades especiais. Onde estaria a contrapartida governamental, para além da legislatura e da fiscalização da lei?

Precisamos de educação inclusiva sim, mas de qualidade!

A inclusão implica, acima de preceitos desleais, oferecer oportunidades de aprendizagem a todos, respeitando, conforme frisa Ribeiro (1997), as diferenças que precisam ser incluídas mediante a adequação de dois aspectos fundamentais e interrelacionados: a individualização do ensino no lugar da homogeneização; e a organização do trabalho pedagógico com tempos e espaços diversificados que contemplem diferentes ritmos, competências, favorecendo as aprendizagens dos sujeitos.

Incluir não se resume a integrar; mais do que justapor ou agregar, a inclusão significa trazer para dentro do processo educativo e, portanto, da aprendizagem, aquelas pessoas que, por motivos diversos, foram historicamente segregadas da escolarização. Isso não é feito como uma colcha de retalhos, senão como um enredo construído por e com todos os autores e atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem que se contextualiza no cenário escolar. Contudo, o enredo não pode ser uma ficção com um roteiro legal, mas uma realidade historiada no cotidiano das relações educativas formais.

## Considerações finais

Revisitando os conteúdos normativos da atual L.D.B. quanto aos artigos citados e tendo presente as interfaces constituintes do perfil dessa lei, criada e aplicada por seres humanos, e os seus deslocamentos/desencontros com a realidade, restaria, então, o desencanto/a desilusão? Enlaçando relações com aspectos apreciados, que tiveram em conta que as prescrições configuradas nas legislações são produzidas nas interações histórico-sociais que engendram as relações humanas como resultados de processos de reflexão que têm como matriz as situações da realidade, mas que, enquanto



submetidas às cabeças dos legisladores, exógenas às salas de aula, não são a realidade, podemos deduzir que a nova L.D.B – mas já não tão nova, pois tem uma década - não foge a essa conjuntura. E, então, por que não indagar: onde lançar a âncora? Talvez, ela possa ser plantada no próprio terreno das interrogações, nutrido por fecundos debates nos quais seja plausível problematizar o porquê e para quê propor e efetivar tais preceitos, o que, certamente, suscitará novas indagações que, provavelmente, podem alçar outras dúvidas ou, quem sabe, iluminar reflexões relativas ao projeto político-educacional que vem sendo contemplado na Lei 9.394/96 de diretrizes e bases da educação nacional. E, para entendê-la, emerge a necessidade de desenrolar o roteiro da história que a traz à tona! Daí a importância do exame das condições pelas quais ela se constituiu, o que demandaria situar a educação formal no processo de transformação no decurso histórico até aportarmos no momento presente que tem essa orientação legal.

Quanto a como reconstituir a retórica tecida no texto da Lei na realidade das práticas educacionais escolares e sociais - desvelando (por que não?) as cores do arco-íris legislativo e a fabulosa visão dos potes de ouro (o conteúdo político e normativo-ideológico) que, postados nos extremos do espectro multicor, não retratam a realidade, para a inovadora construção de um panorama socioeducacional mais ético/estético - este parece ser um desafio que, cotidianamente, está implicado, de forma subjacente ou tematizada, nas práticas docentes e nas inter(rel)ações dos sujeitos-cidadãos da educação que somos todos nós.

## Referências

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. 05/10/1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 1988.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Lei 5.692 da Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus*, 1971.

\_\_\_\_\_. *Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1961.

COMPARATO, F. K. Direitos humanos e Estado. In: FESTER, A. *Direitos humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1989.



## CONTRA PONTOS

COORDENADORIA NACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DIFICIÊNCIA. **Declaração de Salamanca e linha de ação:** sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994. 54 p. (Aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e igualdade, realizada em Salamanca, Espanha, jan. 1994, patrocinada pela UNESCO).

MENDES, T. S. **A vitimização de professores e a “alunocracia” na educação básica**. Pesquisa em desenvolvimento, 2007.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. **Revista Educação Especial**. do querer ao fazer, 2005, p. 41-51.

\_\_\_\_\_. **Formação contínua de professores de educação especial**. Trabalho apresentado no 4º Congresso Internacional de Educação. São Paulo, 1997.

SILVA, J. A. da. **Mandado de injunção e habeas data**. Constituição de 1988. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1989.

ZAGURY, T. **O professor refém**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

## Notas

<sup>1</sup> Há que se aclarar que o arco-íris se forma do contato da luz do sol com partículas de água suspensas na atmosfera. Como os físicos sistematizam, desde as explicações de Newton, ao atravessá-las, essa luz, que é branca, decompõe-se em sete cores, cada uma delas sofrendo um desvio diferente, assumindo, assim, direções diversas. Isso ocorre porque os raios de luz solar, ao penetrarem nas gotas de água, são refratados, ou seja, desviados de direção por apresentarem cores que diferem, cada qual tendo comprimentos também diferenciados; tais raios são, em função disso, separados, viajando em direções distintas. Desse modo, o arco-íris é um espectro da luz do sol, formado pelas gotas das nuvens, sendo que cada uma delas forma o seu próprio espectro. Este, por sua vez, é composto por luzes de cores distintas, isto é, por diferentes comprimentos de ondas que se propagam em velocidades diversificadas. Numa licença metafórica, os raios de sol podem aludir às diferentes vertentes de pensamentos iluminados pela razão – A mesma razão colocada à berlinda de críticas pós-modernas! – As gotas de água podem conotar a fluidez da concreta e transitória realidade. A decomposição da luz corresponderia às diferentes versões que as interpretações concernentes à lei podem suscitar.

<sup>2</sup> No Art. 35 da mesma Lei, o termo **qualificação** é considerado diferentemente: No texto da lei consta: o Ensino Médio [...] terá como finalidade – II – “a **preparação** básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (O grifo é nosso!)

<sup>3</sup> Ver Lei 4.024 de 1961 e Lei 5.692 de 1971

<sup>4</sup> Importa transitar pelas vias do processo histórico e, temporizando e espacializando a abordagem, traçar uma linha que se estende da década de trinta, do século passado, aos dias atuais no Brasil, para avistar que, em praticamente todas as reformas de ensino então instituídas, estava presente a tendência de formar mão-de-obra qualificada para atender modelos desenvolvimentistas, considerando as necessidades de cada período da consolidação do capitalismo neste país.

<sup>5</sup> Cabe explicar que não intencionamos aludir, neste ponto, a quaisquer políticas educacionais ou projetos político-pedagógicos pertinentes a administrações públicas, que se pautam na idéia de Escola Cidadã, como os desenvolvidos em São Paulo e Porto Alegre



## PONTOS CONTRA

<sup>7</sup> Ver Artigos 6º, 205, 206 e 208, com seus respectivos Incisos e Parágrafos

<sup>8</sup> Sintetizando, compete-nos dizer que através do mandado de segurança (Art. 5º, LXIX, LXX), segundo Comparato (1989), podem ser defendidos os denominados direitos líquidos e certos – como o direito à educação - contra atos ou omissões abusivas do Poder Público; o mandado de injunção (Art. 5º, LXXI) prevê, conforme especifica Silva (1989), a imediata e concreta aplicação de direito, liberdade ou prerrogativa inerente à nacionalidade, à soberania popular ou à cidadania, quando a falta de norma reguladora torne inviável o seu regular exercício, antecipando, por vezes, a regulamentação de determinadas diretrizes; a ação civil pública (Art. 129 III), por sua vez, visa à proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos.

<sup>9</sup> Na década de noventa, a rede pública adotou duas medidas para tentar superar o alto nível de reprovação e evasão nas séries iniciais do ensino fundamental: primeiramente, a promoção automática através da qual nenhum aluno ficaria retido no primeiro ano de alfabetização e, posteriormente, o ensino por ciclos de estudos com progressão continuada nos anos decorrentes do processo educacional do ensino fundamental