



DEPARTAMENTO DE DIREITO
MESTRADO EM DIREITO
ESPECIALIDADE EM CIÊNCIAS JURÍDICAS
UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA
“LUÍS DE CAMÕES”

O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: O ENSINO ESPECIAL

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Direito

Autor: Thiago Aires Estrela

Orientador: Prof. Doutor Pedro Trovão do Rosário

Número do candidato: 20151973

Outubro de 2022

Lisboa

THIAGO AIRES ESTRELA

O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: O ENSINO ESPECIAL

Outubro de 2022

Lisboa

RESUMO

A busca por efetivação de direitos cujos conceitos não são consolidados no ordenamento jurídico, a tentativa de utilização da legislação no dia a dia e o conflito de direitos parecidos nos conceitos, porém diferentes na essência é por um lado uma grande dificuldade na medida em que muitas vezes o produto final, por diversos fatores, resulta em algo que pode dizer muito, como também, pode não estar dizendo nada. Tal realidade consiste em um grande desafio, porque o que está escrito precisa se tornar realidade na vida de quem precisa. A presente pesquisa, com caráter qualitativo, tem como objetivo geral: Verificar como se efetiva o direito ao aprendizado das pessoas com SD nas Escolas Maria Amélia Bastos e na Unidade de Ensino Básico Gomes de Sousa. Para o alcance deste objetivo, a coleta dos dados se deu por meio de entrevista semiestruturada em escolas públicas e particulares de São Luís/MA e São José de Ribamar/MA; assim como as Secretarias Municipais de Educação de S. Luís e de S. José de Ribamar e Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. A finalização da coleta dos dados se deu por meio de entrevistas com os pais e/ou responsáveis de crianças com Síndrome de *Down*, matriculadas na rede pública e particular de ensino, dos municípios já referidos. A partir de uma abordagem qualitativa, a análise dos dados foi realizada utilizando-se o método dedutivo, tendo como categorias conceituais de análise o aprendizado como direito autônomo e social e o aprendizado como produto da aprendizagem, apoiados nos conceitos de saber de Freire e conhecer de Morin, bem como de autonomia de Canotilho e social de Novais, com posterior triangulação dos dados, analisados individualmente, com posterior confrontação dos mesmos. Os resultados revelam que o direito ao aprendizado ainda não é visto como um direito autônomo e fundamental, sendo considerado, portanto, como sendo sucedâneo do direito à educação e que apesar de começar a ser introduzido na legislação, expressões como “aprendizado” e “aprendizagem”, a letra fria do texto legislativo ainda não consegue traduzir o anseio social por uma educação de qualidade, que somente começará a ser verificada, quando os requisitos mínimos necessários ao direito ao aprendizado, forem respeitados.

Palavras-chave: Aprendizado. Aprendizagem. Inclusão. Síndrome de *Down*.

ABSTRACT

The use of legislation on a daily basis, in the implementation of rights already enshrined is on the one hand a great difficulty in the measure that often the end product, for many factors, results in something that can say a lot, but also may not be saying nothing. Such a reality is a great challenge because what is written must become a reality in the life of those who need it. The present research with a qualitative character has the general objective is to verify how the right to the learning of people with DS in the schools Maria Amélia Bastos and in the basic education unit Gomes de Sousa is effective. To achieve this objective, the data were collected through a semistructured interview previously prepared by the author himself who interviewed the education agencies, such as: SEMED of S. Luís, SEMED of S. José de Ribamar and SEDUC of Maranhão, as well as parents and or those that are responsible for children with *Down* Syndrome enrolled in the public and private education network, of the municipalities referred to above. From a qualitative approach, the data analysis was performed using the deductive method, having as conceptual categories of analysis the learning as fundamental and social law and learning as a product of learning, supported in the concepts of knowledge of Freire and know of Morin, as well the meaning of autonomy (Canotilho) and social of Novais, with later Triangulation of data, individually analyzed, with the subsequent comparison of the data. The results demonstrate that the right to learn is still not seen as an autonomous and fundamental right and it is therefore considered to be a substitute for the right to education and that although is being introduced in legislation expressions such as "learning", the cold letter of the legislative text still cannot translate the social yearning for a quality education which will only begin to be verified when the minimum requirements necessary to the right to learn are respected.

Keywords: Learning. Inclusion. *Down* 's syndrome.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
1.1. Problema de Pesquisa	9
1.2 Objetivos	11
1.3. Justificativa.....	11
1.4 Antecedentes de Pesquisa e abordagens teóricas	12
2. A FUNDAMENTALIDADE DE UM DIREITO	17
2.1 A Função de Prestação Social do Direito ao Aprendizado	21
2.2 Distinção Jurídica Entre a Liberdade de Aprender e o Direito ao Aprendizado.....	24
3. O DIREITO À EDUCAÇÃO ESBOÇADO NA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS	25
3.1 A Efetividade dos Direitos Sociais: a Educação e ao Aprendizado	34
3.2 A Educação como Direito Social	45
3.3 A Educação Especial	55
3.4 Plano Nacional de Educação	58
3.5 Do Conselho Nacional de Educação	62
3.6 O Aprendizado no Estatuto da Pessoa com Deficiência	63
3.7 Educação Especial na Lei brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	66
4. SÍNDROME DE <i>DOWN</i> : BREVES E IMPORTANTES CONSIDERAÇÕES.....	71
4.1 Síndrome de <i>Down</i> na Educação informal e na formal.....	74
5. APRENDIZAGEM E APRENDIZADO	81
5.1 Entre “Aprendizado” e “Aprendizagem” na Língua Portuguesa	83
5.2 Entre “Aprendizado” e “Aprendizagem” no Direito	85
5.3 Entre “Aprendizado” e “Aprendizagem” na educação	90
5.3.1 Elaboração de conceitos categóricos do aprendizado	93
6. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	97
6.1 Local e Amostra	97
6.2 Aspectos Éticos	100

6.3 Técnicas de Pesquisa para o levantamento dos dados.....	100
6.4 Procedimentos de coleta dos dados	102
6.5 Abordagem e procedimentos em relação a análise dos dados	103
7. RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	105
7.1 Análise dos dados obtidos no Ministério Público do Estado do Maranhão – MPE/MA.	105
7.2 Análise obtida no sítio oficial de pesquisa de jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão – JurisConsult.....	108
7.3 Triangulação dos dados a partir dos Resultados Obtidos (RO).	109
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	114
REFERÊNCIAS	122

1. INTRODUÇÃO

A efetivação de um direito, concretizando-o no dia a dia, utilizando-se dos textos legais, em sentido amplo, mostra-se cada vez mais complexo, uma vez que tais normas são oriundas de um processo legislativo, cujo resultado nem sempre traduz a vontade do legislador, tampouco a vontade ou necessidade da própria sociedade.

Isso porque os textos podem dizer muito, como também, podem dizer nada. Essa realidade consiste num grande desafio em que se alia, de um lado a hermenêutica e do outro lado a prática, porque o que está escrito, nos textos legais, precisa se tornar realidade no corpo social. Neste sentido, o presente estudo focará no direito à educação, como direito já consagrado, fazendo uma conexão com um outro direito existente, porém ainda não conceituado e balizado expressamente nas normas, que é o direito ao aprendizado.

Importa salientar que para a devida compreensão de um direito ao aprendizado, necessário se faz compreender as bases do processo educativo, *relacionando* termos como “educação”, “aprendizado” e “aprendizagem”. Isso, porque, em muitos momentos, como se verá nesse breve estudo, essas expressões são utilizadas como sinônimas, muito embora, deveriam ser compreendidas cada qual no seu conceito técnico e prático.

O entendimento aqui construído de que a aprendizagem se ajusta a processos e ações, definirá que o texto de lei não empreende significados de um direito para este termo, ou seja, a aprendizagem é um caminho a ser percorrido em busca de um novo direito, ao qual denomina-se “aprendizado”.

Por outro lado, a palavra aprendizado remonta a algo palpável ou já acabado, o que se traduz em um enfoque de propriedade ao sujeito de direito que apreende conhecimento. Assim, o termo aprendizado deve ser reconhecido como um direito de um sujeito cognoscente que adquiriu saber acerca de um objeto cognoscível, por meio de um processo de busca imanente aos seres humanos.

Essa dialética (consagração e concretização de direitos) traz à discussão a seguinte indagação: o aprendizado pode ser considerado um direito autônomo? E em sendo considerado um direito autônomo, pode ser considerado, também, como um direito fundamental? E esse direito fundamental pode ser conclamado pelas pessoas com Síndrome de *Down* que estão na escola regular?

O aprendizado é compreendido como um consectário lógico da educação, ou seja, que aquele estava contido neste. Por esta razão, pode-se dizer que o direito ao aprendizado esteve

e está estritamente ligado ao direito a educação, como em uma relação de simbiose, muito embora, com este não se deva confundir.

Ressalta-se que a cisão conceitual entre os termos “aprendizado” e “educação”, para os fins deste estudo, ocorre de modo mais latente na seara das ciências jurídicas, sendo essa separação, menos percebida no campo das ciências da educação.

O direito ao aprendizado não está expressamente consagrado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nem em legislações federais brasileiras, também não se encontra menção dessa expressão na Constituição da República Portuguesa, que traz, porém, um “direito de aprender”, que será objeto de comentário em momento oportuno.

Timidamente os que exercem a atividade legislativa têm introduzido nos textos legais brasileiros, conceitos e expressões que dão ao intérprete, jurista ou educador, a noção do direito ao aprendizado, bem como a forma de alcançá-lo, efetivá-lo.

Neste íterim, o presente estudo parte da suposição de que o aprendizado é um direito autônomo e fundamental das pessoas, em especial das pessoas com SD. Autônomo porque pode ser verificado, conceituado e perseguido independentemente do direito a educação e fundamental porque ele é inerente ao próprio ser humano.

Portanto, o objeto deste estudo é o aprendizado enquanto produto dos processos de aprendizagem e a forma como se efetiva foi verificada em pesquisa de campo, nas escolas “Maria Amélia Bastos” e Unidade de Ensino Básico “Gomes de Sousa”, considerando a análise de legislação aplicável à educação especial, no Brasil e em Portugal.

A efetivação ou não desse direito, nos locais supracitados, será observada por meio dos discursos das Secretarias de Educação, pais e professores de alunos com SD, e, também, por meio da observação e entrevistas deles, sempre que possível, relacionando esses discursos com os textos legislativos correlatos.

A realidade brasileira, no que concerne à educação especial, passou por vários períodos, desde a completa exclusão de pessoas consideradas diferentes, ao tempo da inclusão dessas mesmas pessoas. Em Portugal, também o sistema educativo tem passado por diversas reformas, principalmente a partir da edição da Lei nº 03/2008, a fim de torná-lo mais inclusivo.

Importa salientar que a inclusão, por si só, não garante o aprendizado e nem a qualidade da educação. Por esta razão, está se vivendo o período que se chama de terceira fase da educação especial, que consiste na consagração de direitos fundamentais dessas pessoas.

Neste sentido, a busca por uma melhoria na qualidade de ensino das pessoas público-alvo da educação especial, principalmente das pessoas com SD, expressada por um aumento

no nível de aprendizado, reflete o porquê deste estudo. Assim, na medida em que se garante um (aprendizado) se determina um aumento na qualidade do outro (educação).

De mais a mais, a realidade no Estado do Maranhão, mais precisamente nos Municípios de São Luís e São José de Ribamar, locais das escolas escolhidas para a pesquisa de campo, demonstra que existem duas realidades distintas, a saber: a realidade da letra fria da lei, que traz uma cenário ideal hipotético e a realidade que apreendemos por meio dos discursos das Secretarias de Educação, dos pais de alunos com SD e dos professores, a respeito do que acontece no dia a dia das escolas estudadas, e, também, no que se percebe pela observação e entrevistas desses alunos com SD.

Apenas para exemplificar o que acaba de ser dito: a existência de uma escola exclusiva de alunos público-alvo da educação especial, no Município de São José de Ribamar, que pode levantar a discussão sobre a segregação desses alunos.

Quando se concebe o aprendizado como um direito autônomo, pode-se vislumbrar a consagração e efetivação do mesmo, além de abrir caminho para uma mudança na forma de pensar e compreender dessas duas expressões em âmbito acadêmico, doutrinário, legislativo e jurídico, que poderá influenciar diretamente, bem como contribuir para que os responsáveis pela feitura das leis utilizem os marcos normativos como verdadeiros instrumentos de salvaguarda do clamor social.

Essa mudança no pensamento deve servir de base para que o Estado não só garanta o direito a educação, mas que efetivamente garanta o aprendizado dos alunos que será refletido diretamente no aumento da qualidade do ensino.

1.1. Problema de Pesquisa

Alguns eixos norteiam a presente pesquisa podem ser situados em dois campos distintos, a saber: campo educacional, em que temos: a noção de aprendizado como o produto de um processo de aprendizagem, de um lado e, do outro, no campo jurídico, o caminho a se percorrer para alcançar e efetivar o direito ao aprendizado, em especial das pessoas com Síndrome de *Down*.

Para entender o campo jurídico, em alguns momentos será necessário enfatizar o campo educacional, uma vez que este estudo tem caráter multidisciplinar e para alcançar um conhecimento mínimo e adequado sobre o objeto de estudo (aprendizado), faz-se necessária a análise de leis e normativos que irão iniciar o processo de concretização desse direito que, de fato, se efetiva dentro da sala de aula.

Tais eixos derivam da discussão sobre os processos educativos, ou seja, nos processos de aprendizagem, e na defesa deste estudo, em aprendizado garantido e interpretado nas normas em educação e educação especial. Como já mencionado, não se pretende exaltar o aprendizado em detrimento da aprendizagem e da educação, e sim marcar seu caráter determinado, autônomo e fundamental.

De um lado existe a legislação vigente, que no seu texto tenta traduzir, ou até mesmo, introduzir uma igualdade de direitos e oportunidades a todas as pessoas, inclusive e principalmente àquelas que possuem algum tipo de deficiência. De outro lado, temos as pessoas com SD, com as suas características próprias e que necessitam de amparo por parte da Administração Pública, seja no sentido de se enxergarem como sujeito de direitos, pelo simples fato de serem pessoas, seja no sentido de ser pessoas com características e necessidades específicas e que precisam de atenção diferenciada.

Esse contexto demonstra a realidade que se apresenta nas escolas que recebem alunos com SD, nas redes estadual e municipais de ensino, dos locais pesquisados, como por exemplo, a falta de uma educação específica para esse grupo de pessoas, que possui como consequência um baixo rendimento escolar, quando comparados com outros alunos de mesma idade e grau de escolaridade.

Assim, tem-se que a interpretação e utilização da legislação no cotidiano, de maneira que haja a efetivação de direitos já consagrados é uma grande dificuldade e ao mesmo tempo um grande desafio.

A dificuldade se apresenta desde o momento da concepção da lei, levando-se em conta que são feitas em atenção a uma dinâmica social, ou seja, de fatos que influenciam a vida de determinada sociedade, e, também, do contexto histórico e cultural.

Desarmonia, também, no sentido de “colocar no papel” a complexidade das relações sociais, em que muitas vezes o produto (legislação), por diversos fatores, resulta em algo que ao mesmo tempo pode dizer muito, também, pode estar a dizer nada, ou seja, acaba por ser letra morta ou semimorta.

A lei, em sentido amplo, sem a devida garantia e efetividade de nada serve, assim, o que está redigido precisa se tornar realidade na vida da comunidade. Neste caminho, têm-se o problema: Como se efetiva o direito ao aprendizado das pessoas com Síndrome de *Down* ?

Como perguntas norteadoras de pesquisa as seguintes questões:

- ✓ Como a legislação tem se comportado para garantir a efetivação do direito ao aprendizado de pessoas com SD?

- ✓ Como as normas brasileiras são interpretadas pelas Secretarias de Educação, pais e professores de alunos com SD e vivenciadas por esses alunos em sala de aula?
- ✓ Existe a possibilidade de adequação da legislação portuguesa para a realidade da educação especial no Brasil?
- ✓ Existe consonância entre o texto legal e a realidade escolar apresentada pelas Secretarias de Educação, pais e professores de alunos SD e o que de fato acontece com esse aluno em sala de aula?
- ✓ Qual a percepção dos pais em relação à educação oferecida aos seus filhos com SD?
- ✓ Qual a percepção dos professores a respeito da educação oferecida aos alunos com SD?
- ✓ Como é o ambiente escolar vivenciado por alunos com SD?
- ✓ Quais os parâmetros mínimos necessários para que possamos considerar que o aprendizado foi efetivado?

1.2 Objetivos

Diante dos problemas apresentados, o presente estudo guiou-se pelos seguintes objetivos: (a) Objetivo Geral: Verificar como se efetiva o direito ao aprendizado de Pessoas com SD, nos locais pesquisados; (b) Específicos: (1) Analisar a legislação sobre Educação Especial, brasileira e portuguesa; (2) Identificar, a partir da construção do conceito de direito ao aprendizado como produto dos processos de aprendizagem, os requisitos mínimos necessários para garanti-lo às pessoas com SD; (3) Diferenciar os conceitos de aprendizagem e aprendizado nos âmbitos educacional e jurídico, a partir da SD.

1.3. Justificativa

Tem-se que a presente pesquisa possui relevância social e científica, a saber: a relevância social quando abre possibilidades para a comunidade conhecer a legislação que o assiste, indo além do simples conhecimento, na medida em que mostra quais as ferramentas que podem ser utilizadas para a garantia do direito ao aprendizado das pessoas com SD.

Apenas para citar dois exemplos, tem-se: (1) utilização do Ministério Público como Instituição Essencial à Justiça e Fiscal da Ordem Jurídica, como é constitucionalmente consagrado, no direito brasileiro, em âmbito administrativo e (2) a utilização das vias jurisdicionais ordinárias, quando em âmbito administrativo não se conseguir uma resposta efetiva e adequada aos problemas relacionados ao sistema de ensino.

Nos dois casos apresentados, o objetivo principal é o alcance de uma educação com mais qualidade da que é oferecida hodiernamente, ao menos no exemplo brasileiro. Cumpre destacar que, quanto mais demandas forem resolvidas em âmbito administrativo, muito menos processos judiciais existirão.

Possui, também, relevância científica, uma vez que há a contribuição para que haja uma mudança de paradigma conceitual, com a desvinculação dos termos “aprendizado” e “educação” para fins de consagração e efetivação de direitos. O esclarecimento de conceitos reflete um amadurecimento social do legislador e esse amadurecimento pode ser refletido na pacificação social.

Assim, o aprendizado não pode mais ser visto e tratado apenas e tão somente como um consequente lógico do direito à educação. Não basta apenas a Administração Pública garantir a educação ou os meios e processos educativos, ele precisa garantir que os alunos de fato estão aprendendo, e para isso, precisa tratar o aprendizado como um direito autônomo e fundamental, como de fato o é.

1.4 Antecedentes de Pesquisa e abordagens teóricas

Poucas pesquisas científicas, acerca da educação especial, cujos objetos de investigação fossem a combinação entre leis e aprendizado, foram encontradas, a fim de embasar este trabalho, o que torna mais difícil e desafiador apresentar os resultados obtidos nesse estudo.

O tempo da pesquisa foram os anos de 2018, 2019 e os primeiros meses do ano de 2020, buscando-se como referência de antecedentes, pesquisas recentes, entre os anos de 2013 a 2020.

As pesquisas (referências bibliográficas) foram realizadas em buscadores como *scielo*, *google acadêmico*, *redalyc*, entre outros, utilizando-se dos idiomas português, inglês e espanhol, não foi encontrado nenhum trabalho que verse sobre o direito ao aprendizado de pessoas com SD, precisamente.

Os antecedentes de pesquisa sobre a educação de alunos com SD possuem as seguintes problemáticas: (a) percepção dos professores quanto às dificuldades escolares¹; (b)

¹NONAKA, K. L.; POTTKER, C. A. Percepção de professores sobre a inclusão no ensino regular de alunos com Síndrome de Down. **Revista UNINGA Review** (Jul - Set 2015) Vol.23, n.3, pp. 52-60. Disponível em:<https://www.mastereditora.com.br/periodico/20150902_0837362.pdf> Acesso em: 19 fev. 2018.

necessidade de que alunos com SD frequentem escolas com atendimento especializado²; (c) mudança na matriz curricular³; (d) estagnação na pedagogia do ensino de crianças com SD⁴; (e) desafios na elaboração e ou adaptação dos sistemas educacionais inclusivos⁵; (f) possibilidade de aprendizado das crianças com SD e interação social, mesmo com a falta de recursos adequados⁶. Essas problemáticas foram sugeridas por meio dos estudos que serão abaixo descritos.

Em pesquisa realizada por Nonaka e Pottker⁷ sobre a opinião de professores quanto à inclusão de alunos com SD no ensino regular, os dados mostraram que, na percepção destes, os alunos com SD apresentam dificuldades escolares referentes à escrita, lentidão nas atividades e pouca atenção e memória, considerando essencial que tais alunos frequentem escolas com atendimentos especializados, com fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos.

No caso dos alunos com deficiência intelectual leve e que apresentam uma boa socialização, os professores julgam terem condições para frequentarem o ensino regular. Os dados encontrados neste estudo sugerem que a inclusão de alunos com SD na escola regular é vista como uma possibilidade, podendo considerar ainda outros aspectos, como: suporte na escola em termos de reestruturação física, pedagógica e humana.

Silva *et al*⁸, em estudo de revisão bibliográfica sobre o direito de crianças com SD na escola regular, apontam que são necessárias mudanças na matriz curricular de forma paradigmática como também na programática, a fim de transformar a didática educacional, pois, a utilização dos métodos vigentes pode acarretar uma estagnação na pedagogia do ensino das crianças com SD.

Nestes termos, esses pesquisadores⁹, apontam que a elaboração e/ou adaptações dos sistemas educacionais inclusivos, tornam-se um desafio diante das modificações estruturais e culturais das escolas regulares a fim de receber e atender todos os alunos com suas

² *Id.*, 2015.

³ SILVA, A. da. *et al.* O direito de crianças com síndrome de *down* na escola regular. **Revista Jurídica Uniandrade**. Curitiba v. 1, n. 26, p. 1438-1449, 2017. Disponível em: <<https://uniandrade.br/revistauniandrade/index.php/juridica/article/download/752/563>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

⁴ *Id.*, 2017.

⁵ *Id.*, 2017.

⁶ ARAUJO, J. A.; BIFANO, G. da S.; LIMA, R. A. Avaliação da interação social e de aprendizagem de alunos com síndrome de *down* incluídos em escolas públicas na rede regular de ensino no município de Porto velho-Ro. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 4, n. 1, p. 90-105, 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/SAJEBTT/article/view/1041/807>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

⁷ NONAKA, K. L.; POTTKER, 2015.

⁸ SILVA, 2017.

⁹ *Id.*, 2017.

necessidades e particularidades. Em contrassenso a isso, a inclusão de crianças com SD nas suas diversas particularidades levarão à exclusão educacional e social.

Buscando avaliar quali-quantitativamente a interação social e de aprendizagem dos alunos com SD inclusos em escolas públicas da rede regular de ensino municipal de Porto Velho/RO, tendo como base teórica estudos correlacionados com processo de inclusão na área educacional, sobre educação especial e Síndrome de *Down*, Araújo, Bifano e Lima¹⁰ observaram nos resultados, que mesmo com a falta de recursos adequados, é possível o aprendizado das crianças inclusas na rede regular de ensino, e destacam ser possível uma interação social entre alunos com desenvolvimento típico e com alunos com necessidades educacionais especiais.

Azevedo e Damke¹¹, em uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo foi conhecer o processo de inclusão de uma aluna do 2º ano do ensino fundamental com SD, por meio da observação participante do cotidiano da criança e de questionários abertos aplicados aos profissionais de educação, revelou que as escolas inclusivas devem reconhecer os fatores que influenciam o processo de inclusão e dar respostas a cada um deles, de modo que assegurem uma educação de qualidade por meio de: currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso apropriado de recursos e parcerias.

Diante das pesquisas apresentadas, tem-se, então, que as dificuldades que permeiam a educação de pessoas com SD, podem se apresentar de várias formas, como, por exemplo: relação com os professores em sala de aula, necessidade de atendimento especializado, mudança na matriz curricular, a própria possibilidade de aprendizado satisfatório, entre outros.

As referidas pesquisas se ajustam ao paradigma do direito a uma educação inclusiva no sentido de que apresentam discussões de problemas e propostas de adequação do contexto escolar às diversidades dos indivíduos, inclusive com indicações de mudanças nas normas vigentes.

Do mesmo modo, defende-se o paradigma da inclusão neste estudo, a partir das contribuições dos desvelamentos de conceitos jurídicos que poderão permitir uma nova forma de leitura e compreensão dos textos da lei.

¹⁰ARAUJO; BIFANO; LIMA, 2018.

¹¹AZEVEDO, A. P. da S.; DAMKE, A. S. A criança com síndrome de Down: o sentido da inclusão no contexto da exclusão. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 103-114, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

Para analisar a efetivação do aprendizado das pessoas com SD, no campo da educação, se empregou os conceitos de Freire¹² no que se refere à prática libertadora da construção do saber. Tomou-se também o conceito de conhecer de Morin¹³, além dos aportes de Gadotti¹⁴, Pilletti¹⁵, Schilling¹⁶ e Mantoan¹⁷, em relação a educação e a educação especial.

Nessa perspectiva, no campo do direito, buscou-se respaldo teórico nas abordagens de Canotilho¹⁸, Miranda¹⁹, Bobbio²⁰ e Novais²¹, quando do arcabouço teórico para os conceitos de autonomia de um direito, direito fundamental, direitos humanos e alocação dentro dos chamados direitos sociais.

A fim de alcançar o desiderato proposto, o trabalho foi dividido em 3 (três) capítulos teóricos e 2 (dois) capítulos relacionados à pesquisa de campo, cada um tentando alcançar o que fora proposto nos nossos objetivos específicos, já expostos.

O primeiro capítulo trouxe uma breve exposição acerca da educação como direito humano, trazendo como expoente teórico, o jurista Norberto Bobbio. E quando tratou sobre a fundamentalidade de um direito e sua efetividade, apresentou as contribuições majestosas dos constitucionalistas Canotilho²² e Miranda²³. Após essa breve noção de direitos humanos, fundamentalidade e efetividade, necessário se fez alocar o “aprendizado” dentro da classe de direitos sociais ao lado do direito à educação, como forma de diferenciá-los.

Posteriormente, finalizando o primeiro capítulo, apresentou-se a análise das legislações correlatas, brasileiras e portuguesas, como por exemplo, Plano Nacional de

¹²FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Terra e Paz, 2018.

¹³MORIN, Edgar. **A Via para o Futuro da Humanidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

¹⁴GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

¹⁵PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2015.

¹⁶SCHILLING, F. **Educação e Direitos Humanos: percepções sobre a escola justa**. São Paulo: Cortez, 2014.

¹⁷MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

¹⁸CANOTILHO, J. J. G. **Direito Constitucional: e teoria da constituição**. Coimbra: Almedina. 1941, 7ª ed. 1522 p.

¹⁹MIRANDA, J. **Constituição e cidadania**. Coimbra: Coimbra editora, 2003. 517 p.

²⁰BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em<: http://www.mprj.m.p.br/documents/10227/14586286/a_era_do_s_direitos.pdf. ISBN 88-06-12174-X> Acesso em: 20 Set. 2016.

²¹NOVAIS, Jorge Reis. **Direitos Sociais: teoria jurídica dos direitos sociais enquanto direitos fundamentais**. 2. ed. rev. Lisboa: AAFDL, 2017.

²²CANOTILHO, 1941.

²³MIRANDA, 2003.

Educação²⁴, Estatuto da Pessoa com Deficiência²⁵, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁶, Constituição do Estado do Maranhão²⁷, Lei Orgânica do Município de São Luís²⁸, Plano Municipal de Educação de São José de Ribamar²⁹ e algumas Resoluções do Conselho Nacional de Educação³⁰.

O segundo capítulo trata da Síndrome de *Down*, como patologia mais frequente associada à deficiência intelectual, abalizado pelos ensinamentos de Voivodic³¹ e Rodrigues³². Seguimos por comentários acerca da educação formal e informal de pessoa com SD, para finalmente chegarmos à diferenciação das expressões “aprendizado” e “aprendizagem”, no terceiro capítulo, sob três perspectivas: educacional, linguística e jurídica. Finalmente, tratamos das teorias de aprendizagem, com as contribuições de Piletti³³, como requisito trazido pela legislação como forma de melhorar a qualidade do ensino por meio do aumento nos níveis de aprendizado.

Por fim, nos capítulos 4 e 5, temos a pesquisa de campo propriamente dita, com a análise e discussão acerca dos resultados obtidos, primeiramente com os dados alcançados junto ao Ministério Público³⁴, posteriormente com os dados nos sítios oficiais do Tribunal de Justiça do Maranhão³⁵ e por último com as entrevistas feitas junto às secretarias de educação e com pais de alunos com SD e considerações finais.

²⁴ BRASIL. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, jun. 2014.

²⁵BRASIL. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Lei 13.146/15). Brasília: **Casa Civil**, Subchefia para Assuntos jurídicos, 2015.

²⁶BRASIL. LDB/Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara federal, 1996.

²⁷MARANHÃO. Assembleia Constituinte do Estado do Maranhão. **Constituição do Estado do Maranhão, 2014.** Maranhão, 2014. 120 p.

²⁸SÃO LUÍS. **Plano municipal de educação 2015/2024.** São Luís: prefeitura municipal, 2015.

²⁹SÃO JOSÉ DE RIBAMAR. **Plano municipal de educação/PME (Lei 1.081/15).** São José de Ribamar: Gabinete do Prefeito, 2015.

³⁰BRASIL. Plano nacional de educação/ PNE (Lei 13.005/14). Brasília: Casa Civil da PR/ Subchefia para Assuntos jurídicos, 2014.

³¹VOIVODIC, M. A. M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down.** Petrópolis: 2013.

³²RODRIGUES, J. M. C. **Pessoas com Síndrome de Down: uma reflexão para pais e professores.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

³³PILETTI, N. **Aprendizagem: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2013.

³⁴BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º E 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília, DF, 2012. 137 p.

³⁵BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Acórdão.** Agravo regimental nº 745.745. trata da manutenção da rede de assistência à saúde da criança e do adolescente. 19 dez. 2014.

2. A FUNDAMENTALIDADE DE UM DIREITO

Antes da compreensão plena de aprendizado enquanto direito fundamental autônomo, faz-se necessário compreendê-lo como consectário necessário de uma ordem jurídica fundamental, encimada não somente por uma constituição, mas por supraprincípios e axiomas que transcendem a positivação constitucional, mas que, na maioria das vezes, são por ela reconhecidos.

Nos contornos acima citados insere-se a dignidade da pessoa humana, que é reconhecida pela ordem jurídica interna portuguesa, com destaque no artigo 1º da Constituição da República Portuguesa³⁶ e, no direito brasileiro, reconhecida como fundamento da República Federativa do Brasil no artigo 1º, inciso III de sua Constituição³⁷.

Em suas considerações sobre república e dignidade da pessoa humana, o professor Canotilho³⁸ retoricamente indaga acerca de qual o sentido de um estado basear-se em tal valor, e ao responder à própria indagação, afirma que

A resposta deve tomar em consideração o princípio material subjacente à ideia de dignidade da pessoa humana. Trata-se do *Princípio antrópico* que acolhe a ideia pré-moderna e moderna da *dignitas hominis* (Pico della Mirandola) **ou seja, do indivíduo conformador de si próprio e da sua vida segundo o seu próprio projecto espiritual (*plastes et factor*)**.³⁹

Ao situar a autodeterminação humana, enquanto direito de viver segundo o próprio projeto, como principal aspecto decorrente da sua dignidade, a doutrina do mestre⁴⁰ reconhece à autonomia da pessoa o patamar constitucional de direito fundamental.

A educação com seus processos de ensino e aprendizagem, e o aprendizado em si são direitos fundamentais instrumentais para a efetivação da autonomia da pessoa na determinação do próprio projeto de vida.

A premissa acima amplia seu espectro de abrangência quando a inserimos no contexto da educação especial, onde a autonomia não pode ser um objetivo didático secundário,

³⁶ PORTUGAL. Constituição (1976) **Constituição da República Portuguesa**: promulgada em 2 de abril de 1976. Disponível em: <<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>>. Acesso 14 ago 2020.

³⁷ BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Vade Mecum 2014, São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014. p. 65-150.

³⁸ CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição, p. 225.

³⁹ *Ibidem*, grifo nosso.

⁴⁰ *Ibidem*.

devendo ser perquirida até sua máxima efetivação possível, dado seu potencial libertário para pessoas com deficiências intelectuais, para quem autonomia é vital.

O Decreto-Lei de Portugal nº 54/2018, que estabelece princípios e normas sobre educação inclusiva, no seu artigo 2º, sobre definições, conceituou autodeterminação como sendo “o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões”⁴¹.

O professor Canotilho⁴² ainda assenta outra face da dignidade da pessoa humana: o seu aspecto inclusivo, afirmando que ela “exprime a abertura da República à ideia de **comunidade constitucional inclusiva**”⁴³ que se funda numa pluralidade de valores calcados na livre “compreensão do mundo e da vida”⁴⁴.

Ao discorrer sobre a origem de um direito fundamental o Professor Alexandrino⁴⁵ primeiramente a situa em três níveis, sendo eles: o “filosófico-cultural”, o “político-constitucional” e o “técnico-jurídico”. Explicou que o primeiro nível corresponde ao “plano das ideias” onde a dignidade humana e a autonomia individual ganham relevo a partir dos fundamentos da cultura greco-romana, do Direito natural e da ideia cristã de filiação divina de toda a humanidade e, mais tarde, no que chamou de “secularização do Direito natural da escola clássica espanhola [...] e nos expoentes da filosofia política inglesa [...] e alemã dos séculos XVI e XVII, estes sendo bases do iluminismo”⁴⁶.

Ainda segundo o Mestre Alexandrino⁴⁷, o segundo nível corresponde ao plano político, em que ocorre a aprovação de leis, documentos e constituições, citando como exemplos o Edicto de Milão e as Revoluções Inglesa, Americana e Francesa, que tiveram como resultados as constituições, declarações e atos garantidores de direitos fundamentais.

Por sua vez o terceiro nível⁴⁸, corresponde ao plano jurídico, no âmbito da ciência do direito, em que ocorre a materialização e expansão do direito fundamental, saindo este da abstração para a concretude.

⁴¹ PORTUGAL. Decreto-Lei nº 54, de 6 de julho de 2018. **Estabelece os princípios e as normas que garantem a educação inclusiva**. Disponível em: < https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

⁴² CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição, p. 226.

⁴³ *Ibidem*, p. 226.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 226.

⁴⁵ ALEXANDRINO, J. Melo. Direitos Fundamentais: Introdução Geral, p. 12-15.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 13

⁴⁷ *Ibidem*, p. 13-15

⁴⁸ *Ibidem*, p. 13-15

Ao explicar a transformação dos direitos do homem da sua fase pré-institucional, com contornos jusnaturalistas, para a fase institucional e estatal com positivação constitucional e garantia de “efetividade jurídica”, o Mestre⁴⁹ leciona que esse processo não foi linear e homogêneo em todo o mundo, mas que foi influenciado por condicionantes históricas e mais, que a real efetividade de um direito fundamental não depende apenas de sua sacração no texto constitucional, mas principalmente “mais depende do funcionamento do sistema político e de outras dimensões especificamente culturais do que do voluntarismo constitucional⁵⁰”.

Os direitos fundamentais na Constituição da República Portuguesa são divididos em dois grades grupos, a saber: em primeiro os direitos, liberdades e garantias previstos nos artigos 24.º a 57.º; em segundo os direitos económicos sociais e culturas, previstos entre os artigos 58.º a 79.º⁵¹.

É imperioso destacar que, apesar da divisão acima exposta, o direito à educação está previsto tanto no primeiro grupo, como um direito de liberdade, respectivamente nos artigos 36.º 3/5 e 43.º, quanto no segundo grupo, como um direito social no artigo 73.º⁵², o que reforça o carácter de direito fundamental de primeira ordem para a Educação.

Na Constituição brasileira o direito à educação está previsto no artigo 6º, como um direito social inserido no título dos direitos e garantias fundamentais, contudo é no artigo 205 e seguintes, capítulo III do título VIII (Da ordem social) onde o texto constitucional especifica sua abrangência e a repartição de competências entre a União, os Estados e municípios. Apesar da distinção “geográfica”, no que concerne à localização no texto constitucional, ambas as constituições trazem finalidades idênticas para a educação⁵³.

Apesar da atenção do constituinte com o direito fundamental à educação, tanto quando entendida como cultura, como quando entendida como ensino⁵⁴, este direito não esgota em si todo o potencial de efetividade que merece o produto do binômio ensino-aprendizagem.

É nesse contexto que surge a necessidade de se reconhecer o aprendizado como um direito fundamental autônomo, embora não previsto expressamente nos textos constitucionais português e brasileiro.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 15

⁵⁰ ALEXANDRINO, J. Melo. Direitos Fundamentais: Introdução Geral, p. 17.

⁵¹ ALEXANDRINO, J. Melo. Direitos Fundamentais: Introdução Geral, p. 43.

⁵² (2000). Título do artigo. Título do Periódico. XX, XXXXX. Acedido em: dia, mês, ano, em: URL MIRANDA, Jorge (2014). Introdução ao direito da educação: direito português e direito brasileiro. e-Pública: Revista Eletrónica de Direito Público. Acedido em: 03 de Setembro de 2020, em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-184X2014000200001.

⁵³ *Ibidem*

⁵⁴ *Ibidem*

O direito ao aprendizado insere-se no âmbito do que a CRP em seu artigo 17.º denominou de direitos fundamentais de natureza análoga, neste caso, extraconstitucional. Essa qualificação decorre da aplicação integral dos critérios doutrinários de aferição de sua fundamentalidade material⁵⁵ e de sua equivalência com os demais direitos constitucionais fundamentais.

Ao classificarmos o direito ao aprendizado como um direito fundamental de natureza análoga, surge, de imediato, o questionamento acerca do critério jurídico que se possa aplicar para assim qualificá-lo. Pois bem, a doutrina de Alexandrino⁵⁶, ao citar expressamente um rol exemplificativo de direitos fundamentais de natureza análoga já reconhecidos pela jurisprudência, explica que, em geral esses direitos constituem-se em “posições ou dimensões⁵⁷” de outros direitos fundamentais.

Acerca do método para qualificação da natureza análoga de um direito fundamental, o mesmo mestre⁵⁸ ensina que essa determinação possui dois momentos distintos. No primeiro momento se deve identificar o direito, a posição, ou até mesmo uma dimensão de um direito tendente à proteção da pessoa na sua relação com o Estado. Esse direito deve ser relevante do ponto de vista dos demais direitos fundamentais, ou seja, deve ter um “nível significativo de fundamentalidade material”⁵⁹, significando isso que deve “tratar-se de uma expressão qualificada da «igual dignidade» de todas as pessoas, por intermédio de alguns dos elementos estruturantes *materiais* ou, excepcionalmente, *instrumentais* do sistema”⁶⁰.

Já no segundo momento⁶¹, a aferição da analogia de um direito fundamental passa necessariamente pela comparação com o demais direitos, liberdades e garantias constitucionais, devendo o resultado ser a equivalência. Citando a obra de Canotilho⁶², o mesmo mestre chamou a esse passo de “determinabilidade constitucional do conteúdo”, explicando que um direito somente poderá se classificar como análogo a um direito fundamental, se o seu conteúdo puder decorrer da interpretação das normas constitucionais a ele relacionadas.

Essas considerações acerca da fundamentalidade de um direito, dos direitos fundamentais de natureza análoga e, ainda, sobre os critérios e métodos de determinabilidade

⁵⁵ ALEXANDRINO, J. Melo. Direitos Fundamentais: Introdução Geral, p. 51.

⁵⁶ ALEXANDRINO, J. Melo. Direitos Fundamentais: Introdução Geral, p. 50-52.

⁵⁷ ALEXANDRINO, J. Melo. Direitos Fundamentais: Introdução Geral, p. 50.

⁵⁸ *Ibidem*

⁵⁹ ALEXANDRINO, J. Melo. Direitos Fundamentais: Introdução Geral, p. 51

⁶⁰ *Ibidem*

⁶¹ ALEXANDRINO, J. Melo. Direitos Fundamentais: Introdução Geral, p. 52

⁶² J. J. Gomes Canotilho/Vital Moreira, Constituição da república Portuguesa Anotada, vol I, 4ª ed., p. 374, *apud* ALEXANDRINO, J. Melo. Direitos Fundamentais: Introdução Geral, p. 52.

da natureza análoga de um direito fundamental, fundamentam a conclusão de que o direito ao aprendizado pode ser classificado como tal, vejamos:

No primeiro passo identificamos o direito ao aprendizado como uma dimensão – distinta – mais específica do direito à educação, este que tem bases constitucionais reconhecidas tanto como um direito de liberdade quanto como um direito social. Constatase, ainda nesse passo, que o aprendizado possui expressiva fundamentalidade material, ao passo que se apresenta como um direito básico da pessoa humana – sobretudo da pessoa com síndrome de *down* ou com déficit de aprendizagem ou com deficiência intelectual – em sua relação de sujeição ao Estado-educador.

Nessa perspectiva e ainda sobre a fundamentalidade material, Canotilho⁶³ assenta que são materialmente considerados como direitos fundamentais os que propiciam “um espaço de liberdade de decisão e de autorrealização, servindo simultaneamente para assegurar ou garantir a defesa dessa subjectividade pessoal”⁶⁴.

Identificado o direito ao aprendizado como uma dimensão distinta que é do direito à educação e reconhecida a sua fundamentalidade material, chega-se ao segundo passo⁶⁵, o de aferir sua equivalência com os demais direitos constitucionais, sua relevância, uma vez que se pode aplicar a esse direito fundamental as mesmas disposições constitucionais e as interpretações aplicáveis ao direito constitucional à educação, ainda com o relevo das normas constitucionais relacionadas à dignidade e capacidade de autodeterminação humanas.

A aplicação integral do método para determinação de sua natureza fundamental análoga, chega-se à inexorável conclusão de que o direito ao aprendizado é um direito fundamental autônomo de natureza análoga e, como tal está integralmente submetido ao mesmo regime dos demais direitos, liberdades e garantias constitucionais⁶⁶.

2.1 A Função de Prestação Social do Direito ao Aprendizado

Para a doutrina constitucionalista, sobretudo para o Canotilho⁶⁷, os direitos fundamentais podem ser agrupados segundo suas funções.

⁶³ CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição, p. 406.

⁶⁴ *Ibidem*

⁶⁵ ALEXANDRINO, J. Melo. Direitos Fundamentais: Introdução Geral, p. 52

⁶⁶ *Ibidem*

⁶⁷ CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição, p. 407-411.

A primeira função é a de defesa ou de liberdade, aplicada sobretudo aos direitos, liberdades e garantias para “defesa da pessoa humana e da sua dignidade perante os poderes do Estado (e de outros esquemas políticos coactivos)”⁶⁸. Os direitos agrupados segundo essa função são chamados “direitos de defesa” e visam a uma limitação à atuação estatal, objetivam um não-fazer, sendo “normas de competência negativa para os poderes públicos, proibindo fundamentalmente as ingerências destes na esfera jurídica individual.”⁶⁹, implicando em liberdades de exercício “positivas” ou de exigir abstenções do estado “negativas”⁷⁰

Uma segunda função, na qual iremos minuciar nossa abordagem, é a função de prestação social, que agrupa os direitos sociais, econômicos e culturais vinculados a prestações, ou seja: o direito de obrigar o estado a promovê-los.

É salutar destacar que, havendo disponibilidade pelo mercado e possibilidade econômica do particular, este poderá satisfazer-se em suas pretensões de cunho social⁷¹.

O direito ao aprendizado, por análogo que é ao direito à educação, está abarcado por essa função⁷², sendo dever compartilhado entre família, sociedade e estado⁷³, podendo ser contra este último exigido, como se demonstra adiante.

Há, porém, problemáticas constitucionais de ordem prática na concretização dos direitos sociais⁷⁴, sendo estes direitos prestacionais e que exigem um “fazer” estatal e, portanto, demandando recursos públicos que são limitados.

A primeira problemática que se destaca é a possibilidade ou não de se utilizar a Constituição como fundamento direto para a concretização dos direitos sociais. Qual a problemática? O próprio Canotilho⁷⁵ cita uma hipótese que bem exemplificaria, quando um cidadão exigir, por exemplo, uma casa, sem uma legislação infraconstitucional ou um programa habitacional que lhe desse amparo, mas pautando seu pedido no direito fundamental à moradia diretamente da constituição. O exemplo citado foi sobre moradia, mas se aplicaria perfeitamente ao direito ao aprendizado.

⁶⁸ CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição, p. 407.

⁶⁹ CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição, p. 408

⁷⁰ *Ibidem*

⁷¹ *Ibidem*

⁷² CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição, p. 408

⁷³ BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Vade Mecum 2014, São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014. p. 65-150.

⁷⁴ CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição, p. 408

⁷⁵ *Ibidem*

Uma segunda problemática está diametralmente oposta à primeira citada e consiste no risco social e constitucional de se aguardar a atuação legislativa infraconstitucional para que se concretizem os direitos sociais de índole constitucional.

O risco social se traduz na possibilidade de a sociedade padecer pela mora legislativa em concretizar as disposições constitucionais. Nesse sentido é sabido que a população socialmente mais vulnerável não possui condições para acessar os mecanismos jurídicos para combater tal inércia.

O risco constitucional reside na possibilidade de a Constituição se tornar letra morta, se todas as suas disposições sobre direitos sociais dependerem de atuação legislativa para se concretizarem. Esse risco está, em muito, já mitigado pela jurisprudência das cortes constitucionais e por farta doutrina embasada na ideia positivista de supremacia da constituição e de sua força normativa como elemento estruturante do Estado.

Foi da jurisprudência norte americana que recebemos o precedente que inaugurou a ideia da importância da supremacia da constituição e do controle de constitucionalidade pelo Poder Judiciário, o que se deu com o famoso caso *Marbury versus Madison* do ano de 1803 onde ficou decidido que, quando há conflito entre a uma lei no caso concreto e a Constituição, esta deve prevalecer, posto que está num patamar hierárquico superior.

A terceira e última problemática levantada pelo Mestre Canotilho⁷⁶ com relação à concretização dos direitos sociais está em saber a justa medida em que as disposições constitucionais sobre a matéria vinculam os poderes públicos obrigando-os “a políticas sociais activas conducentes à criação de instituições, serviços e fornecimento de prestações”⁷⁷. Sobre esta última problemática o mestre assentou que tais normas constitucionais sobre direitos sociais vinculam sim os poderes públicos impondo-lhes tais atividades.

Canotilho ainda critica veementemente o que chamou de “discurso saturado da doutrina e da jurisprudência”⁷⁸ quando estes se posicionam no sentido de que os direitos sociais só se concretizam mediante atuação do legislador ordinário. Argumentou, ainda, que defender tal posição equivale a um “grau zero de garantia”⁷⁹

Quando estão em pauta dos direitos sociais, como é o caso do direito ao aprendizado, é preciso reconhecer que sua efetivação depende de investimentos públicos com recursos de um orçamento muitas vezes limitado ou com prioridades outras. Desse contexto nasce a discussão pretoriana que envolve o interesse do cidadão de um lado, para garantia do *mínimo social* e o

⁷⁶ CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição, p. 409

⁷⁷ *Ibidem*

⁷⁸ CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição, p. 480-481

⁷⁹ *Ibidem*

interesse da Administração Pública de outro lado alegando a dispensação dos direitos sociais deve atender à *reserva do possível*. É veemente a crítica de Canotilho também à tese da *reserva do possível*, quando assevera que “Um direito social sob ‘reserva dos cofres cheios’ equivale, na prática, a nenhuma vinculação jurídica”⁸⁰ e que a “garantia do *mínimo social* resulta já do dever indeclinável dos poderes públicos de garantir a dignidade da pessoa humana”⁸¹.

2.2 Distinção Jurídica Entre a Liberdade de Aprender e o Direito ao Aprendizado.

A liberdade de aprender, até pela própria nomenclatura que o constituinte voluntariamente atribuiu, e também por sua topografia (entre os artigos 24º a 57º) no texto constitucional da República Portuguesa, insere-se no contexto dos Direitos Fundamentais denominados “Direitos, Liberdades e Garantias”, sendo, portanto, uma liberdade e também uma garantia⁸². Como bem defende o mestre Canotilho⁸³, as garantias, embora dotadas de instrumentalidade e capacidade de indução à concretização ou à proteção de outros direitos, são, por isso mesmo, também direitos. As liberdades constitucionais, por seu turno, impõem ao Estado um limite, ou uma distância segura entre a vontade estatal e a vontade individual. Nesse sentido, a liberdade de aprender prevista na Constituição é, também, uma liberdade de consciência, a de impor ao Estado que não determine o conteúdo do que se pode ou não aprender.

Com relação ao Direito ao Aprendizado, temos que se constitui em direito fundamental de natureza análoga inserido no rol dos direitos fundamentais sociais, conforme o que já expusemos acima, o que faz atrair para si, não uma abstenção do Estado, como no caso da liberdade de aprender, mas o direito de exigir uma prestação que o torne efetivo⁸⁴.

⁸⁰ CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição, p. 480-481

⁸¹ *Ibidem*

⁸² ALEXANDRINO, J. Melo. Direitos Fundamentais: Introdução Geral, p. 42.

⁸³ CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição, p. 396.

⁸⁴ CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição, p. 408.

3. O DIREITO À EDUCAÇÃO ESBOÇADO NA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Foi em 10 de dezembro de 1948 que a Organização das Nações Unidas estabeleceu, na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁸⁵, como parâmetro, a Dignidade da Pessoa Humana, discorrendo preambularmente sobre a essencialidade da “proteção dos direitos por meio de um regime de direito, para que o Homem não seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão”.

É certo que tanto Canotilho⁸⁶ quanto Novellino⁸⁷ entendem que direitos humanos “positivados”, ou expressos em lei surgem para limitar o poder do estado, para restringir impulsos tirânicos e opressores dos mandatários. É por essas mesmas razões que foi reconhecido o direito à educação em sua amplitude constitucionalizada, conforme Gadotti⁸⁸ e certamente deveria estar constitucionalmente expresso o direito ao aprendizado, mas preferiu o constituinte abarcá-lo na previsão dos direitos fundamentais de natureza análoga.

Só pode existir evolução no campo dos direitos quando há progressivamente a garantia de suas efetivações. Do contrário estaria sempre, ou deveria estar, o Estado refém do “supremo recurso”, nos casos mais graves, como é chamada a revolta do povo⁸⁹ pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Uma insurgência do povo poderia bem chamar-se “revolta soberana” posto que expressaria a constatação constitucional portuguesa⁹⁰ de que “A soberania, una e indivisível, reside no povo...”, e estaria traçado um paralelo com a expressão “todo poder emana do povo” transcrita na Constituição brasileira de 1988⁹¹, no seu artigo 1º, parágrafo único.

Considerando-se o contexto da educação, tal poder correlaciona-se com as definições de “conhecimento” e de “saber”, desenhadas pelos mestres Morin⁹² e Freire⁹³, nessa ordem, uma vez que do conhecimento advém a habilidade humana para conhecer e então modificar e

⁸⁵UNESCO. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 1948

⁸⁶CANOTILHO, 1941

⁸⁷NOVELINO, M. **Direito constitucional**. 7. ed. rev., atual. Ampl. São Paulo: Método, 2012. 1143 p.

⁸⁸GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

⁸⁹JHERING, Rudolf von. **A Luta pelo Direito**. [tradução Jeremy Lugros]. São Paulo: Ed. Nilobook, 2013.

⁹⁰PORTUGAL. Constituição (1976) **Constituição da República Portuguesa**: promulgada em 2 de abril de 1976. Disponível em: <<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>>. Acesso 14 ago 2020.

⁹¹BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

⁹²MORIN, E. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

⁹³FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

do saber se constituem avanços na história e na cultura pelo homem. Assim sendo, resta cristalino que tanto o conhecimento quanto o saber mecanismos exclusivamente humanos de poder, em maior ou menor grau, e que decorrem diretamente da educação e da garantia ao seu acesso.

Que razões teriam levado à conclusão pela nomenclatura “supremo recurso”? Entendemos que supremacia expressa a ideia do que está, em ordem de precedência, sobre quaisquer outras coisas. Já “recurso”, pode ter duas conotações, a primeira mais jurídica que infere a existência de pretensão negada previamente, exegese literal do texto normativo⁹⁴ e a segunda entende “recurso” como meio adequado, instrumento, ferramenta disponível.

Pelo que foi exposto, estando um estado a negar um forte clamor popular, o povo poderia, em sede de “supremo recurso”, revoltar-se e exercer a titularidade do seu poder soberano, forçando o estado a implementar sua vontade⁹⁵.

Para Bobbio⁹⁶ o “reconhecimento e proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas” e mostra-se deveras acertada essa conclusão, pois não há razão de ser do Estado senão a proteção aos seus cidadãos.

O mestre ensinou que as ordens jurídico-constitucionais contemporâneas, em sua maioria calcadas no neoconstitucionalismo, têm salvaguardado os direitos da pessoa humana, e, com esse intuito, trouxeram em seu bojo normativo tais salvaguardas, com garantias que tonem efetiváveis tais direitos. A Constituição, como lei fundamental de um país é o instrumento normativo de maior valor jurídico e cultural a consagrar direitos, como apontam Canotilho⁹⁷ e Miranda⁹⁸.

Diante do que foi acima exposto entendemos que, tanto o direito à educação, este já reconhecido e escrito na Constituição⁹⁹, quanto o aprendizado são direitos fundamentais sociais.

O fenômeno pelo qual ocorre a constitucionalização de direitos é denominado constitucionalização e a esse respeito o professor J. J. Gomes Canotilho¹⁰⁰ elucida que “a positivação de direitos fundamentais significa a incorporação na ordem jurídica positiva dos

⁹⁴ALEXANDRINO, J. M. **Direitos Fundamentais: introdução geral**. 2. ed. Parede, PT: Primícia, 2015.

⁹⁵*Id.*. 2015.

⁹⁶BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em<: http://www.mprj.m p.br/documents/10227/14586286/a_era_do_s_direitos.pdf. ISBN 88-06-12174-X> Acesso em: 20 Set. 2016.p. 06

⁹⁷CANOTILHO, 1941.

⁹⁸MIRANDA, J. **Constituição e cidadania**. Coimbra: Coimbra editora, 2003. 517 p.

⁹⁹BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

¹⁰⁰CANOTILHO, J. J. G. **Direito Constitucional: e teoria da constituição**. Coimbra: Almedina. 1941, 7ª ed. p. 377

direitos considerados ‘naturais’ e ‘inalienáveis’ do indivíduo” e, sequencialmente o ilustre Mestre Canotilho¹⁰¹ assevera que “o local exacto desta positivação jurídica é a constituição”.

Não se pode chegar a outra conclusão, senão a de que num país democrático, segundo Lenza¹⁰² e Novelino¹⁰³, é fundamental observar e avaliar e investigar e qualidade dos direitos consagrados no seu texto fundamental constitucional, além de perquirir a efetivação desses direitos mediante utilização dos recursos materiais e formais disponibilizados à sociedade para tal intento.

Temos, então um binômio que consiste, de uma banda nos próprios direitos positivados em si, já entabulados no texto e, noutra banda a maneira como esses direitos são ou serão efetivados e/ou usufruídos por seus titulares¹⁰⁴. Sobre isso Morin, citado por Estrela¹⁰⁵, afirmou que “numa perspectiva educacional, temos o que chamou de aprendizagem cidadã, que seria aquela em que há um enraizamento da identidade nacional”.

Para exemplificar pode-se com segurança mencionar o direito à liberdade de locomoção, previsto no artigo 5º, inciso XV, da Constituição da República Federativa do Brasil¹⁰⁶, com algo grau de efetividade verificável não somente quando o cidadão “vai” ou “vem”, mas também quando se utiliza do direito ao “habeas corpus”, Art. 5, inciso LXVIII, da CF/88^{se} tiver restrita ou ameaçada essa liberdade. Essa garantia impõe a cessação imediata de qualquer ameaça à liberdade de locomoção.

A análise dos direitos sociais propriamente ditos deve iniciar tendo como ponto de partida a premissa da efetivação, primeiro de forma mais geral e somente num segundo momento, de forma mais pormenorizada. Partindo-se do direito à educação e, por fim, com o seu análogo, o direito ao aprendizado.

É salutar destacar, embasado nas lições de Canotilho¹⁰⁷, Miranda¹⁰⁸ e Carneiro¹⁰⁹, que apesar de existir uma relação de verdadeira simbiose entre aprendizado e educação, analisando os parâmetros da educação formal e, em menor medida, a educação informal,

¹⁰¹ *Id.*, 1941.

¹⁰² LENZA, P. **Direito Constitucional Esquematizado**. 20. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2016. 1590 p.

¹⁰³ NOVELINO, 2012.

¹⁰⁴ *Id.*, 2012.

LENZA, 2016. 1590 p.

¹⁰⁵ ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 13.

¹⁰⁶ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

¹⁰⁷ CANOTILHO, J. J. G. **Direito Constitucional**: e teoria da constituição. Coimbra: Almedina. 1941, 7ª ed. 1522 p.

¹⁰⁸ MIRANDA, 2003. P. 517 .

¹⁰⁹ CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítica compreensiva artigo a artigo. 23. ed. rev. ampl. atual. Petrópolis: Vozes, 2017.

constata-se que o aprendizado não pode se confundir com a educação, pois é um direito fundamental autônomo, constituído por suas próprias balizas e axiomas.

Dizemos direito autônomo, porque a legislação brasileira, Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014¹¹⁰ ainda que timidamente, começa a trazer a expressão “aprendizado” e/ou “aprendizagem” em seu texto de forma independente. Com relação à aprendizagem enquanto processo, a mesma coisa o fez a Lei de bases do Sistema Educativo Português, Lei nº 46/1986. O que se observa é que quando existe essa menção, conseguimos fazer um corte epistemológico entre os conceitos “educação” e “aprendizado”, tanto juridicamente falando, quanto educacionalmente.

Na lição de Mantoan¹¹¹ o conhecimento do ordenamento jurídico, no que pertine à matéria, é fundamental para se obter e se concretizar de modo efetivo os direitos, ainda mais aqueles direitos que não estão dispostos expressamente no corpo das leis, mas que coexistem com os expressos e que contêm, em sua essência análoga, a mesma importância daqueles outros direitos que estão positivados¹¹². Bem assim é o caso do direito ao aprendizado.

Dessa forma, importante cotejar, por agora, o posicionamento de Mantoan¹¹³ sobre legislação, para quem o conhecimento acerca do direito deve andar aliado ao conhecimento acerca da educação e do aprendizado. Assim, afirmamos que a lei é o anseio social posto no papel. Ainda de acordo com Marques Neto¹¹⁴ e Engisch¹¹⁵, é um “dever ser”, ou seja, esse “dever ser” pode se traduzir pela seguinte frase: “a escola deve ser assim...”.

Corroborando com esse entendimento, a professora Mantoan¹¹⁶, ainda na apresentação do seu livro “O desafio das diferenças nas escolas” é de uma clareza magistral quando assevera:

Os conhecimentos da legislação são fundamentais quando queremos que as escolas se tornem ambientes que concretizem o que nossas prescrições jurídicas preconizam, atendendo aos anseios do povo brasileiro, em seu pacto maior, a Constituição.

Da redação clara de Mantoan¹¹⁷, ainda que de forma rasa, Estrela¹¹⁸ pretendeu “mostrar alguns aspectos importantes das legislações que tratam a respeito do direito à

¹¹⁰BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, jun. 2014.

¹¹¹SÁ, E. D. de. Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 111-120.

¹¹²CANOTILHO, J. J. G. **Direito Constitucional**: e teoria da constituição. Coimbra: Almedina. 1941, 7ª ed. 1522 p.

¹¹³SÁ, 2013

¹¹⁴MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A Ciência do Direito**: conceito, objeto, método. 2. ed. Rio de Janeiro: RENOVAR. 2001. 253 p.

¹¹⁵ENGISCH, K. **Introdução ao Pensamento Jurídico**. 11. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

¹¹⁶SÁ, 2013. p. 111-120.p. 10

educação, como por exemplo, como este direito se apresenta e a forma de efetivá-lo, a começar pela Declaração Universal dos Direitos Humanos”.

O artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, e para Estrela¹¹⁹ esse artigo apresenta uma igualdade formal, igualdade que está reproduzida em diversas constituições no mundo, a exemplo da brasileira de 1988.¹²⁰

A igualdade formal, segundo Mendes¹²¹ e Novelino¹²², além de considerar os direitos humanos de forma integral, também admite situações mais específicas acerca de pessoas ou de grupos de pessoas que carecem de um cuidado ou exclusivo em determinados momentos.

Uma questão de relevância jurídica e também educacional, é criar um ponto de convergência e equilíbrio entre igualdades formais e igualdades materiais, ou seja, a ocorrência da igualdade na prática, no cotidiano, uma igualdade fora das frias letras da lei, de forma a prestigiar relações sociais justas¹²³. Por óbvio que relações justas no campo do aprendizado, mesmo em sede de igualdade material devem respeitar as peculiaridades dos sujeitos do processo educacional. Assim, iniciativas não planejadas, sistemáticas ou não, voluntárias ou não, de nivelamento entre os sujeitos poderia prejudicar a concretização do próprio direito ao aprendizado.

Deve sempre ocorrer por parte de todos os envolvidos no processo educacional a verificação de compatibilidades entre o que dispõe a Lei e o que ocorre nos discursos de quem aplica o seu texto, tais como o das Secretarias de Educação, por exemplo e, também, dos destinatários do produto da educação (aprendizado), que são em primeiro plano os alunos e, em segundo, sua família e a sociedade.

Esta questão de direito foi enfrentada por Rudolf Von Jhering¹²⁴ quando este escreveu que “um direito concreto não pode originar-se senão da reunião das condições que o princípio do direito abstrato liga à sua existência”.

Neste sentido, Estrela¹²⁵ elencou três momentos distintos do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos que ilustram de forma mais clara o que acaba de ser

¹¹⁷MANTOAN, 2013¹¹⁷,

¹¹⁸ ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 13.

¹¹⁹ *Ibidem*.

¹²⁰NOVELINO, 2012; LENZA, 2016.

¹²¹ CITAR GILMAR MENDES – VER SE AFIMA MESMO

¹²²*Id.*, 2012; *Id.*, 2016

¹²³NOVAIS, Jorge Reis. **Direitos Sociais:** teoria jurídica dos direitos sociais enquanto direitos fundamentais. 2. ed. rev. Lisboa: AAFDL, 2017.

¹²⁴JHERING, 2013, p. 71.

¹²⁵ ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 14

afirmado. O primeiro deles está inserto no artigo 6º quando afirma que: “Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento, em todos os lugares, da sua personalidade jurídica”¹²⁶.

A personalidade jurídica da pessoa é sua essência em si¹²⁷, ou seja, sua aptidão a exercer direitos e contrair obrigações.

A personalidade é definida no Dicionário Técnico Jurídico¹²⁸ como “... aptidão que tem todo homem, por força da lei, de exercer direitos e contrair obrigações”.

Está ratificado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos que a personalidade deve ser reconhecida em todos os lugares, conforme a lição de Piovesan¹²⁹. De acordo com esse entendimento, firmam-se dois pontos essenciais aqui: o primeiro deles consistente no fato de que os direitos, em si, só existem em função das outras pessoas, e dessa forma, a sociedade a que pertence o indivíduo necessita reconhecer o direito postulado. Em segundo lugar, esse reconhecimento deve ser feito aonde quer que o indivíduo esteja, conforme ensina Marques Neto¹³⁰.

Ao citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Estrela¹³¹ nos ensina sobre a garantia e efetivação de direitos que num segundo momento essa garantia pode ser verificada pela análise do seu Artigo 7º [...] onde diz que “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”. Mais uma vez, segundo Novais¹³², a igualdade formal é evocada como forma de conhecimento e garantia de um direito.

Estrela¹³³ ainda chama a atenção para a forma de garantia, uma verdadeira blindagem, desse direito, contra qualquer tipo de discriminação e, também, contra a qualquer tipo de incitamento à discriminação. Entendimento esse que encontra guarida em Bobbio¹³⁴

Para e Novelino¹³⁵ e Lenza¹³⁶, não somente após a ocorrência da discriminação ocorre de fato é que a proteção ao direito se manifesta, mas também quando ela está na iminência de ocorrer, ou seja: quando ainda é uma discriminação latente.

¹²⁶UNESCO, 1948

¹²⁷GAGLIANO, P. S.; PAMPLONA FILHO, R. **Novo Curso de direito civil**: parte 1.15.ed. rev, atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2013.

CASSETTARI, C. **Elementos de Direito Civil**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.LOUREIRO, L. G. **Registro públicos**: teoria e prática. 8. ed. ver, atual e ampl. Salvador: Ed. Juspodivm, 2017.

¹²⁸GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário técnico jurídico**. São Paulo: Rideel, 2007, p. 441.

¹²⁹PIOVESAN, 2014.

¹³⁰MARQUES NETO, 2001.

¹³¹ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 14

¹³²NOVAIS, 2017.

¹³³ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 14

¹³⁴BOBBIO, 2004.

A proteção contra qualquer discriminação deve ser assegurada pelo Estado aos seus indivíduos, de forma materialmente igualitária. Esse é o entendimento de Miranda¹³⁷ e Kaufmann¹³⁸. É necessário sobrelevar que maior deve ser o esforço estatal para a garantia de mecanismos para que tais discriminações não ocorram, além de fazer cessar sua ocorrência iminente.

Estrela¹³⁹, ao citar Piovesan¹⁴⁰ chamou a atenção, ainda, para um terceiro momento relacionado ao que chamou de “tentativa de efetivação de direitos”, reconhecidos na Declaração Universal de Direitos Humanos, no seu artigo 8º, que dispõe: “Toda a pessoa tem direito a recurso efetivo para as jurisdições nacionais competentes contra os atos que violem os direitos fundamentais reconhecidos pela Constituição ou pela lei”.

Para doutrina majoritária, a garantia constitucional que admite o recurso para as jurisdições competentes poderá ser acessado sempre que houver violação de direito de caráter fundamental, fato é que a atual Constituição Federal brasileira assegura esse direito fundamental em seu artigo 5º, inciso XXXV, dispondo que “a lei não excluirá de apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito¹⁴¹”. Apenas para ilustrar, esse é o entendimento expresso de Lenza¹⁴², Novellino¹⁴³ e Estrela¹⁴⁴.

Apenas se pode reputar como direito um bem jurídico que pode ser cobrado do Estado, por meio do Poder Judiciário¹⁴⁵. Sobre esse particular, mais adiante observaremos que o direito ao aprendizado pode e deve ser assegurado por via judicial a indivíduo que esteja prejudicado por algum motivo, alheio à sua vontade e que não esteja conseguindo¹⁴⁶ aprender efetivamente dentro do sistema educacional, dentro do que se denomina educação formal, mas que possua o desejo de reverter esse quadro.

Nos referimos à educação formal, no sentido de sistema educacional, pois é aí que cabe ao Estado ingerir ativamente, seja por vias normativas (regulação do sistema) ou por vias

¹³⁵NOVELINO, 2012.

¹³⁶LENZA, 2016.

¹³⁷MIRANDA, 2003.

¹³⁸KAUFMANN, A. **Filosofia do Direito**. 5. ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

¹³⁹ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 14

¹⁴⁰PIOVESAN, 2014

¹⁴¹BRASIL, 1988.

¹⁴²LENZA, 2016.

¹⁴³NOVELINO, 2012.

¹⁴⁴ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 15

¹⁴⁵CANOTILHO, 1941; MIRANDA, 2003,

¹⁴⁶MARQUES NETO, 2001; ENGISCH, 2014

indiretas, como pelo material didático disponibilizado. É percebido, porém, que o Estado e a política exercem¹⁴⁷, ainda que por vias indiretas, grande interferência na educação informal¹⁴⁸.

A ingerência estatal na educação no Brasil se torna mais efetiva porque ganha um reforço constitucional com o § 1º, do artigo 5º, da Constituição da República Federativa do Brasil que determina que “as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”¹⁴⁹.

Se essas normas são dotadas de aplicabilidade imediata pela própria redação constitucional, a aplicação e efetivação desses direitos pelo Poder Público não deveria ser pauta de controvérsia. Para exemplificar: seria ilógico e até impensável discutir-se acerca da aplicação imediata do Princípio da Isonomia ou da Igualdade quando de um concurso público¹⁵⁰.

Essas considerações ilustram o que Freire¹⁵¹ afirmou acerca da educação como fator de propulsão da cidadania. A terminologia da palavra ‘cidadania’, segundo o mesmo autor¹⁵² compreende todo o sentido de apropriação da realidade e intervenção nesta, de forma consciente e autocoordenada. É o que ele denominou ‘emancipação’, esta que surge da autodeterminação.

Ainda para Paulo Freire¹⁵³ citado por Estrela¹⁵⁴ “o exercício da cidadania do educador, estaria relacionado com a luta por melhores condições de trabalho. Luta em defesa de seus direitos e de sua dignidade como momento da prática docente como prática ética”.

É relevante ressaltar, no campo dos direitos humanos, mesmo antes de iniciar-se o estudo específico sobre educação e aprendizado enquanto direitos sociais, que os direitos humanos se ligam ao princípio democrático e à manutenção da paz social, conforme entendimento de Bobbio¹⁵⁵. Dessa maneira, se os direitos humanos não puderem ser garantidos e assegurados os seus exercícios, não existirá democracia de fato, uma vez não havendo democracia é impossível a existência de paz. Não se olvide de que paz social é o fim pretendido pelo ordenamento jurídico, conforme Bobbio¹⁵⁶ leciona a seguir:

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há

¹⁴⁷ ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 15

¹⁴⁸ NOVELINO, 2012; LENZA, 2016; NOVAIS, 2017

¹⁴⁹ BRASIL, 1988

¹⁵⁰ NOVELINO, 2012.

¹⁵¹ FREIRE, 2017.

¹⁵² *Id.*, 2017.

¹⁵³ *Id.*, 2017.

¹⁵⁴ ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 15

¹⁵⁵ BOBBIO, 2004.

¹⁵⁶ *Id.*, 2004, p. 6.

democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando existirem cidadãos não mais apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo.

É de se compreender pela leitura do renomado jurista acima citado¹⁵⁷, reforçado por Marques Neto¹⁵⁸ e Estrela¹⁵⁹, que os direitos humanos, a democracia e a paz são um tripé social, condicionante da existência de uma sociedade saudável, mas desde que esteja bem alicerçado no corpo social.

A paz social conduz a uma democracia efetiva e, juntas, elas propiciam uma harmonia entre os direitos do homem e o corpo social, evitando-se as turbulências e graves consequências do “supremo recurso”, que é a revolta do povo, como bem adverte Piovesan¹⁶⁰.

Esse introito histórico sobre direitos humanos se mostra muito importante para a compreensão exata do direito ao aprendizado, como direito humano autônomo e fundamental inserido na ordem jurídica como um direito fundamental de índole social e de natureza análoga.¹⁶¹

Na célebre obra “Janelas Quebradas” Miguel Arroyo¹⁶², reportou uma controvérsia sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA¹⁶³ ao citar um debate com participação de diversas pessoas de diferentes profissões, discorrendo da seguinte forma:

O juiz parecia nos dizer que somente entenderemos o significado histórico de cada um dos direitos com que lidamos, saúde, educação, cuidado... se nos detivermos a entender o significado histórico da tensa construção dos direitos humanos, ou do tenso processo de reconhecimento de todo educando como sujeito de direitos.

Depois de havermos brevemente demonstrado sobre a educação no contexto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, chamamos agora à discussão o caráter fundamental dos direitos, suas cargas de fundamentalidade e de efetividade, ou seja, a forma como esses direitos são reconhecidos e vivenciados no cotidiano dos seus sujeitos¹⁶⁴.

¹⁵⁷ *Id.*, 2004.

¹⁵⁸ MARQUES NETO, 2001.

¹⁵⁹ ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 15

¹⁶⁰ PIOVESAN, 2014.

¹⁶¹ CANOTILHO, 1941.

¹⁶² ARROYO, I. G. **Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 69.

¹⁶³ BRASIL, 1990.

¹⁶⁴ CANOTILHO, 1941; NOVAIS, 2017.

3.1 A Efetividade dos Direitos Sociais: a Educação e ao Aprendizado

A lição magna do Professor Marcelo Novelino¹⁶⁵, classifica os direitos humanos conforme o mote da Revolução Francesa: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, de modo que cada expressão corresponda a uma “geração” ou “dimensão” de direitos, o que é ratificado por grande maioria da Doutrina, inclusive por Lenza¹⁶⁶ e Gilmar Mendes¹⁶⁷.

De posse dos conceitos de gerações de direitos fundamentais pode-se compreender que cada direito nasce ou é reconhecido a partir de uma demanda social correspondente cada um em sua época, mas nem sempre a cronologia corresponde exatamente às gerações de direitos¹⁶⁸, não sendo de estranhar-se, até pela dinâmica social, por exemplo, o fato de surgirem direitos fundamentais relacionados à liberdade após a geração dos direitos sociais. Essa classificação dos direitos fundamentais de forma progressiva é didática e histórica, mas não estática originou o que a doutrina denomina e gerações de direitos. Notemos:

Os direitos fundamentais não surgiram simultaneamente, mas em períodos distintos, conforme a demanda de cada época. A consagração progressiva e sequencial nos textos constitucionais deu origem às chamadas gerações de direitos fundamentais¹⁶⁹.

Ao citar Norberto Bobbio¹⁷⁰, Estrela¹⁷¹ denominou a “esse processo de consagração progressiva”. E afirmou, ainda, que a educação é um direito constitucionalmente e internacionalmente consagrado e que o aprendizado é um direito fundamental social análogo ao direito à educação e em vias de ser positivado. Essa positivação na legislação infraconstitucional não tem o condão de fazê-lo surgir ou torna-lo mais relevante, senão o de dar-lhe, pela normatividade, exequibilidade e efetividade no âmbito prático do sistema educacional.

Com relação aos direitos sociais, estes foram paulatinamente sendo objeto de campo específico em diversas Constituições e foram paulatinamente se consolidando a partir do século XX¹⁷² com as escolas do neoconstitucionalismo. Para Agra¹⁷³ o neoconstitucionalismo é marcado pela “concretização das prestações materiais prometidas pela sociedade, servindo

¹⁶⁵NOVELINO, 2012, p. 399.

¹⁶⁶LENZA, 2016.

¹⁶⁷CITAR GILMAR MENDES – VER SE AFIRMA MESMO

¹⁶⁸MARQUES NETO, 2001.

¹⁶⁹NOVELINO, 2012, p. 399.

¹⁷⁰BOBBIO, 2004.

¹⁷¹ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 15

¹⁷²*Id.*, 2004

¹⁷³AGRA, Walber de Moura. Curso de Direito Constitucional, p. 170

como ferramenta para a implementação de um Estado Democrático Social de Direito”. Os direitos de segunda geração prestigiam a igualdade material, aquela igualdade de fato existente, além da igualdade apenas perante a lei¹⁷⁴.

Os direitos sociais se definem por reclamarem do Estado uma prestação que lhe satisfaça, ou seja, exige-se uma ação, e não é por outra razão que são denominados de “direitos de promoção” ou “direitos prestacionais”¹⁷⁵.

Essa ação estatal para tornar efetivo o direito social ao aprendizado, por exemplo, pode consistir na construção de escolas, na contratação de professores, na oferta de merenda escolar adequada, e, ainda, no cumprimento adequado e verificável dos planos de ensino e currículos escolares.

Canotilho¹⁷⁶, que tem seu entendimento seguido por Novellino¹⁷⁷, argumenta que embora o caráter prestacional prepondere com relação aos direitos sociais, ou seja, seu caráter positivo com relação ao Estado, podem existir situações que exijam elementos negativos, como quando é necessário impor ao Estado que se abstenha de praticar atos que obstem ou dificultem o exercício do direito pelo seu destinatário, por exemplo: necessidade de impor ao Estado que não dificulte unilateralmente e sem fundamento plausível os requisitos para a matrícula dos estudantes na rede pública de ensino. Por óbvio a imposição desarrazoada de requisitos mais inalcançáveis obstará para alguns o acesso à educação e, conseqüentemente ao aprendizado. A melhor maneira de assegurar o direito ao aprendizado neste caso específico seria impor ao Estado uma abstenção.

Mais adiante, na oportunidade em que passarmos à análise do direito ao aprendizado discorreremos mais detidamente sobre os atributos positivos e negativos dos direitos sociais.

Como inclusive demonstramos anteriormente, tanto o ordenamento jurídico brasileiro, quanto o português trazem nos seus róis, não taxativos, de direitos sociais e culturais o direito à educação, o que ocorre no artigo 6º da Constituição brasileira de 1988¹⁷⁸ e no artigo 73º da Constituição portuguesa.

Tanto no ordenamento brasileiro quanto no português, os direitos sociais são considerados direitos fundamentais¹⁷⁹ e, no Brasil, exatamente por esse motivo, as regras

¹⁷⁴NOVELINO, 2012; LENZA, 2016.

¹⁷⁵ *Id.*, 2012; *Id.*, 2016

¹⁷⁶CANOTILHO, 1941.

¹⁷⁷NOVELINO, 2012

¹⁷⁸BRASIL, 1988.

¹⁷⁹MIRANDA, 2003

legais que os implementam têm, ou devem ter, aplicação imediata, conforme afirmamos anteriormente¹⁸⁰.

A questão que percorre esta pesquisa desde seu início consiste em qual a maneira de efetivar os direitos sociais à educação e ao aprendizado?

O cerne dessa questão está justamente na efetividade, uma vez que este é um dos pontos mais inquietantes da ciência jurídica¹⁸¹, sobretudo no momento em que se discorre sobre direitos sociais, pois estes não possuem receita pronta e acabada para suas efetivações e, se de um lado dependem da vontade estatal, de outro lado, dependem do lastro social em que ocorrerá sua efetivação. Entenda-se por lastro social, toda a cultura dos destinatários, suas relações e modos. Constata-se, portanto que a efetividade em si depende de variados fatores, incluindo-se a qualidade da norma jurídica e a eficácia da norma jurídica¹⁸², ou ao menos o potencial de eficácia.

Essa “qualidade da norma jurídica” constitui-se em apenas um dos aspectos do direito, qual seja: a prática e, segundo o Professor Marques Neto¹⁸³, “ela (norma jurídica) é o momento técnico, prático, aplicado, da ciência do Direito”. Nessa mesma perspectiva é integrada também por um importante aspecto político. Da mesma forma é o entendimento de Lenza¹⁸⁴ e de Novelino¹⁸⁵.

Lassale¹⁸⁶ entende que qualquer norma jurídica é influenciada tanto pela política quanto pelas ideologias, sobretudo pela ideologia preponderante naquele grupo sociopolítico no momento de sua edição ou alteração. É por essas circunstâncias que denominou de “fatores reais de poder” que o autor julga que não pode o direito ser neutro, o que não significa que não possa ser justo.

Da concepção sociológica de Lassale acima exposta, traçamos um paralelo para o nível educacional e encontramos posição idêntica, guardadas as devidas proporções em Paulo Freire¹⁸⁷, para quem a educação tem papel social ativo e não deve ser integralmente neutra em sua correlação com as ideologias. O mesmo mestre acredita que a educação é, mesmo que imperceptivelmente, formatada por ideologias sem que, na maioria das vezes os estudantes se deem conta disso. Para Freire o processo de tomada de consciência marca o início do processo transformação social pela educação.

¹⁸⁰NOVELINO, 2012; LENZA, 2016.

¹⁸¹MARQUES NETO, 2001

¹⁸²*Id.*, 2001.

¹⁸³*Id.*, 2001, p. 130

¹⁸⁴LENZA, 2016

¹⁸⁵NOVELINO, 2012

¹⁸⁶LASSALE, F. **A Essência da Constituição**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013.

¹⁸⁷FREIRE, 2017

A partir dessa conjuntura entendemos que as concepções técnicas a respeito da educação devem ser observadas no momento do planejamento e elaboração das normas jurídicas¹⁸⁸. A educação e o aprendizado, como direitos sociais, não podem ficar à mercê, apenas e tão somente, de ideologias dominantes¹⁸⁹.

Paulo Freire¹⁹⁰ ainda destacou que somente a tomada de consciência das classes populares pode iniciar o verdadeiro processo de conscientização social e culminar com o que denominou de “desideologização subjetiva”, que significa modificar no sujeito as concepções recebidas junto com conhecimento, justamente por haverem sido inseridos num sistema educacional colmatado por seus opressores”.

Em semelhante direção aponta a lição de Morin¹⁹¹ quando discorre que é imprescindível reformar a educação, alertando, contudo, que qualquer reforma no sistema educacional deve ser precedida de uma “reforma de mentes”, demonstrando que somente mentes reformadas podem reformar instituições.

Ao sugerir uma verdadeira reforma do conhecimento, Morin¹⁹² destacou que no passado muitas vezes a questão educacional e da pesquisa foram tratadas apenas quantitativamente. Segundo argumentou Estrela¹⁹³ a questão era tratada apenas “como: mais créditos, mais professores, mais informática”.

Trazer essa discussão para a pesquisa é de deveras muito importante, pois conforme se verá, a efetividade da norma jurídica no campo social perpassa necessariamente a questão econômica.

A efetividade na concretização das disposições da norma jurídica, no nosso caso, especialmente as de cunho social, talvez possa até ser aferida pela sua adequação à Teoria da Ciência do Direito, mas sobretudo se verificará por meio de sua exata correspondência com os anseios sociais¹⁹⁴.

Sobre esse assunto Estrela¹⁹⁵ afirma que mais importa “a adequação da teoria com a prática do que se a norma está bem escrita ou possui uma lógica formal dentro do sistema jurídico”.

A este respeito:

¹⁸⁸ LASSALE, 2013; MARQUES NETO, 2001

¹⁸⁹ LENZA, 2016

¹⁹⁰ FREIRE, 2017

¹⁹¹ MORIN, 2015

¹⁹² *Id.*, 2015

¹⁹³ ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 18

¹⁹⁴ MARQUES NETO, 2001

¹⁹⁵ ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 18

A eficácia da norma jurídica se mede muito mais por sua adequação às proposições teóricas da ciência do Direito e por sua correspondência às realidades e aspirações do meio social, do que por critérios puramente formais, como, por exemplo, a coerência lógica interna do sistema jurídico, ou a validade formal de cada norma assegurada por outra hierarquicamente superior, embora tais critérios não sejam desprezíveis¹⁹⁶.

Para além do que já se mencionou, é imprescindível, por ora, atentar para a importante questão do aspecto econômico, pois talvez esta seja uma das questões mais relevantes quando se trata de efetivação de direitos fundamentais sociais¹⁹⁷.

E, de fato, a implementação e a proteção efetiva dos direitos fundamentais à educação e ao aprendizado demandará direta e indiretamente recursos do orçamento público e até parcerias em determinadas áreas, conforme bem registra Novelino¹⁹⁸. Ressalte que por recursos se deve entender todos os investimentos em materiais ou em formação de pessoal.

Para Estrela¹⁹⁹, é justamente “a alocação desses recursos talvez seja o principal empecilho para a máxima efetividade dos direitos sociais. Isso porque os recursos são finitos, no sentido em que existe uma escassez de recursos orçamentários”²⁰⁰.

A destinação e orçamento para determinado segmento, neste caso o educacional, pressupõe a diminuição de investimentos já consolidados em outros campos de atuação do Estado²⁰¹, uma vez que os recursos são limitados.

A atuação na escassez ou com racionamento de recursos, impões ao Estado a verificação e comparação das necessidades e urgências sociais, quais setores estão a demandar maiores investimentos e se os investimentos estão sendo efetivos e aferidos com base em indicadores palpáveis. A determinação das políticas públicas certamente inicia-se com a definição de seu orçamento, ainda na fase de planejamento. Pelo orçamento público se pode aferir a relevância de cada pauta para cada governo²⁰².

Devemos nos ater ao alerta de Paulo Freire²⁰³ sobre “educação bancária”, que é o tipo de educação que tem origem nas elites. Advertiu, ainda o Mestre que quando do deslocamento de recursos de outro campo para o investimento educacional, não pode junto com isso o estado impor a diretriz das ideologias dominantes. Uma vez conseguido isso, ter-se-á o início do que denominou “educação libertadora”.

¹⁹⁶ Id, 2001 p. 130.

¹⁹⁷ NOVELINO, 2012.

¹⁹⁸ Id., 2012.

¹⁹⁹ ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 19

²⁰⁰ Id., 2012.

²⁰¹ LENZA, 2016.

²⁰² NOVELINO, 2012.

²⁰³ FREIRE, 2017.

O doutrinador e professor Novelino²⁰⁴ sobre efetivação de direitos sociais discorreu: “Todavia, o ‘custo’ especialmente oneroso dos direitos sociais aliado à escassez de recursos orçamentários impedem a sua realização em grau máximo ou, às vezes, até em grau satisfatório”.

Nesse capítulo de sua obra Novelino²⁰⁵ abordou a problemática orçamentária envolvendo a efetivação dos direitos fundamentais sociais. O professor cunhou a expressão “grau satisfatório” para ilustrar uma medida equitativa, porém ainda não ideal, entre a demanda social e a alocação de recursos orçamentários. Aprofundaremos a discussão sobre essa terminologia mais adiante. Mas, de início, em que consiste esse “grau satisfatório”?

Ainda outra indagação retórica, segundo os ensinamentos de Libâneo²⁰⁶, diante do atual quadro social, cultural e político e, mais especificamente, com relação ao ensino no Brasil, quais deveriam ser os objetivos do sistema educacional para a garantia de uma educação pública de qualidade?

Estrela²⁰⁷ traz outras indagações ao debate: “que diretrizes e pressupostos fundamentais devem guiar a prática educativa, a fim de construir uma sociedade democrática e igualitária? Que cidadão formar? Que preparação os alunos precisam ter para a vida produtiva” na era da informação e da especialização técnico-científica?

A expressão “grau satisfatório” será entendida nesta pesquisa como requisitos mínimos necessários para a garantia do direito ao aprendizado²⁰⁸. Nesta senda, não se pode e nem se deve negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, novos processos educativos e qualificação, até mesmo a consagração de um novo direito²⁰⁹.

Os direitos sociais, aqueles com natureza prestacional, que reclamam um fazer do Estado, possuem sua efetivação mais difícil e demorada do que os direitos de liberdade, assim entendidos os que possuem uma natureza negativa, uma abstenção estatal²¹⁰. Dessa forma o poder público não necessitará empregar tantos recursos do orçamento público para assegurar as liberdades e para não se imiscuir na esfera subjetiva do indivíduo, quanto necessitará para implementar direitos sociais. Estrela²¹¹, ao citar a doutrina constitucionalista²¹² entende que

²⁰⁴NOVELINO, 2012, p. 628.

²⁰⁵*Id.*, 2012.

²⁰⁶LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

²⁰⁷ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 19

²⁰⁸NOVELINO, 2012.

²⁰⁹LIBÂNEO, 2012.

²¹⁰MIRANDA, 2013.

²¹¹ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 19

²¹²NOVELINO, 2012; LENZA, 2016.

essa abstenção do Estado muitas vezes “se dá justamente por causa dos custos de implementação e por limitações orçamentárias”.

Sobre os direitos sociais, Pedro Lenza²¹³ entende que o grau satisfatório sofre limitação pelos custos de efetivação. Na prática forense verifica-se que, embora os custos não possam ser apontados pelo Estado, como escusa impeditiva de sua atuação no campo prestacional²¹⁴, estes são custos estão na dianteira da defesa do Estado em Juízo, pela teoria da *reserva do possível*, a qual é amplamente criticada pela doutrina constitucionalista e que recebe a alcunha de “reserva dos cofres cheios” de Canotilho²¹⁵.

Para Libâneo²¹⁶, a educação é uma condição fundamental de promoção da cidadania, aquela cidadania de excelência social e que reclama a superação de contrastes e abismos sociais geradores de exclusão.

Também aponta nessa direção, Freire²¹⁷ com o conceito de educação problematizadora, que se baseia no processo de humanização e proximidade entre sujeitos do processo: educadores e educandos e que não enxerga o educando como mero objeto do processo. Para reforçar o entendimento do Mestre, Estrela²¹⁸ defende que “nesse tipo de educação (problematizadora) há um desafio de se procurar uma emersão das consciências, para que haja uma inserção crítica do sujeito na realidade”.

E continua com a seguinte problemática: qual o caminho da efetivação dos direitos sociais (educação e aprendizado) com orçamento limitado?

A questão orçamentária é reiteradamente levada a juízo quando se relaciona com a efetivação dos direitos sociais, muitas dessas demandas lotam as cortes judiciais. O caminho da resolução é apontado pelo Ministro Celso de Melo do Supremo Tribunal Federal brasileiro, conforme excerto a seguir²¹⁹:

Essa relação dilemática (...) conduz os Juízes deste Supremo Tribunal a proferir decisão que se projeta no contexto das denominadas “escolhas trágicas” (GUIDO CALABRESI e PHILIP BOBBITT, ‘Tragic Choices’, 1978, W. W. Norton & Company), que nada mais exprimem senão o estado de tensão dialética entre a necessidade estatal de tornar concretas e reais as ações e prestações de saúde em

²¹³Lenza, 2016.

²¹⁴NOVELINO, 2012.

²¹⁵CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição, p. 480-481

²¹⁶LIBÂNEO, 2012.

²¹⁷FREIRE, 2017.

²¹⁸ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 19

²¹⁹BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Informativo**579. Trata do Direito à Saúde Reserva, do Possível, “Escolhas Trágicas”, Omissões Inconstitucionais, Políticas Públicas e Princípio que Veda o Retrocesso Social. 16 abr. 2010. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo582.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

favor das pessoas, de um lado, e as dificuldades governamentais de viabilizar a alocação de recursos financeiros, sempre tão dramaticamente escassos, de outro (voto – SL 47-AgR/PE, j.17.03.2010).

O ministro Celso de Melo²²⁰ qualifica e conceitua os dilemas dos magistrados com relação às escolhas trágicas que tão bem conceituou ao explicar que elas ocorrem quando, de um lado se tem um direito defendido em juízo e, de outro lado, uma coletividade representada pelo Estado, que tem obrigação de garantir que essa necessidade social seja atendida, mas por razões diversas, não consegue fazer frente à necessidade demandada, sem reduzir a proteção social em outras áreas²²¹ ou apenas não possui interesse político no atendimento, nas situações em que as escolhas governamentais de vieses mais liberais se voltam menos aos direitos sociais, por exemplo.

Os julgamentos no âmbito das escolhas trágicas ocorrem quando o Poder Judiciário impõe a atuação compulsória do Estado e este é compelido a destinar orçamento para custear o direito levado a juízo²²².

A problemática que ora se apresenta não cinge-se apenas ao âmbito da destinação de recursos orçamentários suficientes²²³, mas encontra outros contornos que julgamos igualmente trágicos, juridicamente falando.

Deve se questionar também o baixo nível de atendimento das demandas sociais que faz os casos extremos serem levados ao Poder Judiciário. Apenas uma parte da demanda real deve chegar a Juízo, até por deficiências de acesso à Justiça. Dentre as demandas que são levadas a Juízo, muitas devem se “perder” pelo longo caminho do processo judicial, com a atuação forte e combativa dos órgãos de defesa do Estado em juízo levando essas questões até os últimos recursos e instâncias.

É de se considerar trágico também o fato de surgir a necessidade Poder Judiciário precisar impor o ao Estado o atendimento de determinada prestação, muitas vezes inaugurando o que parte da doutrina tem chamado de “ativismo judicial”²²⁴, que é quando o magistrado atua em uma seara que seria inicialmente privativa do administrador; quando o Judiciário, para controlar a juridicidade, se imiscui no mérito administrativo (juízo de conveniência e oportunidade). Essa administração “trágica” de interesses conflitantes merece ponderação, para que não seja abalada a autonomia, a harmonia a separação e a interdependência entre os Poderes, esculpida no artigo 2º da Constituição Federal do Brasil de

²²⁰ *Id.*, 2010.

²²¹ LENZA, 2016.

²²² NOVELINO, 2012; LENZA, 2016

²²³ MIRANDA, 2013

²²⁴ CITAR GILMAR MENDES – VER SE AFIMA MESMO

1988, que reza que “são poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, Executivo e o Judiciário”²²⁵ e bem assim no artigo 111º da Constituição da República Portuguesa, ao dispor que “Os órgãos de soberania devem observar a separação e a interdependência estabelecidas na Constituição”²²⁶.

Em um olhar *prima facie*, é de constatar que, se os Poderes são independentes – ou interdependentes no caso de Portugal - e harmônicos entre si, não poderia o Poder Judiciário determinar a maneira de como deve o Executivo atuar²²⁷, ou seja, não poderia chegar a um nível de detalhamento que consistisse em determinar ao Administrador que faça de maneira “A” ou de maneira “B”, deveria, em princípio restringir-se a dizer o direito e nesse sentido se limitar a determinar que o Estado cumpra seu dever, possivelmente assinalando prazo.

Dentre as várias correntes doutrinárias que se debruçam sobre a temática da atuação do judiciário na efetivação de direitos sociais, trazemos aqui as duas correntes jurídicas que consideramos mais distintas entre si e estão dispostas tanto na obra de Pedro Lenza²²⁸ quanto na de Marcelo Novelino²²⁹.

A primeira dessas correntes contesta a possibilidade de se exigir prestações sociais individuais do Estado e se justifica por afirmar que os direitos sociais teriam caráter programático, significando que não se aplicam de forma direta, mas que reclamam regulamentação por meio de plano de ações pelo Estado seu atendimento. Para essa corrente o atendimento às demandas sociais ocorre paulatinamente, na medida de concretização do programa ou plano.

Para Estrela²³⁰, ao citar Novelino²³¹, “um dos argumentos dessa primeira corrente seria o de que estas normas (direitos sociais) não teriam uma eficácia positiva, ou seja, não teriam “aptidão para ser aplicada diretamente ao caso concreto, motivo pelo qual não seriam capazes de conferir direitos subjetivos””.

Pelo que se escreveu acima, qualquer “avanço” de um poder sobre o outro é questão sensível para a República e mostra-se temerário²³² e, em alguns casos, até contrário à

²²⁵BRASIL, 1988.

MARINELA, Fernanda. **Direito Administrativo**. 7. ed. Niterói: Impetus, 2013.

²²⁶PORTUGAL. Constituição (1976) **Constituição da República Portuguesa**: promulgada em 2 de abril de 1976. Disponível em: <<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>>. Acesso 20 out 2020.

²²⁷MARINELA, 2013.

²²⁸LENZA, 2016.

²²⁹NOVELINO, 2012.

²³⁰ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 19

²³¹NOVELINO, 2012, p. 629.

²³²MAZZA, Alexandre. **Manual de Direito Administrativo**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

separação entre os poderes. Por outro lado, há demandas que deveriam ser priorizadas pelas políticas públicas e que só há como fazê-lo por via judicial²³³.

Essa primeira corrente ainda entende que a norma constitucional optou pela separação entre os poderes e não atribuiu ao Judiciário, por não ser um poder eletivo, a função de representar o povo²³⁴ e que, portanto, os representantes eleitos pelo povo é quem devem administrar e eleger prioridades para aplicação dos escassos recursos públicos²³⁵.

A segunda corrente é diametralmente oposta e, fundando-se na supremacia da constituição e em sua força normativa, defende que os direitos sociais, mesmo possuindo caráter programático, podem sim ser opostos contra o Estado, sob pena de a Constituição tornar-se letra morta a depender unicamente do legislador ordinário para sua efetivação. Nesse sentido é a lição de Canotilho²³⁶.

Essa última corrente é a favor da judicialização, mas somente quando imprescindível para a garantia dos direitos sociais e a favor dessa vertente há muitos fundamentos, conforme veremos: o primeiro argumento é o de que os direitos sociais são direitos fundamentais de caráter individual e com uma carga de subjetividade²³⁷ e efetividade latente, na medida em que o indivíduo possui o direito potestativo, que é a garantia de exigir do Estado prestações materiais.

Novelino²³⁸ elucida:

As diretrizes e os programas de ação traçados por uma Constituição rígida são vinculantes e obrigatórios e não meros conselhos ou exortações morais para o legislador. Andreas KRELL afirma que ‘a negação de qualquer tipo de obrigação a ser cumprida na base de direitos fundamentais sociais tem como consequência a renúncia de reconhecê-los como verdadeiros direitos’.

Uma argumentação contrária à alegação de que a atuação do Judiciário seria antidemocrática, segundo Aires Estrela²³⁹, “firmou-se o entendimento de que a democracia não se manifestaria apenas pela vontade da maioria ou na realização de eleições periódicas, pelo direito de votar e ser votado ou até mesmo pela alternância de poder”. E, ainda, que a democracia se expressa na “fruição de direitos básicos por todos os cidadãos²⁴⁰”.

²³³NOVELINO, 2012.

²³⁴MARINELA, 2013; MAZZA, 2016.

²³⁵NOVELINO, 2012.

²³⁶CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição, p. 408.

²³⁷MAZZA, 2016.

²³⁸NOVELINO, 2012, p. 630.

²³⁹ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 21

²⁴⁰SARMENTO *apud* NOVELINO, 2012, p. 630.

O Ministro Celso de Melo²⁴¹ votou em Agravo Regimental no Recurso Extraordinário com agravo 745.74-MG, declarando o caráter programático das normas sobre direitos fundamentais sociais insertas na Constituição da República, nestes termos: “não pode converter-se em promessa constitucional inconsequente”.

As adversidades relacionadas aos direitos sociais se agravam ao passo em que, de uma banda se tem a obrigação prestacional pelo Estado, não podendo este alegar sempre a falta de recursos para desincumbir-se de materializá-la; de outra banda a problemática da própria produção da norma jurídica infraconstitucional regulamentadora. Como ensina Canotilho²⁴², “os juristas não têm a sua exata dimensão, desprezando a necessidade de análise econômica do direito”.

Na área da educação certamente se pode afirmar, com base no ensinamento de Libâneo²⁴³, que no atual contexto social, a educação, sobretudo a pública tem tríplice função: gerar mentes indutoras de mudanças, capazes de gerar e partilhar conhecimento (aprendizado) e produzir ciência e tecnologia, manter as tradições culturais e os valores comunitário e nacionais; fomentar uma compreensão de mundo no cidadão, uma compreensão conjuntural de seu país, de sua realidade mais próxima, sendo um agente de transformações positivas.

Depois dessa digressão eficaz sobre direitos sociais, passaremos à verificação de dificuldades decorrentes de imprecisões técnicas legislativas.

Para Novelino²⁴⁴, o termo “*Fuzzysmo*” denota, em inglês “coisas vagas”, “indistintas” e indeterminadas. Aqui o utilizaremos para ilustrar a inconsistência, na maioria das vezes voluntária, de termos e expressões jurídicas legais no âmbito da educação e do aprendizado.

Canotilho²⁴⁵ ao tratar sobre terminologias relacionadas aos direitos sociais escreve:

Ao nosso ver, paira sobre a dogmática e sobre a teoria jurídica dos direitos econômicos, sociais e culturais a carga metodológica da ‘vagueza’, ‘indeterminação’ e ‘impressionismo’ que a teoria da ciência vem apelidando, em termos caricaturais, sob a designação de ‘*fuzzysmo*’ ou ‘metodologia fuzzy’. Em abono da verdade, este peso retórico é hoje comum a quase todas as ciências sociais. Em toda a sua radicalidade, a censura do *fuzzysmo*, lançada aos juristas, significa basicamente que eles não sabem o que estão a falar, quando abordam os complexos problemas do direito econômicos, sociais e culturais.

²⁴¹BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Acórdão**. Agravo regimental nº 745.745. trata da manutenção da rede de assistência à saúde da criança e do adolescente. 19 dez. 2014.

²⁴²CANOTILHO, 1941, p. 1166.

²⁴³LIBÂNEO, 2012.

²⁴⁴NOVELINO, 2012.

²⁴⁵CANOTILHO, 1941, p. 1166.

A crítica de Canotilho²⁴⁶ é rigorosa aos juristas e escritores sobre direitos sociais. Para ele essa expressão também deve ser empregada ao legislador, o autor das leis que possuirão cogência, e serão dotadas de generalidade e abstração.

Exemplificando o termo “*fuzzysmo*” no campo legislativo, trazemos como amostra o seguinte artigo 1º, da lei nº 9.394/1996²⁴⁷ que reza:

A educação abrange os **processos formativos** que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Terminologias repletas de vagueza. O são os tais processos formativos? O que está abrangido por tal expressão? Abrange processos formativos negativos ocorridos no contexto familiar?

Diversas indagações podem ser elaboradas a partir desta expressão aparentemente simples. De certo que um jurista poderia conceitua-la diversamente de um educador, o que denota a aparente existência de uma lacuna entre os “dois mundos” e que deve ser sanada, devendo surgir uma aliança, ou uma ponte entre o direito e a educação, para que os instrumentos legais e normativos sejam terminologicamente mais bem elaborados e, assim, melhor aplicados, conforme explicitou Mantoan²⁴⁸.

Conforme Marcelo Novelino²⁴⁹, a indeterminação dos conceitos invade o vasto campo das políticas públicas. Quando a redação não é suficientemente precisa, como decorrência, as ações do estado também não o serão, restando comprometidas, ora pelo arbítrio e ora pela dúvida do administrador, terminando por ficar comprometidos os direitos em sua materialização. As ações administrativas mal aplicadas surgem, no mais das vezes, de normas com imprecisões e, por isso, mal interpretadas²⁵⁰.

Agora analisaremos o direito social à educação, no âmbito jurídico e também no âmbito educacional, ilustrando, paulatinamente algumas imprecisões terminológicas.

3.2 A Educação como Direito Social

Abordaremos dois normativos de base para o sistema educativo brasileiro, que é a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/1996 denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁵¹.

²⁴⁶CANOTILHO, 1941.

²⁴⁷BRASIL, 1996, grifo nosso.

²⁴⁸MANTOAN, 2013.

²⁴⁹NOVELINO, 2012.

²⁵⁰NOVELINO, 2012.

²⁵¹BRASIL, 1996.

A educação é o primeiro direito social elencado no caput do artigo 6º da Constituição Federal de 1988²⁵².

O capítulo III da Constituição²⁵³ aborda especificamente a educação, a cultura e desporto e a educação está disciplinada entre os artigos 205 a 214.

A educação, por vocação e determinação constitucional é direito de todos e dever do Estado e da família²⁵⁴. Ela deverá ser fomentada pela sociedade, visando ao desenvolvimento integral da pessoa, ao preparo para o pleno exercício da cidadania, além, é claro, da qualificação para o mundo do trabalho.

Da leitura dos artigos acima da Constituição já se verifica que as normas relativas à educação são dotadas de uma alta carga principiológica²⁵⁵ reclamando para si, especialmente no artigo 206, regulamentação legal infraconstitucional.

Todos os incisos do artigo 206²⁵⁶ nos trazem Princípios Constitucionais relacionados à Educação, tais como: pluralismo de ideias (inciso III), gestão democrática (inciso VI), conceitos abertos com larga margem interpretativa aberta tanto aos juristas quanto ao legislador, mas também a educadores e àqueles que possuem a incumbência de promover as políticas públicas, os administradores.

O espectro interpretativo aberto dos Princípios Constitucionais²⁵⁷ sobre Educação revela também a face imprecisa dos vocábulos e, algumas vezes mostra a omissão de algumas palavras.

Quais são os aspectos práticos e consistentes alcançados pelas expressões “pluralismo de ideias” ou “gestão democrática”?

Se, por uma questão lógica, nem todas as ideias podem estar incluídas no contexto educacional como componentes desse sistema por assim dizer, como lidar com a ponderação na prática escolar, nesse campo tão aberto a interpretações?

Entendemos que apenas se deve falar em gestão democrática no momento em que é conhecido ao menos um dos conceitos sobre democracia, ou em que consiste a democracia dentro do sistema educacional²⁵⁸.

Para Gadotti²⁵⁹, o termo “cidadania” significa possuir consciência sobre os próprios direitos e deveres. Ainda para ele o “exercício da democracia” pode traduzir-se em direitos

²⁵²BRASIL, 1988.

²⁵³BRASIL, 1988.

²⁵⁴NOVELINO, 2012; LENZA, 2016.

²⁵⁵NOVELINO, 2012; LENZA, 2016.

²⁵⁶*Id.*, 1988.

²⁵⁷CANOTILHO, 1941; MIRANDA, 2013.

²⁵⁸BURKE, T. J. **Por uma Revolução de Qualidade no Ensino: invertendo o paradigma**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação e até mesmo o aprendizado; direitos políticos, como a liberdade de expressão e outros.

Ao escrever sobre o que chamou “Escola Cidadã” Freire²⁶⁰ afirmou que esta é um local adequado para pela consciência e exercício de direitos e deveres. Ainda para ele a escola tem como característica fundante a formação para a cidadania, fomentando cidadania em quem está nela inserido.

Para discorrer claramente sobre princípios, trazemos a seguinte lição. Segundo Miguel Reale *apud* Tartuce²⁶¹:

Os princípios são ‘verdades fundantes’ de um sistema de conhecimento, como tais admitidas, por serem evidentes ou por terem sido comprovadas, mas também por motivos de ordem prática de caráter operacional, isto é, como pressupostos exigidos pelas necessidades da pesquisa e das práticas.

Os princípios são ponto de partida²⁶² ou eixo orientador do sistema educacional, ao menos do ponto de vista jurídico. O sistema jurídico educacional deve se sustentar em princípios e deles devem decorrer as leis e outros normativos e assim também as políticas públicas educacionais.

De certo que o rol dos princípios não é taxativo, e não se exaure em si. O sistema jurídico admite a existência de outros princípios implícitos no texto constitucional²⁶³, assim como existem direitos implícitos, mas de natureza análoga, como é o caso do aprendizado.

No sistema constitucional existem princípios, sobre os quais discorreremos, estes que coexistem com as regras, que são normas imperativas²⁶⁴, de maior densidade semântica, e que trazem em si uma cogência mais específica, mais imperativa, uma obrigação a ser cumprida, como no caso do artigo 208, inciso I, da Constituição Federal Brasileira de 1988²⁶⁵

Da leitura do inciso I, do artigo 208²⁶⁶, resta cristalino para Estrela²⁶⁷ “que o Estado tem a obrigação de garantir a educação básica obrigatória e gratuita para as pessoas que possuem entre 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos”.

²⁵⁹GADOTTI, 2010.

²⁶⁰FREIRE, 2017.

²⁶¹TARTUCE, F. **Manual de Direito Civil**: volume único. 5. ed.rev., atual. e ampl.- Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2015. p. 19.

²⁶²TARTUCE, 2015.

²⁶³CANOTILHO, 1941

²⁶⁴DIDIER JUNIOR, F. **Curso de Direito Processual Civil**: introdução ao direito processual civil, parte geral e processo de conhecimento. 18. ed. Salvador: Jus Podivm, 2016.

²⁶⁵BRASIL, 1988, não paginado.

²⁶⁶*Id.*, 1988.

²⁶⁷ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 24

Perceba-se que não há uma margem interpretativa, devendo o Estado prover os meios de garantir educação básica segundo as idades mencionadas. Aos meios devidos para essa garantia dependerão da conjuntura governamental e também ideológica²⁶⁸.

Para Ribeiro²⁶⁹, o Brasil tem sérios problemas com a educação, o que exige uma urgente e inadiável reorganização do seu sistema educacional por meio de uma lei reorganizadora que lance as bases para o cumprimento da verdadeira função educacional.

Para Estrela²⁷⁰ o funcionamento calamitoso das instituições educacionais brasileiras não atende aos seus deveres sociais “agravando cada vez mais o descompasso do Brasil com o mundo moderno”.

Ribeiro²⁷¹ comprovou estatisticamente que o sistema educacional primário brasileiro forma mais analfabetos do que alfabetizados, considerando-se sua imensidão. Em sua pesquisa demonstrou que “deforma-se” majoritariamente crianças frequentadoras por quatro ou seis anos e que não alcançam a 4ª série do ensino fundamental. Apontou que essas crianças não possuem a habilidade elementar de ler, escrever e contar, habilidades que seriam adequadas àquela idade-série e que são fundamentais para um exercício efetivo da cidadania. Nota-se, portanto, que o exercício da cidadania se relaciona umbilicalmente com o nível de aprendizado alcançado no processo educacional.

Abordaremos especificamente da Lei brasileira nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)²⁷², que é a lei orgânica e geral da educação brasileira. Essa lei regulamenta a Constituição Federal, ou seja, cumpre a exigência de tornar exequível o disposto na Carta Magna, e aborda a educação de forma integral e abrangente²⁷³. A LDB²⁷⁴ possui 92 (noventa e dois) artigos e está assim estruturada sistematicamente em títulos que abarcam o sistema de ensino nacional por completo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁷⁵ não se esgota em normatividade e deixa margem de liberdade para atuação dos demais administradores públicos em diversos níveis, inclusive para as escolas, para os sistemas de ensino de estados e municípios,

²⁶⁸NOVELINO, 2012; LENZA, 2016.

²⁶⁹RIBEIRO, Darcy. **Educação como Prioridade**. 1. ed. São Paulo: Global, 2018.

²⁷⁰ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 24

²⁷¹*Id.*, 2018

²⁷²BRASIL, 1996.

²⁷³CARNEIRO, 2017.

²⁷⁴BRASIL, 1996.

²⁷⁵*Id.*, 1996.

ocupando-se das normas de caráter mais geral²⁷⁶, sendo esta a competência legislativa da União.

A falta de normas mais específicas definidoras das ações, das garantias de direitos mostra-se mais problemática do que vantajosa²⁷⁷. Alguns pontos da referida lei podem aclarar a compreensão do direito ao aprendizado como fundamental e autônomo, mesmo não constando expresso, com essa nomenclatura no texto constitucional e nem na legislação infraconstitucional.

O artigo primeiro²⁷⁸ da mesma lei traz a natureza conceitual e jurídica da educação

Conforme a LDB²⁷⁹, a educação se define por processos formativos, embora não especifique quais são e em que consistem esses processos, nem a maneira de se manifestarem.

O sentido de Educação contido na LDB é mais específico do que o da Constituição Federal brasileira²⁸⁰. Esta limitou-se estabelecer que a educação deve ser incentivada pela “sociedade”. Já a LDB definiu o que é a sociedade para fins educacionais, a saber: Para Estrela²⁸¹ citando Novais²⁸², “sociedade tem o sentido de vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Na dicção das leis não há palavras inúteis, contudo existe uma aparente redundância legislativa quando, por exemplo, se usa a expressão convívio humano para conceituar sociedade, uma vez que todas as relações sociais ocorrem no âmbito social²⁸³.

Como citamos, a aparente redundância do trecho acima não torna inúteis as palavras da lei, de forma que podemos entendê-las, segundo Carneiro²⁸⁴ como as relações humanas diversas, não abrangidas pelas expressões: “vida familiar”, no “trabalho”, nas “instituições de ensino e pesquisa”, nos “movimentos sociais” e “organizações da sociedade civil” e nas “manifestações culturais”.

Estrela²⁸⁵ ainda alerta “para o detalhe de que ainda não fora mencionado a “educação escolar”, esta expressão só aparece no § 1º, do artigo Art. 1º da Lei em epígrafe²⁸⁶”.

²⁷⁶NEVES, Carla das. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação** esquematizada. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Ferreira, 2014.

²⁷⁷Idib., 2014.

²⁷⁸BRASIL, 1996.

²⁷⁹Id., 1996.

²⁸⁰NEVES, 2014

²⁸¹ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 25

²⁸²NOVAIS, 2017.

²⁸³NEVES, 2014.

²⁸⁴LENZA, 2016; CARNEIRO, 2017.

²⁸⁵ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 25

²⁸⁶BRASIL, 1996.

Nesse particular se observa que a legislação aborda dois tipos de educação²⁸⁷: a educação de forma mais genérica e a educação escolar, sendo uma das diferenças entre elas o local onde elas ocorrem, mas estando a segunda contida na primeira.

A educação escolar²⁸⁸, pressupõe inexoravelmente a existência do processo de ensino institucional, seja promovido pelo Estado ou autorizado por este.

De posse dessa compreensão, sempre que discutirmos sobre educação, estaremos a falar da educação escolar.

Da leitura do §1º, do artigo 1º, da LDB, acima transcrito, vê-se que a educação se vincula ao ensino. Mas, o que seria o ensino e onde aparece o aprendizado, que é o objeto de estudo da presente pesquisa?

Aqui novamente deparamos com uma imprecisão conceitual²⁸⁹ que dificulta o trabalho do jurista, do educador e do próprio Estado quando do planejamento e execução das políticas públicas educacionais.

Deixamos aqui a definição de Paulo Freire sobre o que não é ensino, de sua obra *Pedagogia da Autonomia*²⁹⁰, “saber que ensinar não é transferir conhecimento”. Preferimos definir primeiro o que não é ensino, porque este “não conceito” é o que geralmente é utilizado ou vislumbrado quando se fala em ensino, em termos leigos e até mesmo jurídicos²⁹¹.

Na leitura atenciosa de vários dos textos da lei, verifica-se que o ‘não-conceito’ é empregado como maneira de elucidar o direito²⁹². Boa parte disso se dá por conta da imprecisão e da falta de técnica legislativa, esta que no mais das vezes somente considera o sentido gramatical ou literal da redação.

Ferreira²⁹³ assevera que ensino significa: “transmissão de conhecimentos, de informações ou esclarecimentos úteis ou indispensáveis à educação”. Aqui temos uma quase-contradição doutrinária, pois Freire²⁹⁴ entende que ensinar não é transferir conhecimento, mas é “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Para circular entre os dois conceitos, o educador deve possuir um senso crítico apurado, ser investigativo, estar alerta às inúmeras maneiras de ensinar e aprender, pois o processo ensino-aprendizagem é também um partilhar de saberes e experiências entre

²⁸⁷CARNEIRO, 2017.

²⁸⁸id, 2017.

²⁸⁹NOVELINO, 2012.

²⁹⁰FREIRE, 2016, p. 47.

²⁹¹FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 15. imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. 1499 p.

²⁹²DIDIER JÚNIOR, 2016

²⁹³FERREIRA, 1975.

²⁹⁴FREIRE, 2016, p. 47.

educadores e educandos. Para Estrela²⁹⁵ é “entrar em sala de aula aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos e até mesmo às suas inibições. Isso, para que, nesta interação entre professor/aluno os processos de aprendizagem não sejam apenas um movimento mecânico”.

Para Freire²⁹⁶ o modelo atual de ensino traz consigo pelo menos dois erros fundamentais, em cotejo ao que falamos acima: o primeiro é a ideia pretenciosa de que conhecimento pode ser transferido de uma cabeça “ensinante” para uma cabeça “aprendente”, como se o processo de aprendizagem fosse formado por um sujeito e um objeto e como se esse processo não considerasse por parte do educando, todo o seu contexto, a sua bagagem cultural prévia. O segundo equívoco decorre do primeiro e é expresso pelo paradoxo: educando que nada sabe (tábula rasa ou folha em branco) e educador plenissapiente.

A educação que liberta, no conceito de Freire²⁹⁷ estaria em contraponto a esta visão míope. Neste sentido, ensinar e aprender fazem parte de um processo maior, que seria o processo de conhecer, no qual educadores e educandos, mediatizados pelo mundo, são sujeitos mutuamente implicados.

O artigo 1º § 2º da Lei nº 9.394/1996²⁹⁸ traz implicitamente o conceito de aprendizado quando o texto dispõe que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Nesse contexto, a vinculação ao mundo do trabalho e à prática social seriam desideratos a serem alcançados pelo sistema de ensino, conforme Neves²⁹⁹. Note-se que as práticas sociais e do trabalho só são possíveis a contento, quando o indivíduo tem suficientemente atendido o direito social ao aprendizado.

Tendo em conta que a mencionada lei fora editada para servir de fundamento à educação no âmbito escolar, o retorno, do que é transmitido, ensinado e apreendido dentro das escolas, tem que atingir o preparo devido para o mundo do trabalho, sem olvidar de outros aspectos como o saudável convívio social³⁰⁰.

Para Gadotti³⁰¹, deve existir uma conexão entre escola e mundo do trabalho que busque, nas palavras Estrela³⁰² “incorporar os conhecimentos, habilidades técnicas, de novas formas de solidariedade social, de vinculação entre trabalho pedagógico e lutas sociais pela democratização do Estado”.

²⁹⁵ ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 26

²⁹⁶ FREIRE, 2017.

²⁹⁷ *Id.*, 2017.

²⁹⁸ BRASIL, 1996.

²⁹⁹ NEVES, 2014.

³⁰⁰ SCHLLING, 2014.

³⁰¹ GADOTTI, 2012.

³⁰² ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 26

A educação atual fornece conhecimentos sem detalhar o que é conhecimento. O sistema ainda não ocupou em conhecer o processo de conhecer, ou seja, os dispositivos cognitivos (teorias de aprendizagem), seus obstáculos, inconsistências, suas propensões ao erro, e à ilusão³⁰³.

É de se indagar: de que forma o educando, advindo da educação escolar, poderá se vincular ao mundo do trabalho ou à prática social sem que tenha aprendido qualquer coisa ou, ao menos, satisfatoriamente na sua vida escolar?

Mais adiante, quando abordarmos as teorias da aprendizagem, perceberemos que é infactível a “alguém nada aprender”³⁰⁴. E sobre isso, necessitamos observar a possibilidade de se mesclarem as sentenças “não haver aprendido” e haver “aprendido satisfatoriamente”.

Um dos problemas insolúveis desta pesquisa talvez seja demonstrar que leis sobre educação não possuem sua efetividade completa sem a interpretação dos educadores e até de outros profissionais³⁰⁵, “sob pena de se ter uma visão juridicamente simplista e educacionalmente falha”, nas palavras de Estrela³⁰⁶.

Isto significa que, com relação à educação, a visão de um jurista é míope, por não possuir completa expertise, por não haver estudado sobre as diversas teorias de aprendizagem e até por não saber exatamente o que é aprendido, ou não saber na prática, os conceitos pedagógicos de “nada aprender” ou “não aprender satisfatoriamente” que são a mesma coisa³⁰⁷, pois somente a lei não conseguirá colocar esse eventual egresso no mercado de trabalho ou em convívio social adequado na sua comunidade³⁰⁸ com tais deficiências.

Portanto, podem coexistir duas visões, que no campo da opinião e atuação profissional, são diametralmente opostas, de um lado a ideia de que “nada se aprende” e de outro a de que “se aprende de forma insuficiente”. Apesar de o objetivo das duas categorias de profissionais (juristas e educadores) ser o mesmo: uma educação com excelência.

Com a análise do artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³⁰⁹, compreende-se que a educação (escolar) é dever da família³¹⁰, dever que se manifesta desde a incumbência de matricular os seus membros em idade adequada no sistema educacional. É também um dever do Estado, que deve disponibilizar ensino de qualidade à família/sociedade, seja por meio de um sistema público ou privado.

³⁰³ MORIN, 2015.

³⁰⁴ MANTOAN, 2013.

³⁰⁵ *Id.*, 2013.

³⁰⁶ ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 26

³⁰⁷ SCHLLING, 2014.

³⁰⁸ NEVES, 2014.

³⁰⁹ BRASIL, 1996.

³¹⁰ NEVES, 2014.

A segunda compreensão é a de que a educação brasileira deve inspirar-se no princípio da liberdade e também nos ideais de solidariedade humana³¹¹, que não o primeiro e o terceiro ideais do mote da Revolução Francesa: liberdade e fraternidade³¹² respectivamente.

Por último ressalta-se que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando³¹³, seu devido preparo exercer a cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. Neste ponto aparece o direito ao aprendizado implicitamente mais uma vez, não havendo como se desligar da expressão “pleno desenvolvimento” o efetivo aprendizado, por uma razão simples: o “pleno desenvolvimento”, “preparo” e “qualificação”, são conseqüências lógicas do aprendizado³¹⁴.

Na visão de Neves³¹⁵ afere-se o aprendizado pela preparação do indivíduo para exercer plenamente a cidadania e, também, pela sua capacitação efetiva para o trabalho.

O direito ao aprendizado aparece implicitamente no artigo mencionado ao lado de conceitos abertos, com baixa carga semântica, indeterminados³¹⁶, tal como a “cidadania” e “qualificação para o trabalho”. Qual seria a melhor forma de determinar os conceitos desse contexto legal?

Sem pretensão de esgotar o tema, intentaremos conceituar as expressões (“cidadania”, “pleno desenvolvimento” e “qualificação para o trabalho”), posto que sua compressão básica é imprescindível à correta assimilação do conceito de aprendizado enquanto como um direito fundamental autônomo. Iniciemos pela “cidadania”.

Para Novelino³¹⁷ cidadania é a “participação do indivíduo politicamente nos negócios do Estado, bem como em até outras áreas do interesse público”. Dito isto, em uma sociedade democrática o cidadão seria caracterizado pela solidariedade e pela responsabilidade para com sua coletividade³¹⁸. A definição do que é participação política nos assuntos do Estado e nos demais campos do interesse público não é muito precisa, conforme aponta Burke³¹⁹.

Sobre expressões de conceito aberto Burke³²⁰ escreveu:

Virou moda, ultimamente, o emprego do termo chamado “cidadania”, nos mais variados contextos. Parece até uma palavra mágica, com um grande poder explicativo, que todos sabem o que significa: “Precisamos resgatar a cidadania”, “A educação deve visar a formação do cidadão”, “É preciso que nos tornemos

³¹¹BOBBIO, 2001.

³¹²NOVELINO, 2012.

³¹³NEVES, 2014.

³¹⁴CARNEIRO, 2017.

³¹⁵NEVES, 2014.

³¹⁶NOVELINO, 2012.

³¹⁷NOVELINO, 2012, p. 375.

³¹⁸MORIN, 2014.

³¹⁹BURKE, 2009.

³²⁰BURKE, 2009, p. 73.

cidadãos”, “Precisamos exercer nossa cidadania”... “Isso é cidadania!” Muito bem, mas quando perguntamos a um grupo de pessoas o que elas entendem por “cidadania”, o que é ser um “cidadão”, obtemos as mais variadas respostas. Vemos as pessoas titubeando, confusas, perplexas. E para você, leitor, o que significam esses termos?

Realmente o vocábulo cidadania vem sendo usado em diferentes contextos. No entanto, seu uso, no contexto legal ou no campo de efetivação da lei, precisa ser mais amplo e a especificação conceitual serviria a essa ampliação da sua materialização.

Para o mestre e historiador Jaime Pinsky³²¹, “cidadania enfeixa uma série de direitos, deveres e atitudes relativos ao cidadão”. Dessarte, o cidadão tem por dever apropriar-se do conhecimento do seu papel devido na sociedade³²², e isso integra seu rol de deveres. Thiago Estrela³²³, ao apoiar-se no entendimento de Canotilho³²⁴, assentou que “Ao mesmo tempo em que sabe ser sujeito de direitos, sabe que os direitos por si só não bastam, deve ter em mente que também contribui para a melhoria da sociedade, quando não se furta aos seus deveres”.

Sobre qualificação para o trabalho, temos entendido que as mudanças sociais cada vez mais rápidas têm trazido paradigmas inovadores sobre formação profissional, esta que tem sido cada vez mais determinada e formatada pelos institutos inovadores da formação permanente, pelo de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), competências especializadas, competências internacionais e multiplicidade de saberes³²⁵.

A atual formação profissional se conecta de uma forma cada vez mais desafiadora com uma mais ampla complexidade educacional e com a ampliação contínua desses saberes³²⁶. Conclui-se que esse nicho educacional tem exigido dos profissionais muitas competências -inclusive diversas entre si-, compreendidas aqui como multiplicidade de bagagens multiculturais e profissionais prévias do profissional³²⁷.

Rama³²⁸ entende que “As competências são agora necessárias, tanto disciplinares como genéricas. São necessárias novas competências no trabalho, dada a complexidade do trabalho profissional”. Para ele novas competências são cada vez mais demandadas, mas é premente exigência de se ordenar os conhecimentos de forma seletiva, para sua melhor transmissão e também a necessidade de articular um sistema educacional que permita a

³²¹PINSKY, J. **Cidadania e Educação**. 10. ed., São Paulo: Contexto, 2015, p. 18.

³²²MIRANDA, 2013.

³²³ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 26

³²⁴CANOTILHO, 1941.

³²⁵RAMA, C. **A Universidade Pública na América Latina**: realidades, desafios e oportunidades. UEMA. 2015.

³²⁶*Id.*, 2015.

³²⁷*Id.*, 2015.

³²⁸RAMA, 2015. (Tradução nossa)

atualização dos conhecimentos de forma contínua³²⁹. Tais competências decorre e se ligam às complexas e múltiplas atividades existentes no mundo do trabalho, cada vez mais especializado, de forma que competências genéricas muito em breve, senão por agora, já não atendem ao mundo do trabalho.

Nessa conjuntura³³⁰, percebe-se que valores dantes tradicionais (bens materiais/patrimoniais) têm sido sucedidos por outros valores como o conhecimento e o acesso antecipado à informação, além do valor próprio do recurso humano.

A expressão “pleno desenvolvimento” traz consigo a noção de educação como processo voluntário, contínuo, noção que contribui para que a estrutura psicológica do educando evolua num caminho de harmonia e progresso³³¹.

As ideias de Carneiro³³² ao serem citadas pelas palavras de Estrela³³³ são no sentido de que “este “pleno desenvolvimento” se relaciona com “nível cognitivo” em evolução, quando volta-se para a assimilação de certos conhecimentos e, também, de certas operações mentais. Assim, poderíamos verificar o desenvolvimento do educando por meio de duas etapas”. Dessa forma, uma primeira etapa abrangeria os processos de aprendizagem ocorridos ainda na primeira fase da evolução da criança ao passo que uma segunda na etapa ocorreria a formação mais consciente das estruturas, o entendimento dos conceitos de propriedade e assim também do que chamou de “relações fundamentais do mundo real, ou seja, adquirem-se formas de fazer e de aplicar conhecimentos que foram adquiridos”.

Feitas essas considerações acerca do direito à educação em sentido amplo, no campo jurídico, nos deteremos mais à investigação da educação no campo educacional.

3.3 Educação Especial

A Educação Especial o Brasil regula-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996³³⁴, entre os artigos 58 a 60.

O artigo 3º da Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação do Brasil define o que seria a Educação Especial³³⁵:

³²⁹*Id.*, 2015

³³⁰*Id.*, 2015

³³¹CARNEIRO, 2017.

³³²Carneiro, 2017

³³³ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 28

³³⁴BRASIL, 1996.

³³⁵BRASIL, 2001

Em Portugal o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabeleceu os princípios e as normas para a garantia de uma educação com inclusão “enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”³³⁶

O termo ‘especial’ indica já uma diferenciação em alguma ou algumas particularidades se comparada à ordem comum ou padrão. Assenta ainda Plaisance³³⁷ que a expressão “educação especial” começou a ser utilizada no final do século dezenove.

A Educação Especial, segundo Aires Estrela³³⁷ nos seus primórdios se considerava “como uma educação secundária moderna, sem o estudo da língua latim, culminando em profissões, que variavam de acordo com as localidades da indústria”. O Autor ainda assenta, apoiando-se nos ensinamentos de Plaisance³³⁸ que o com o passar do tempo o significado evoluiu, “deixando de se relacionar aos conteúdos pedagógicos, para se atrelar a uma população específica de alunos, cujas denominações diferentes foram utilizadas com o passar dos tempos, como exemplo: anormais, atrasados, inadaptados, deficientes e defasados”.

O próprio Plaisance³³⁹ ensina que a Educação Especial vivenciou três fases: durante a primeira fase prevaleciam os modelos e conceitos de déficit e de anormalidade recebidos da medicina e da psicologia. Nessa fase normalmente os sistemas educativos baseavam-se em práticas de segregação. Na segunda fase nota-se um esforço pela coerência da socialização e iniciativas de integração, mesmo encontrado dificuldades na execução dessas políticas. Por fim, a fase atual, trouxe uma conotação de efetivação dos direitos fundamentais da pessoa humana.

Historicamente a “educabilidade” em seus múltiplos vieses predominou nos debates, provocando inúmeras celeumas institucionais sobre formas, principalmente entre os setores hospitalares e de “instrução pública”³⁴⁰

Para Glat³⁴¹ a educação especial assimilou múltiplos progressos trazidos pela pedagogia e pela psicologia da aprendizagem, desta em sua abordagem comportamental. Segundo o mesmo autor, a expressão “o deficiente pode aprender” transformou-se em imperativo, o que culminou numa alteração de padrão do que antes era denominado “modelo

³³⁶ PORTUGAL. Direção Geral de Educação. Decreto-Lei n.º 54/2018 - Educação inclusiva, 2018. Disponível em: < <https://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva> >. Acesso em: 30 out. 2020.

³³⁷ ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 31

³³⁸ PLAISANCE, 2011.

³³⁹ *Id.*, 2011.

³⁴⁰ *Id.*, 2011.

³⁴¹ GLAT (2005)

médico”. Assim, muda-se o foco da condição, ou da deficiência em si, para atentar-se mais ao processo de aprendizagem, às suas eventuais falhas, em prover as condições ideais para que ocorra o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Nessa conjuntura se pode compreender a Educação Especial sendo um instrumento para a socialização e para a integração social de pessoas com deficiência e, também, como ferramenta de garantia dos seus direitos fundamentais, incluindo o aprendizado³⁴², este que é o princípio da autodeterminação dessas pessoas.

Ao discorrer sobre o sistema educacional brasileiro Mantoan³⁴³ alega que este encontra diversas dificuldades para tentar contrabalancear a complexa uma relação decorrente da democratização do ensino, que é, de um lado garantir escola para todos e de outro manter a qualidade.

Obviamente que falar sobre inclusão aquece as já acaloradas discussões, sabendo-se que no Brasil uma das maiores dificuldades do sistema de ensino é o seu tamanho e a quantidade de alunos nele inseridos. Isso sem se falar das enormes diferenças socioeconômicas regionais e até das práticas escolares já enraizadas, dentre outros fatores.

As escolas que adotam o modelo tradicional não têm respondido à altura aos desafios impostos para efetivação da inclusão social e do respeito às diferenças, e sequer ao objetivo primário de fomentar aprendizagens para a vivência em sociedade, sobretudo nas heterogêneas sociedades contemporâneas, conforme ensinam Prieto, Andrade e Souza³⁴⁴.

Estrela³⁴⁵ entende que embora “esse seja o papel da escola, temos que esta não tem conseguido cumpri-lo a contento, uma vez que o modelo imposto se assecura em pressuposto irrealizável, ao exigir dos alunos um enquadramento às exigências escolares”. Por essa via a escola não logrou êxito em ser de fato um espaço de educação para o imenso número de alunos em geral, incluídos nesse número os que possuem necessidades educacionais especiais³⁴⁶.

Profissionais em educação, alguns mesmo a necessária base pedagógica, têm apontado que a inclusão no contexto escolar brasileiro tem sido muito restritiva e que estaria atingida com a matrícula dos alunos com deficiência em classe comum. Mas é necessário saber que a o

³⁴²CARNEIRO, 2017.

³⁴³MANTOAN, 2006.

³⁴⁴PRIETO, R. G.; ANDRAD, S. G.; SOUZA, M. M. Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal. **Revista de Educação PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n.3, p.389-404, set./dez., 2017. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/issue/view/358>>. Acesso em: 12 jan de 2018.

³⁴⁵ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 31

³⁴⁶*Id.*, 2006.

conceito pedagógico-científico de educação especial é muito mais abrangente do que essa compreensão estatística errática, como bem ensinam Prieto, Andrade e Souza³⁴⁷.

Implementar a educação especial de fato implica, primeiramente, conservar a classe comum como espaço coletivo de escolarização e até para como opção para quem possui necessidades educacionais especiais, devendo-se a estas dar-se a preferência, por prioridade legal³⁴⁸.

Faremos algumas reflexões sobre o Plano Nacional de Educação e do Estatuto da Pessoa com Deficiência do Brasil, respectivamente Leis nº 13.005/2014 e 13.146/2015³⁴⁹, isso antes de analisarmos os artigos, pois essa legislação implementou avanços na área educacional especial com renovação de conceitos abordagens acerca deles³⁵⁰.

3.4 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação – PNE³⁵¹ é uma lei federal brasileira que regulamentou o artigo 214 da Constituição Federal, tendo vigência por 10 anos e objetiva fazer a articulação do sistema nacional de educação, definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias, para manutenção e desenvolvimento do ensino. A legislação guarda total sintonia com os objetivos trazidos na Constituição Federal brasileira.

Para além dos incisos da própria Constituição³⁵², a lei estabelece várias outras diretrizes logo no seu artigo 2º.

Pela simples leitura do texto vê-se que palavras se repetem algumas vezes. Para Novelino³⁵³ o texto traz conceitos vagos e indeterminados, o que faz com que seu texto de fato pouco contribua com a melhoria da educação ou com o aumento da qualidade do ensino e do efetivo aprendizado.

A título de exemplo das afirmações do autor trazemos as expressões: “princípio da gestão democrática”, “atendimento às necessidades de expansão”, “padrão de qualidade e equidade”. Tais expressões estão carregadas de indeterminação semântica, deixando margem

³⁴⁷*Id.*, 2006.

³⁴⁸*Id.*, 2006

³⁴⁹BRASIL, 2014; BRASIL, 2015

³⁵⁰CARNEIRO, 2017

³⁵¹BRASIL, 2014

³⁵²*Id.*, 1988.

³⁵³NOVELINO, 2012.

a uma carga muito alta de subjetividade ao intérprete e ao administrador, que tem o dever de aplicá-la³⁵⁴.

O PNE não trouxe muitas inovações no campo da educação especial³⁵⁵, tendo ficado restrito a reprisar o que a LDB já havia estabelecido.

Contudo é necessário que se faça jus aos anexos do PNE, que trazem pontos que merecem relevo, sobretudo por sua evolução conceitual em relação à terminologia e significação empregada para “aprendizado” e “aprendizagem”, que não eram objeto de distinção em legislações anteriores,^{apesar} de deixar ainda algumas incoerências textuais.

O vocábulo “aprendizado” consta três vezes no texto, nas duas primeiras em um mesmo contexto, como meta, no caso a na Meta nº 7³⁵⁶ e como estratégia 7.2.

Estrela³⁵⁷ convida à atenção “para os dois aspectos que compreendem o uso do termo aprendizado: 1 – quanto ao prazo para cumprimento das estratégias supracitadas; 2 – quanto à indeterminação das expressões “nível suficiente” e “nível desejável” de aprendizado”.

Na alínea “a”, sobre prazo observa-se uma meta clara relacionada ao percentual de alunos que devem ter, até o quinto ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), um nível suficiente de aprendizado, “em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50%, pelo menos, o nível desejável³⁵⁸”.

Com relação à alínea “b”, que sobre o último ano da vigência do plano, esses percentuais aumentam para 100% de nível suficiente e 80% de nível desejável³⁵⁹.

Ainda para Estrela, “uma leitura mais atenta dessas duas alíneas vem corroborar com tudo aquilo que foi dito até o presente momento, a respeito do direito a educação e do direito ao aprendizado”³⁶⁰.

Olhando de início o texto se mostra até bem objetivo para ser interpretado, porém possui ainda alguns referenciais indeterminados os quais iremos demonstrar a seguir.

Note-se que na alínea “a” está escrito³⁶¹ que: “no quinto ano de vigência deste PNE [...]”, porém, indaga-se: quando inicia a contagem do prazo para, então se chegarão “quinto ano” ou ao “último ano” da alínea “b”?

³⁵⁴LENZA, 2016.

³⁵⁵SCHILLING, 2014; CARNEIRO, 2017.

³⁵⁶BRASIL, 2014, não paginado

³⁵⁷ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 33

³⁵⁸*Id.*, 2014, não paginado

³⁵⁹*Id.*, 2014

³⁶⁰ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 33

³⁶¹BRASIL, 2014.

Passamos a explicar. O artigo 14 da Lei nº 13.005/2014 – PNE³⁶² determina que a esta entraria em vigor na data da publicação, ou seja, em 25 de junho de 2014, mas o artigo 13 da mesma lei, traz noutro trecho, o que aparenta contradição legislativa:

Se a contagem do prazo para a alcance das metas do Plano iniciou-se em 25 de junho de 2014, logo, o quinto ano seria atingido em 25 de junho 2019, mas se, por outro lado, a própria lei atribuiu prazo de dois anos para a edição de nova lei, para instituição do Sistema Nacional de Ensino, que seria incumbida de efetivar as diretrizes, metas e estratégias do Plano³⁶³.

Por tudo isso, se consideramos que esses dois anos impostos pela lei e, observando que até esta data, o “Sistema Nacional de Educação” não foi instituído³⁶⁴, o prazo, para alcance das metas, sequer iniciou a contagem, apesar de esse período haver findado em 25 de junho de 2016.

Consideramos que nem poderia haver findado, pois ainda não está bem delimitado o alcance e real significado das expressões “nível suficiente” e “nível desejável” de aprendizado³⁶⁵.

Essas expressões deveriam, ao menos em tese, ser conceituadas e ter o seu espectro interpretativo delimitado pela própria lei³⁶⁶, mas a lei que deveria instituir o “Sistema Nacional de Educação” sequer foi editada.

Ultrapassadas essas questões acerca de prazo, analisemos a indeterminação potencial das expressões “nível suficiente” e “nível desejável” de aprendizado³⁶⁷.

Por uma análise, ainda que perfunctória do texto legal, tem-se que “nível suficiente” de aprendizado, é o que nesta presente pesquisa denominamos “requisitos mínimos” para o alcance do direito ao aprendizado³⁶⁸, aquilo que é considerado imprescindível para que esse direito exista minimamente³⁶⁹.

Ao menos em tese, o “nível desejável”, seria já o que os educadores considerariam como o aprendizado adequado. Isso, levando se em conta o alcance de todos os objetivos do processo educacional, ou seja: quando se toma em conta a passagem de um nível a outro, ou a

³⁶²*Id.*, 2014.

³⁶³*Id.*, 2014.

³⁶⁴CARNEIRO, 2017

³⁶⁵NOVELINO, 2012

³⁶⁶NOVELINO, 2012

³⁶⁷*Id.*, 2012

³⁶⁸*Id.*, 2012

³⁶⁹HART, H.L.A. **O Conceito De Direito**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

egressão, objetivando o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho e estudos posteriores³⁷⁰.

Ilustrando a questão de uma maneira simplista, é como se, por exemplo “nível suficiente” e “nível desejável” fossem, respectivamente, a nota (média) para passar de série e a nota (média) que deixaria o professor feliz. Nas palavras de Estrela³⁷¹ é como se a situação se ilustrasse da seguinte forma: “para passar de ano o aluno precisaria tirar uma nota 7 (sete), contudo, melhor seria se ele fosse um aluno nota 9 (nove), ou, em outros termos, “você passou com sete, mas eu gostaria que tivesse passado com nove”.

Demonstrada essa diferença, ainda que de forma ilustrativa, surge nova indagação ao intérprete do PNE: como conseguir obter dos educandos do último ano de vigência do Plano a obtenção de 100% (cem por cento) de nível suficiente e 80% (oitenta por cento) de nível desejável?

Abordaremos essa questão mais adiante, ao tratarmos de outro avanço da legislação, agora em relação à terminologia “aprendizagem”.

Quando da terceira aparição da palavra “aprendizado” no texto da lei³⁷², ela se refere à formação de professores, tema tangencial não alçado pelo escopo da presente pesquisa sobre o qual não nos deteremos.

O que consideramos uma enorme evolução da legislação aparece em um desses momentos autônomos³⁷³ e nos ajudará na compreensão da possível resposta à indagação feita há pouco tempo: sobre como obter os níveis suficiente e/ou desejável de aprendizado?

Antes da análise do texto de lei, registramos a observação do professor Burke³⁷⁴ e que, de alguma forma, guiará nossa pesquisa: “volto a insistir: o ponto de partida para a necessária revolução pedagógica e institucional do ensino só pode ser um: uma sólida compreensão do processo de aprendizagem”.

O legislador brasileiro, ao que nos parece, deve haver sido influenciado pela lição do professor Burke³⁷⁵, ao constar dentre as estratégias referentes à Meta 4 do PNE, a inclusão de referenciais teóricos de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem, nos cursos de licenciatura e cursos de formação para profissionais da educação.

³⁷⁰NOVELINO, 2012;SCHILLING, 2014

³⁷¹ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 34

³⁷²BRASIL, 2014

³⁷³CARNEIRO, 2017

³⁷⁴Burke, 2009, p. 28

³⁷⁵*Id.*, 2009

A grande inovação e evolução do texto legislativo a que nos referimos está nessa meta por considerar que a teoria da educação necessita estar aliada à prática educacional³⁷⁶ e que, para essa prática de fato acontecer, precisa estar inserida na lei.

Para discorrermos sobre direito ao aprendizado, precisamos encontrar os suportes constitucionais, legais e normativos que o sustentem, ainda que não expressamente nos textos, mas desde que seja possível desvendá-lo, por sua natureza análoga ou pelos acontecimentos sociais, ou seja, se ainda não foi positivado, precisa ser um anseio ou uma prática social³⁷⁷.

Mas como discorrer sobre “aprendizado” desconhecendo como este acontece? Para fazê-lo é necessário entender os processos de aprendizagem e as teorias que tratam do tema³⁷⁸.

É de se notar, entretanto, que o legislador não se vinculou a qualquer teoria específica, mas deixou margem ao professor e ao campo pedagógico para a escolha das teorias e processos ensino-aprendizagem, para aplicação no cotidiano do alunado. Noutras palavras, o conhecimento sobre teorias de aprendizagem e sobre processos de aprendizagem pelo educador são maneiras para garantir o direito ao aprendizado dos alunos. Desse modo, o conhecimento implica em responsabilizar o educador pelo aprendizado dos educandos³⁷⁹.

Inicia-se a análise de alguns aspectos considerados relevantes do Estatuto da Pessoa com Deficiência para esta pesquisa.

3.5 Do Conselho Nacional de Educação

A LDB brasileira entabula no art. 9º, inciso IX, § 1º, que na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, que possui funções normativas, de supervisão e de atividade permanente, devendo sua criação ser feita por lei³⁸⁰.

Esse conselho atua no desenvolvimento conceitual, formulação e avaliação da Política Nacional de Educação³⁸¹ e foi criado pela Lei nº 9.131/95, tendo em sua composição duas câmaras autônomas: a Câmara de Educação Básica/CEB e a Câmara de Educação Superior/SES. É um órgão de assessoramento do Ministério da Educação, com competência para dirigir a formulação da Política Nacional de Educação³⁸².

³⁷⁶BURKE, 2009

³⁷⁷CANOTILHO, 1941

³⁷⁸CAVALCANTI, 2011

³⁷⁹ALEXANDRINO, 2015; CARNEIRO, 2017

³⁸⁰BRASIL, 1996

³⁸¹CARNEIRO, 2017

³⁸²*Id.*, 2017

Possui o Conselho função normativa, podendo editar Resoluções para normatizar regulamentar as disposições legais³⁸³.

No sítio eletrônico do Ministério da Educação do Brasil encontram-se as Resoluções e Pareceres expedidos por esse Conselho. Dois normativos que dizem respeito à educação especial merecem atenção: a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009 e a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2011, ambas estabelecem diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial³⁸⁴, tendo como premissa a universalização do ensino regular aos alunos público-alvo da educação especial.

Para atender à visada universalização, os sistemas de ensino têm por dever matricular todos os alunos e as escolas precisam se organizar para o atendimento desses educandos. Inclusive daqueles com necessidades especiais, por meio da criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, de forma a atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos³⁸⁵.

As resoluções também determinam aos sistemas de ensino que constituam e façam funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem o processo de construção da educação inclusiva³⁸⁶. Tais medidas têm como objetivo o aprendizado desse alunato e o consequente aumento na qualidade do ensino.

Feitas essas considerações sobre o CNE, analisaremos o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

3.6 O Aprendizado no Estatuto da Pessoa com Deficiência

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência foi estabelecido por meio da lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que entrou em vigor no Brasil em 2016, 180 (cento e oitenta) dias após a sua promulgação, e alterou profunda e positivamente os direitos das pessoas com deficiência³⁸⁷.

Essa lei puxou seu fundamento do direito internacional, balizando seus contornos na “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” que adentrou o ordenamento

³⁸³*Id.*, 2017

³⁸⁴*Id.*, 2017

³⁸⁵BRASIL, 2001

³⁸⁶*Id.*, 2011

³⁸⁷BRASIL, 2015

jurídico brasileiro com “status” de norma constitucional, por seguir o regramento do § 3º, do artigo 5º da Constituição Federal.

O aspecto constitucional e fundamento internacional do Estatuto da Pessoa com Deficiência revela sua grande importância³⁸⁸. Essa lei objetiva principalmente a inclusão da pessoa com deficiência e, por essa razão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deve ser interpretada doravante levando em consideração o Estatuto³⁸⁹.

Acompanhando a evolução do sistema jurídico brasileiro (Plano Nacional de Educação) e com a edição da Lei nº 13.146/2015, surge cada vez mais densificado o direito ao “aprendizado” de forma autônoma nos textos legais, passando-nos a impressão de desenvolvimento e progresso do direito, com a consagração progressiva do aprendizado como direito autônomo e fundamental³⁹⁰, conforme se vê no artigo 27, da citada Lei³⁹¹:

Revela-se importante avanço legislativo ao considerar o aprendizado, não como uma consequência do direito à educação, mas como um objetivo a ser alcançado, uma norma, de caráter programático³⁹².

A sentença “aprendizado ao longo da vida”, inicialmente nos conduz ao entendimento de que, em cada etapa educacional realizada, um aprendizado deve ser alcançado e este deve ocorrer durante toda a existência da pessoa³⁹³.

O alcance desse resultado foi considerado pela legislação como de suma importância o processo, quando dispõem que as “necessidades de aprendizagem” precisam ser consideradas³⁹⁴. Essas necessidades são na verdade a forma de garantia do direito ao aprendizado³⁹⁵.

Se por exemplo for necessário garantir o direito ao aprendizado via Poder Judiciário, o indivíduo poderia indicar ao juiz o processo de aprendizagem que considera mais adequado para alcançá-lo efetivamente³⁹⁶.

No Brasil a Constituição Federal de 1988 no artigo 5º, inciso XXXV garante que “[...] a lei não excluirá de apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”³⁹⁷.

³⁸⁸LENZA, 2016

³⁸⁹*Id.*, 2016

³⁹⁰BRASIL, 2015

³⁹¹*Id.*, 2015

³⁹²LENZA, 2016

³⁹³PILETTI, 2013

³⁹⁴CARNEIRO, 2017

³⁹⁵NOVELINO, 2012

³⁹⁶ENGISCH, 2014

³⁹⁷BRASIL, 1988

Dessa maneira, se consideramos que o aprendizado é um direito, logo este direito tem que ser garantido por diversas vias, inclusive por meio do acesso ao Poder Judiciário³⁹⁸. Um outro artigo da lei nº 13.146/2015 ilustra de forma mais evidente essa evolução que acabamos de comentar, é o artigo 28, inciso I.

O que o referido artigo revela é a obrigatoriedade do Poder Público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, e o aprendizado de seu alunado ao longo de toda a vida³⁹⁹. O presente artigo corrobora contundentemente a premissa dessa pesquisa, de que o aprendizado é um direito autônomo e fundamental⁴⁰⁰.

A progressiva positivação dos direitos ocorre num contexto de evolução social⁴⁰¹. Quando a legislação começa a conceber expressões como “aprendizagem” e “aprendizado” expressamente e de forma separada, remete à ideia de que de alguma forma estas palavras estão na legislação, para atender a uma necessidade social ou reconhecer um direito que já existia na prática, mas que ainda não era normatizado⁴⁰².

O caráter fundamental de um direito se dá em âmbito material, quando se considera que o conteúdo dos direitos fundamentais são parte da constituição do Estado e do corpo social⁴⁰³.

Para Canotilho⁴⁰⁴: “A ideia de fundamentalidade material insinua que o conteúdo dos direitos fundamentais é decisivamente constitutivo de estruturas básicas do Estado e da sociedade”. Novamente o aprendizado não foi considerado como uma consequência da educação, mas como um dever do Estado⁴⁰⁵.

Julgar que o aprendizado é um dever do Estado é, igualmente, reputar que não se pode existir educação eficiente sem aprendizado⁴⁰⁶.

De certo o Estado pode garantir educação, conforme determina a legislação, com todos os requisitos ou critérios objetivos⁴⁰⁷, mas resta óbvio também que, como objetivo nem sempre o aprendizado é alcançado⁴⁰⁸.

³⁹⁸ENGISCH, 2014

³⁹⁹BRASIL, 2015

⁴⁰⁰CARNEIRO, 2017

⁴⁰¹CANOTILHO, 1941

⁴⁰²*Id.*, 1941

⁴⁰³ENGISCH, 2014

⁴⁰⁴CANOTILHO, 1941, p. 379

⁴⁰⁵LENZA, 2016

⁴⁰⁶NOVELINO, 2012; CARNEIRO, 2017

⁴⁰⁷LENZA, 2016

⁴⁰⁸PILETTI, 2013

Os dois artigos acima ilustram a importância dos conceitos e da disposição das palavras no texto legislativo. No artigo 27⁴⁰⁹ há uma clara relação entre o direito à educação e o consequente aprendizado. Já no artigo 28 o aprendizado é visto como uma obrigação do Poder Público⁴¹⁰.

3.7 Educação Especial na Lei brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O artigo 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN⁴¹¹ dispõe que a educação especial deve ser oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino⁴¹². Dessa maneira, inexistente obrigatoriedade por parte dos pais de adotar a rede regular de ensino para a educação dos filhos que apresentem qualquer das condições descritas neste artigo (PCD – pessoa com deficiência, TGD – transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD – altas habilidades ou superdotação). Contudo, é notória a obrigatoriedade de oferecimento, por parte do Estado, da modalidade de educação especial na rede regular de ensino⁴¹³.

A palavra “preferencialmente” traz um paradoxo aparente. Por um lado, existe a obrigatoriedade por parte do Estado de garantir a rede regular e especial de ensino, mas por outro a não obrigatoriedade dos pais em matricular seus filhos na rede regular e/ou especial⁴¹⁴.

Em relação ao atendimento dos alunos público-alvo da educação especial consideramos discutível a utilização da expressão “apoio especializado”, na escola regular. Isso porque existem, hoje, duas interpretações com conotações distintas a respeito do significado de “apoio especializado”⁴¹⁵.

A primeira delas é a que se constitui pela organização de escolas separadas, chamadas especiais ou especializadas, voltadas especificamente para pessoas com deficiência (PCD)⁴¹⁶.

Para a professora Eugênia Fávero⁴¹⁷, esse tipo de escola possui modelo discriminatório, vejamos:

⁴⁰⁹BRASIL, 2015

⁴¹⁰LENZA, 2016

⁴¹¹BRASIL, 1996, não paginado

⁴¹²CARNEIRO, 2017

⁴¹³NOVELINO, 2012; SCHILLING, 2014

⁴¹⁴*Id.*, 2012; *Id.*, 2014).

⁴¹⁵CARNEIRO, 2017

⁴¹⁶MANTOAN, 2013

A primeira delas acaba resultando em discriminação, pois frustra o direito comum de acesso à educação. [...]. Ela baseia-se na organização de escolas separadas, chamadas de especiais ou especializadas, voltadas apenas para as pessoas com deficiência, nas quais às vezes se pode até cursar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ou seja, substituem totalmente o acesso a uma escola comum.

A professora Fávero⁴¹⁸ considera que este modelo suprime o direito das pessoas com deficiência de conviver em um ambiente plural e coletivo, que seria a escola regular.

A segunda interpretação sobre ensino especializado, que é a que está sendo adotada pelas pessoas que defendem a inclusão nas escolas é a que esse apoio especializado se constitui pela frequência de pessoas com deficiência ao mesmo ambiente escolar de alunos sem deficiência⁴¹⁹.

Para estes últimos, a especialização no atendimento é um complemento para apoiar o sistema educacional, oferecendo especificidades para a formação do aluno com deficiência, mas sem impedir o acesso destes aos ambientes comuns de ensino⁴²⁰.

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais, segundo Mantoan⁴²¹ e nesse sentido exige maior igualdade e mecanismos mais equitativos de acesso a bens e serviços.

Para Estrela⁴²² “ligada a sociedades democráticas que se pautam no mérito individual e na igualdade de oportunidades, assim, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de devolver uma igualdade que foi rompida por formas de segregação de ensino especial e regular”.

Pelo que se demonstra, a efetividade do direito a educação e ao aprendizado não deve se limitar ao cumprimento simples do que está na lei e a sua aplicação às situações de discriminação. Este assunto merece uma reflexão mais aprofundada para seu entendimento envolvendo questões de justiça social e de escola justa⁴²³.

A existência de uma condição de igualdade dentro das escolas, deve partir da consciência de que os alunos não são iguais em tudo, possuindo peculiaridades, sendo seres

⁴¹⁷FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e o seu direito a educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 17.

⁴¹⁸*Id.*, 2013

⁴¹⁹MANTOAN, 2013; FÁVERO, 2013

⁴²⁰GOMES, M. (org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 295 p.

ORRÚ, S. E. **Estudantes com Necessidades Especiais**: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2012.

⁴²¹MANTOAN, 2006

⁴²²ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 38

⁴²³*Id.*, 2006

individualizados. Há de se considerar diferenças naturais e sociais, sendo que estas últimas que devem ser identificadas e eliminadas⁴²⁴.

A Dignidade da Pessoa Humana, que é direito fundamental universalmente considerado⁴²⁵ é princípio que deve sempre nortear a ação e a consideração dessas peculiaridades.

O modelo ideal será aquele que melhor alcançar os objetivos para o educando⁴²⁶, aquele que ultimar de melhor forma sua preparação para o exercício da cidadania, progresso para o trabalho e estudos posteriores, tal como determina a LDBN⁴²⁷.

A LDB foi alterada pela Lei nº 13.632 de 2018, que trouxe profundas mudanças alterações, inclusive conceituais sobre educação especial.

Essas alterações no texto da lei reforçam a presente pesquisa, pois trouxe as expressões “aprendizagem” e “ao longo de toda a vida”.

O texto revogado trazia um intervalo etário para educação especial infantil que ia de zero a seis anos. Em importante evolução legislativa, principalmente no que se refere ao entendimento do legislador sobre o aspecto da aprendizagem das pessoas público-alvo da educação especial, que podem ao ultrapassar a idade de seis anos, ainda estar na educação infantil⁴²⁸.

Ressalte-se que a parte final do § 3º, em comento, além de não fazer limitações etárias com imposição de termo final da educação infantil, ainda acrescentou a expressão “ao longo de toda a vida”, reforçando a ideia de que a “aprendizagem” é um processo, uma caminhada⁴²⁹.

De fato, a Lei nº 13.632 de 2018, que alterou a LDB, inseriu o inciso XIII, ao artigo 3º, que trata dos “Princípios e Fins da Educação Nacional”, possuindo a seguinte redação: “*XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida*”⁴³⁰.

Dois pontos importantes devem ser considerados nessa redação: (a) “educação” e a “aprendizagem” descritas conceitos normativos diferentes, pois o texto legal usa de palavras desnecessárias⁴³¹, logo existe uma dupla garantia, a do direito à educação e a da aprendizagem e (b) a expressão “ao longo de toda a vida”, que pode ser interpretada por duas óticas distintas, sendo a primeira delas, como reconhecimento de que, no caso dos alunos da

⁴²⁴*Id.*, 2006

⁴²⁵CANOTILHO, 1941

⁴²⁶CARNEIRO, 2017

⁴²⁷BRASIL, 1996

⁴²⁸*Id.*, 1996

⁴²⁹MANTOAN, 2013

⁴³⁰BRASIL, 1996, não paginado

⁴³¹LARENZ, Karl. **Metodologia da Ciência do Direito**. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

educação especial, não pode haver uma padrão fechado em relação às idades escolares e a segunda ótica é o reconhecimento legal de que a aprendizagem é um processo, que dura toda a vida⁴³².

A redação dessa lei ainda apoia a ideia de aprendizagem enquanto garantia que assegura o direito ao aprendizado⁴³³.

O artigo 59 da Lei nº 9.394/96⁴³⁴ trouxe um rol exemplificativo de requisitos que devem ser obedecidos pelo Poder Público para assegurar o direito à educação, tais: currículos, terminalidades específicas, professores com especialização adequada, educação especial para o trabalho e acesso igualitário a programas sociais. Pode-se dizer que são critérios mínimo para obtenção de um alcance mínimo em relação ao direito ao aprendizado⁴³⁵.

Merece destaque a introdução do artigo 59-A que aborda a situação dos alunos com altas habilidades ou superdotação, prelecionando que o Poder Público deverá instituir cadastro nacional, a fim de fomentar políticas públicas a esse público.

Uma vez assegurado o direito à educação, da forma como requer a lei em comento, talvez fique mais efetivo o alcance dos objetivos almejados por todos, que é o efetivo aprendizado⁴³⁶. Porém, nem sempre as coisas funcionam como delas se espera.

Imagine-se hipoteticamente que o Estado conseguisse cumprir integralmente os mandamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que concerne à Educação Especial, mas, ainda assim, o aluno não conseguisse aprender ou não aprendesse satisfatoriamente, lembrando-se da dicotomia entre a visão simplista de um jurista e a visão de um educador sobre o tema “nada aprender” e “não aprender satisfatoriamente”⁴³⁷.

A favor dessa ideia, trazemos a lição da professora Eugênia Fávero⁴³⁸: “E, também porque, mesmo com tais apoios, pode ser que alguns alunos com deficiência não alcancem o mesmo domínio do conteúdo curricular comumente esperado”.

A interpretação segundo a qual devem existir espaços próprios para pessoas com deficiência, ainda é bastante utilizada⁴³⁹.

Analisado o artigo 59 e 59-A da LDBN, passemos à observância do artigo 60⁴⁴⁰ da mesma lei.

⁴³²BRASIL, 1996

⁴³³NOVELINO, 2012; LENZA, 2016

⁴³⁴BRASIL, 1996

⁴³⁵NOVELINO, 2012

⁴³⁶PINSKY, 2015

⁴³⁷MANTOAN, 2013

⁴³⁸FÁVERO, 2013, p. 22

⁴³⁹FÁVERO, 2013

⁴⁴⁰BRASIL, 1996

De sua leitura depreende-se que o Poder Público estabelecerá critérios para caracterizar instituições privadas, sem fins lucrativos, para atuarem na educação especial, e que o legislador opta preferencialmente pela rede pública regular de ensino, como forma de minimizar a discriminação das pessoas com deficiência⁴⁴¹, na medida em que propõe o mesmo espaço de ensino às pessoas com e sem deficiência.

⁴⁴¹CARNEIRO, 2017

4. SÍNDROME DE *DOWN* : BREVES E IMPORTANTES CONSIDERAÇÕES

De acordo com Assunção *apud* Janine Rodrigues⁴⁴², no livro *Pessoas com Síndrome de Down* : “A síndrome de *Down* é considerada a patologia mais frequente, associada à deficiência intelectual, sendo responsável por cerca de 18 a 20% dos casos de défices intelectuais existentes”.

O elevado percentual nos casos de déficits intelectuais demonstra nesse recorte a relevância e expressão desse grupo de pessoas quando do estudo sobre educação especial⁴⁴³.

A deficiência intelectual é uma característica da Síndrome de *Down* , a tomar em conta a definição da Associação Americana de Desenvolvimento Mental, deficiência mental é, conforme ensina Voivodic⁴⁴⁴: “condição na qual o cérebro está impedido de atingir seu pleno desenvolvimento, prejudicando a aprendizagem e a integração social do indivíduo”.

Essa patologia decorre da presença de uma cópia a mais do cromossomo 21 na composição celular da pessoa afetada. Uma pessoa sem essa patologia possui duas cópias de cada cromossomo no seu material celular, ao passo que as pessoas com a Síndrome possuem uma cópia extra do cromossomo 21, sendo denominada, então de Trissomia do 21⁴⁴⁵.

A trissomia simples do cromossomo 21 é a mais comum, ocorrendo em mais de 96% dos casos de Síndrome de *Down* , sendo as suas causas ainda estudadas, vez que aparece mesmo quando os pais possuem cariótipo normal e a trissomia se dá por acidente, segundo aponta Voivodic⁴⁴⁶.

Existem outros tipos de trissomia além simples, existindo casos de trissomia por translocação e trissomia mosaicista, que são casos raros e chegam a atingir apenas 2% do total de casos.

Essa patologia atinge todos os tipos de etnia em ambos os sexos⁴⁴⁷.

A professora Janine Rodrigues⁴⁴⁸, estima que a incidência de Síndrome de *Down* ocorra “em cerca de um caso em cada 800 crianças nascidas vivas”.

Embora as causas da Síndrome de *Down* não se associem à hereditariedade, estima-se risco de aproximadamente 1% para a nova prole, segundo aponta Voivodic⁴⁴⁹.

⁴⁴²RODRIGUES, 2015, p. 23

⁴⁴³*Id.*, 2015

⁴⁴⁴VOIVODIC, 2013, p. 43

⁴⁴⁵RODRIGUES, 2015

⁴⁴⁶VOIVODIC, 2013, p. 40

⁴⁴⁷ *Id.*, 2013

⁴⁴⁸RODRIGUES, 2015, p. 26

⁴⁴⁹VOIVODIC, 2013, p. 40.

Essa incidência chamada hereditária que, como visto, atinge um número bem reduzidos de casos, mas existem outros fatores que podem ser considerados, como por exemplo, a idade materna.

Para Schwartzman⁴⁵⁰: “Mulheres mais velhas apresentam riscos maiores de terem filhos trissômicos, possivelmente devido ao fato do envelhecimento dos óvulos”.

Os estudos científicos ainda não estabeleceram uma relação entre a idade paterna e a Síndrome de *Down*. Via de regra esta patologia pode ser diagnosticada clinicamente logo no nascimento, pois há características, alterações fenotípicas, que quando consideradas em conjunto, podem permitir a suspeita e até o primeiro diagnóstico⁴⁵¹.

Parte dessas alterações no fenótipo podem ser observadas ainda no feto com Síndrome de *Down*, por meio de exames de ultrassonografia, especialmente as ultrassonografias morfológicas. Esse exame, porém, indica a suspeita da patologia, mas não permite um diagnóstico conclusivo⁴⁵².

Fica justificado o diagnóstico clínico da Síndrome de *Down*, quando os recém-nascidos que apresentam pelo menos seis dentre dez das características abaixo descritas, segundo Hal⁴⁵³: Reflexo de Moro hipoativo; Hipotonia; Face com perfil achatado; Fissuras palpebrais com inclinação para cima; Orelhas pequenas; arredondadas e displásticas; Excesso de pele na nuca; Prega palmar única; Hiperextensão das grandes articulações; Pélvis com anormalidades morfológicas ao Raio-X; Hipoplasia da falange média do 5º dedo.

Existem também características que se pode observar como: peso, sonolência, dificuldades em sucção e deglutição. O diagnóstico seguro e definitivo da Síndrome de *Down* (SD) resulta do estudo cromossômico (cariótipo), este que revela a identidade genética do ser humano. Tal estudo pode ser feito ainda no feto⁴⁵⁴.

Os traços físicos exteriores acima citados podem ser observados logo no nascimento, mas os traços comportamentais e padrão de desenvolvimento somente posteriormente⁴⁵⁵.

Sobre os padrões comportamentais e o desenvolvimento, importante ressaltar que o professor Schwartzman citado por Maria Antonieta M. A. Voivodic⁴⁵⁶ escreveu:

Não há um padrão estereotipado e previsível em todas as crianças portadoras de SD, uma vez que tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não

⁴⁵⁰ *Apud* VOIVODIC, 2013, p. 40

⁴⁵¹ LIMA, A. C. D. R. **Síndrome de Down: e as práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

⁴⁵² *Id.*, 2016.

⁴⁵³ *apud* SCHWARTZMAN *apud* VOIVODIC, 2013, p. 41

⁴⁵⁴ VOIVODIC, 2013

⁴⁵⁵ *Id.*, 2013

⁴⁵⁶ *Id.*, 2013, p. 42

dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas, também, do restante do potencial genético bem como das influências do meio em que a criança vive.

Voivodic⁴⁵⁷ ensina ainda que é comum atribuírem-se características comportamentais como a docilidade, amistosidade, afetividade, teimosia, dentre outras como forma de estereótipo para pessoas com SD, mas que existem estudos sobre esse tema que não confirmam que as crianças tenham essas características de comportamento e personalidade e, neste sentido, não se poderia traçar um perfil de comportamento identifique um padrão entre os portadores dessa síndrome.

Apenas para citar alguns fatores que podem influenciar no comportamento e personalidade das pessoas com Síndrome de *Down*, temos: características raciais, familiares e culturais⁴⁵⁸.

A partir dessas conclusões denota-se a existência de diferenças entre o desenvolvimento de pessoas sem alteração cromossômica das pessoas com esse tipo de alteração, tanto no campo do desenvolvimento físico/motor, quanto no campo comportamental ou, até mesmo, no da personalidade⁴⁵⁹. Sobre essas condições, Voivodic⁴⁶⁰ escreveu que: “[...] o desenvolvimento motor da criança com SD mostra um significativo atraso, sendo que todos os marcos do desenvolvimento motor (sentar, ficar em pé, andar) ocorrerão mais tarde, se comparado com a criança normal”.

Estrela⁴⁶¹, apoiado nas ideias de Lima⁴⁶², ao escrever sobre essas dificuldades, especialmente a deficiência intelectual, assentou que “como dificuldades inerentes às pessoas com Síndrome de *Down* no seu dia-a-dia, temos a deficiência mental, ligada à ideia de limitação de cunho cognitivo, as dificuldades físicas, bem como as questões do meio em que vivem”.

Deve-se considerar todas essas nuances quando se trata da educação dessas pessoas, seja ela regular ou especial, pois há de se considerar a complexidade de todas essas dificuldades quando consideramos os objetivos da educação, que é o exercício da cidadania, progresso para o trabalho e estudos posteriores, conforme preleciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴⁶³.

⁴⁵⁷ *Id.*, 2013

⁴⁵⁸ LIMA, 2016

⁴⁵⁹ VOIVODIC, 2013

⁴⁶⁰ *Id.*, 2013, p.42

⁴⁶¹ ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 38

⁴⁶² LIMA, 2016

⁴⁶³ BRASIL, 1996

Depois dessas breves linhas sobre a Síndrome de *Down* , deve-se fazer algumas observações a respeito da educação das pessoas com essa condição.

4.1 Síndrome de *Down* na Educação informal e na formal

A Constituição brasileira⁴⁶⁴, trouxe no artigo 205 petrificado que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Dessa forma o texto constitucional traz uma ordem de não discriminação em relação à educação e os “educandos”⁴⁶⁵, ao igualar todos os destinatários finais de tal direito, estando inclusas nesse rol, portanto, as pessoas com Síndrome de *Down* .

A interpretação literal do artigo 205 da CF/88 *caput*, onde não há qualquer distinção a entre educação formal e informal, leva a crer que está tratando da educação de forma abrangente⁴⁶⁶.

Não se pode tratar da educação das pessoas com deficiência sem que se aborde necessariamente o tema “inclusão”⁴⁶⁷, mesmo que esse não seja o foco do presente estudo.

Em se tratando do ensino regular a inclusão é mais bem percebida⁴⁶⁸. Contudo, a seguinte pergunta pode ficar latente nesta discussão: é possível a não inclusão de uma pessoa com Síndrome de *Down* no próprio seio familiar?

É um questionamento inquietante: seria possível que uma pessoa com este tipo de deficiência possa não estar “incluída” dentro de sua própria família?

A resposta a essas indagações se faz ao abrir um parêntese para tratarmos da educação informal dessas pessoas, a fim que possamos avançar posteriormente acerca da educação em seu sentido formal.

Inicia-se na família a educação das pessoas com Síndrome de *Down* ⁴⁶⁹ e somente depois os pais decidem que tipo de escola o filho irá frequentar. Logo, família é o primeiro grupo de pessoas da criança, sendo por meio dela que a criança viverá o início da sua inserção no mundo⁴⁷⁰.

⁴⁶⁴BRASIL, 1988

⁴⁶⁵CANOTILHO, 1941; NOVELINO, 2012; LENZA, 2016

⁴⁶⁶SCHILLING, 2014

⁴⁶⁷PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de *Down* em Escola Inclusa**: mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis: Vozes, 2012.

⁴⁶⁸*Id.*, 2012

⁴⁶⁹VOIVODIC, 2013

⁴⁷⁰LIMA, 2016

A professora Voivodic⁴⁷¹ escreveu que: “É no seio da família que ela terá suas primeiras experiências, sendo, portanto esta a unidade básica de crescimento do ser humano e sua primeira matriz de aprendizagem”.

A matriz de aprendizagem (familiar) citada é encarregada da formação da identidade e do próprio desenvolvimento da criança⁴⁷².

A notícia de ter um filho com Síndrome de *Down*, segundo Melerro⁴⁷³ é a primeira grande questão que se considera: “[...] esse impacto pode dificultar que a mãe tenha relações de acordo com sua sensibilidade natural, impedindo que as primeiras experiências da criança ocorram satisfatoriamente”.

São várias dificuldades: de um lado aquelas inerentes à própria anomalia e de outro as decorrentes das relações familiares⁴⁷⁴.

Para Estrela⁴⁷⁵, embasado na hipótese de Orrú⁴⁷⁶, as maiores adversidades no contexto familiar “advêm do fato de o nascimento de uma criança ser um “grande acontecimento”. Assim, desde a notícia da concepção, muitas expectativas são depositadas na criança que está por vir, logo, situações que resultam frustrações em torno desse acontecimento são assimiladas” em toda comunidade familiar.

Assim, segundo Bowlby⁴⁷⁷:

A existência de uma criança com distúrbio representa uma ruptura para os pais. As expectativas construídas em torno de um filho normal tornam-se insustentáveis. Vistos como uma projeção dos pais, esses filhos com deficiência representam a perda de sonhos e esperanças. Assim o nascimento de uma criança com deficiência desperta, então, nos pais um sentimento de perda do filho que era esperado.

Em igual sentido, Mustacchi⁴⁷⁸ entende que “Perder um tio, uma tia, um pai, uma mãe, um irmão é perder o passado; perder um filho (mesmo que seja o filho esperado) é perder o futuro”.

Essa sensação de perdimento do futuro citada por Mustacchi⁴⁷⁹ é fruto de uma associação cultural errática entre Síndrome de *Down* e condição de inferioridade das pessoas que a possuem.

⁴⁷¹VOIVODIC, 2013, p. 48

⁴⁷²ORRÚ, 2012

⁴⁷³*Apud*VOIVODIC, 2013, p. 49

⁴⁷⁴LIMA, 2016

⁴⁷⁵ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 46

⁴⁷⁶ORRÚ, 2012; LIMA, 2016

⁴⁷⁷*Apud* VOIVODIC, 2013, p. 50

⁴⁷⁸*Id.*, 2013, p. 50

⁴⁷⁹*Id.*, 2013

A doutrina especializada tem apontado que existem fases verificáveis sobre a notícia da chegada de uma criança com Síndrome de *Down*, quais sejam: reação de choque, negação da patologia, reação emocional intensa, diminuição da ansiedade e insegurança, e por último, um envolvimento a respeito na reorganização da família⁴⁸⁰.

O estudo dessas fases, embora não seja o objeto central de nossa pesquisa se faz importante para verificarmos o quão considerável as relações familiares se fazem no desenvolvimento da pessoa com Síndrome de *Down*.

Nesse sentido Voivodic⁴⁸¹ considera que “As conquistas realizadas nos dois primeiros anos de vida da criança são a base da aprendizagem posterior e dão uma matriz de aprendizagem que será utilizada em idades mais avançadas”.

Pode-se, assim, dizer que a afetividade com estreitos laços favorece a aprendizagem e proporciona desenvolvimento e segurança para sua futura independência e autonomia⁴⁸², portanto e com essa finalidade, os pais devem procurar ajuda especializada, principalmente nos primeiros anos de vida da criança com Síndrome de *Down*, que é o período inicial em que se considera crítico no desenvolvimento dessas pessoas⁴⁸³.

Em geral os pais consideram que pessoas com Síndrome de *Down* são socialmente estigmatizadas⁴⁸⁴, e nas palavras de Estrela⁴⁸⁵ “as pessoas têm uma imagem carregada de preconceitos, então, a relação dos pais com seus filhos é também uma relação com essa imagem que elas imaginam que os outros têm a respeito de sua prole”.

Quando se considera que é a partir da família que a pessoa com Síndrome de *Down* dará os primeiros passos para a sua formação⁴⁸⁶, tem-se que considerar também que é a partir da educação informal que a inclusão na educação regular ou formal irá acontecer.

Não é forçoso concluir que a educação informal é o fundamento imprescindível para a construção de requisitos mínimos para a promoção do direito à educação e ao aprendizado, com a possibilidade, inclusive de se recorrer ao Judiciário, se necessário⁴⁸⁷.

O ensino regular nunca poderá completar sua missão ou cumprir seu papel sem a participação da família⁴⁸⁸, considerando-se as especificidades que cada pessoa com Síndrome

⁴⁸⁰LIMA, 2016

⁴⁸¹VOIVODIC, 2013, p. 54

⁴⁸²LIMA, 2016

⁴⁸³ORRÚ, 2012

⁴⁸⁴ORRÚ, 2012; LIMA, 2016

⁴⁸⁵ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 47

⁴⁸⁶*Id.*, 2012

⁴⁸⁷ORRÚ, 2012; ENGISCH, 2014; LIMA, 2016

⁴⁸⁸LIMA, 2016

de *Down* possui, que serão repassadas pela família aos professores e gestores do sistema educacional.

Feitas essas considerações, trataremos doravante da educação formal das pessoas com Síndrome de *Down*.

Considerando-se um contexto histórico⁴⁸⁹, “era impossível se pensar em escolarizar crianças que apresentavam Síndrome de *Down*, pois elas eram vistas pela sociedade, em geral, como pessoas incapazes de aprender”.

Com a evolução da ciência, da sociedade e dos estudos sobre Síndrome de *Down*, verifica-se que o sentimento social supra, ficou para trás na história. A pessoa com SD é capaz sim de aprender e se desenvolver⁴⁹⁰, embora com as limitações próprias de sua condição, mas não significa dizer que não consigam frequentar uma escola.

Os primeiros passos para integração social ocorrem no ambiente escolar, tendo em vista que o seu papel não é apenas o ensino de disciplinas “acadêmicas”, mas principalmente estabelecer “padrões de convívio social”⁴⁹¹, em cumprimento ao que preleciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁴⁹².

Ainda tratando de historicidade, a saída das instituições para o atendimento da demanda das pessoas às necessidades dos educandos com deficiência mental - e aqui se incluem as pessoas com Síndrome de *Down* - foi a criação de classes especiais ou até mesmo de centros educacionais específicos⁴⁹³.

Inicialmente se pensou que as crianças com deficiência mental não poderiam ter aprendizado satisfatório nas classes regulares, junto com outras crianças de mesma idade⁴⁹⁴. Por outro lado, supunha-se também que crianças sem deficiências poderiam ter seu aprendizado prejudicado por estudarem com crianças que apresentam um processo mais lento de aprendizado escolar.

Ao discorrer sobre o assunto a professora Janine Rodrigues⁴⁹⁵ defende que “a ideia era oferecer a essas crianças, dentro de espaço institucionalizado, todos os serviços possíveis, já que a sociedade não as aceita em seus serviços normais”.

A existência desses espaços especiais objetivava conduzir os alunos com deficiência mental às mesmas metas dos alunos sem deficiência⁴⁹⁶, ou seja, a preparação para uma vida

⁴⁸⁹RODRIGUES, 2015, p. 49

⁴⁹⁰RODRIGUES, 2015

⁴⁹¹PINSKY, 2015, LIMA, 2016

⁴⁹²BRASIL, 1996

⁴⁹³ALVES, F. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2012.

⁴⁹⁴SÁ, 2013

⁴⁹⁵RODRIGUES, 2015, p. 58

independente dentro da sociedade, com a apreensão de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades.

Não se pode negar a grande contribuição que trouxeram esses espaços para a educação de pessoas com deficiência mental, pois acabaram por revelar que essas pessoas, mesmo com atraso, poderiam ser formalmente educadas, bem como pela incorporação de técnicas especializadas e programas individuais. Neste sentido⁴⁹⁷, “o atendimento educacional especializado tem o papel de procurar meios psicopedagógicos para eliminar as barreiras impostas pela deficiência”.

Apesar de haverem trazido importantes contribuições, como já afirmado, as escolas especializadas revelaram, também, limitações, decorrentes das dificuldades de atingir as metas propostas, dentre elas a criação de adultos autônomos, com capacidade para se desenvolverem na vida e na própria sociedade⁴⁹⁸.

Sob o aspecto social a chamada escola especial implicou em segregação e discriminação de determinado de um segmento social relevante. Nestes termos:

A educação especial tem cumprido, na sociedade moderna, duplo papel de complementaridade da educação regular. Isto é, atende por um lado à democratização do ensino, na medida em que responde às necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino; por outro lado, responde ao processo de segregação da criança ‘diferente’, legitimando a ação seletiva da escola regular⁴⁹⁹.

Deparamos aí com a dupla função da educação especial⁵⁰⁰, esta que, de um lado deve atender um grupo de pessoas que por alguma razão não consegue usufruir plenamente dos processos regulares de ensino, e de outro lado tenta combater a segregação da pessoa deficiente no ambiente regular de ensino.

Com a evolução social nesse aspecto da educação, e com base nessas premissas que ora mencionamos, é possível, ainda que de forma primária, verificar que houve a possibilidade de as crianças com e sem deficiência aprenderem juntas, em classes heterogêneas⁵⁰¹, como exemplo da normatização dessa evolução social, temos a Declaração

⁴⁹⁶ALVES, 2012; SÁ, 2013

⁴⁹⁷RODRIGUES, 2015, p. 61

⁴⁹⁸FIGUEIREDO, R. V. de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

⁴⁹⁹BUENO, 1997: 57 *apud* VOIVODIC, 2013, p. 59

⁵⁰⁰VOIVODIC, 2013

⁵⁰¹ALVES, 2012

de Salamanca. Esse foi um passo importante para o começo da eliminação de atitudes de segregação e discriminação⁵⁰².

A deficiência intelectual decorrente da Síndrome de *Down* não pode e não deve ser um obstáculo impeditivo da pessoa possuir condições de mesmas oportunidades no que concerne à educação⁵⁰³. Por esse motivo, não se pode rotular a educação das pessoas com Síndrome de *Down* ⁵⁰⁴. Deve ser feita uma avaliação das dificuldades de aprendizagem e de suas necessidades específicas.

Citando Vygotsky a professora Voivodic ⁵⁰⁵ afirma “que as dificuldades dos indivíduos com atraso mental deviam-se, em grande parte, ao seu isolamento e à pouca interação com indivíduos mais evoluídos”.

Ao considerarmos esses fatores, poderemos ter ideia de como a educação pode influir no processo de aprendizagem dessas pessoas com o seu consequente aprendizado⁵⁰⁶.

A análise das minúcias do processo educativo das pessoas com Síndrome de *Down* , conduz à compreensão de que estas necessitam do uso de recursos diferenciados, bem como um cuidadoso acompanhamento por parte dos educadores e dos pais⁵⁰⁷.

Primordialmente no campo da educação especial, a educação formal não pode existir dissociada da educação informal, pois o acompanhamento familiar desde a mais tenra idade, do aluno com Síndrome de *Down* , é de suma importância para que o processo de aprendizagem com o consequente aprendizado de fato aconteça⁵⁰⁸.

A relação de simbiose entre ambas as modalidades educacionais é possível quando há a efetiva participação dos familiares nas atividades escolares e quando os professores e colaboradores participam da vida escolar dos alunos aos pais e responsáveis⁵⁰⁹.

Fruto dessa colaboração entre os modais de educação irá se manifestar, também, no currículo desses alunos, assim segundo Susana Couto Pimentel⁵¹⁰:

Na execução do paradigma da integração propunha-se a adaptação dessas pessoas às propostas curriculares da escola, tal como ela é aplicada, objetivando-se o enquadramento do educando ao currículo o que equivaleria à exigência de que ele declinasse de sua identidade, como se isto lhe fosse possível. Porém, o paradigma da inclusão defende que a escola precisa atender às necessidades educativas dos educandos que nela se inserem; isto significa deixar de ignorar os itinerários

⁵⁰²PIMENTEL, 2012

⁵⁰³PINSKY, 2015

⁵⁰⁴PIMENTEL, 2012

⁵⁰⁵VOIVODIC, 2013, p. 61

⁵⁰⁶ALVES, 2012

⁵⁰⁷PIMENTEL, 2012, ALVES, 2013

⁵⁰⁸OLIVEIRA, 2013

⁵⁰⁹*Id.*, 2013

⁵¹⁰PIMENTEL, 2012, p.41

individuais, ou melhor, passa a ouvi-los e vê-los significa estar disposto a buscar pistas e indícios que apontem para a melhor forma de ajuda-los a aprender.

O atendimento às necessidades do aluno com Síndrome de *Down* , que passa a considerar suas diferenças, que não os marginaliza no processo educacional, mas integra nas relações interpessoais e sociais contribui para que haja avanços no desenvolvimento dos processos de aprendizagem e consequente desenvolvimento do aprendizado⁵¹¹.

Feita essa exposição sobre educação informal e formal de pessoas com SD, passaremos a especificar as práticas pedagógicas.

⁵¹¹PIMENTEL, 2012, ALVES, 2013

5. APRENDIZAGEM E APRENDIZADO

Nos primeiros estudos desta pesquisa sobre o tema que ora se propõe a dissertar, percebeu-se que uma das maiores dificuldades seria fazer um corte epistemológico a respeito das expressões “aprendizagem” e “aprendizado”, para isolar esta última e abordá-la por sua autonomia.

Esse corte é imprescindível, uma vez que se esta pesquisa parte do pressuposto de que essas expressões possuem naturezas distintas e não se confundem.

A maior parte dos textos examinados, sejam os que possuem como objeto de pesquisa os “processos de ensino-aprendizagem”, quanto os que abordam temas de outras áreas do saber, mas que utilizam as expressões “aprendizagem” e/ou “aprendizado”, sempre o fazem como se sinônimas fossem⁵¹².

A título exemplificativo do que aqui discorreremos, ilustramos um exemplo trazido por Lefrançois⁵¹³:

“Pergunte a qualquer pessoa o que é aprendizagem e a resposta mais frequente terá algo a ver com aquisição de informação. Se eu lhe disser que aquele pássaro ali é um pica-pau de peito vermelho e, na próxima vez que você vir esse pássaro, identificá-lo corretamente, seria possível concluir que você aprendeu algo”.

É de se notar que a indagação lançada por Lefrançois se refere à aprendizagem, mas a resposta que se pretende obter vai no sentido da “aquisição de informação”, ou seja, como algo acabado.

O exemplo trazido demonstra bem que a resposta mais adequada seria se a pergunta fosse “o que se entende por aprendizado”, pois existe um consenso, no campo educacional de que a aprendizagem se traduz em um processo, que por sua vez se traduz em um caminho a se percorrer⁵¹⁴. Por essas razões, é importante compreender os motivos pelos quais não pudemos, nesta pesquisa, e nem se pode fora dela tratar as palavras “aprendizagem” e “aprendizado” como sinônimas, pois de fato não o são.

No percurso investigativo verificou-se que em alguns momentos essas palavras se aproximavam e noutros se afastavam, em termos hermenêuticos, principalmente quando da leitura da legislação sobre educação especial.

⁵¹²FERREIRA, 1975

⁵¹³LEFRANÇOIS, G. F. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse**. 2. ed. São Paulo: Learning, 2018

⁵¹⁴DIDIER, 2016

Objetivou-se, desde o início da pesquisa atribuir-lhe um enfoque multidisciplinar. Para isso, além dos conceitos científicos da educação, busca-se, também uma diferenciação linguística e outra diferenciação atrelada à ciência jurídica.

A pesquisa revela que não se pode tratar de um direito ao aprendizado, sem a compreensão do contexto histórico, filosófico, semântico e jurídico, quando das utilizações dessa palavra⁵¹⁵.

Na primeira parte deste estudo verificou-se que existe uma ligação entre o texto de lei e os comandos políticos nela trazidos, como já explicitado, devendo ser a lei a base norteadora dos sistemas de educação empregados em cada localidade⁵¹⁶.

Nestes termos, a educação (formal e informal), com a “aprendizagem” e consequente “aprendizado”, não podem ser estudados de forma autônoma.

Conforme se verificará mais adiante, mesmo ainda tratadas como sinônimas, esses vocábulos possuem, por exemplo, sufixação distinta⁵¹⁷ em que cada uma possui significação independente. Essa diferenciação morfológica nos conduz, ainda que inicialmente, a compreender que essas palavras são abrangidas por denotações diferentes, dependendo do contexto de seus empregos.

Da mesma forma que a morfologia e a semântica língua portuguesa identificam a diferenciação linguística pelos sufixos “*agem*” e “*ado*”⁵¹⁸, temos o que a ciência jurídica, que também possui forte caráter conceitual, chama de “direitos” e “garantias”, assim, aquilo que se protege e os meios pelos quais essa proteção é efetivada⁵¹⁹. Pelo que se vê, ainda perfunctoriamente, podemos traçar um paralelo entre a diferenciação feita pela língua e aquela diferenciação jurídica.

Nessa seara dos possíveis significados, é premente a necessidade de harmonização desses conceitos aos significados empregados no âmbito da educação especial.

Essa harmonização será operada através do trinômio “educação especial, língua portuguesa e direito”.

A partir deste ponto, nos proporemos a explicitar essas diferenciações.

⁵¹⁵MARQUES NETO, 2001

⁵¹⁶*Id.*, 2001

⁵¹⁷NICOLA, 1989, p. 85

⁵¹⁸*Id.*, 1989, p. 85

⁵¹⁹NOVELINO, 2012; LENZA, 2016

5.1 Entre “Aprendizado” e “Aprendizagem” na Língua Portuguesa

O dicionário Ferreira⁵²⁰ sobre a palavra aprendizado assim conceitua:

Substantivo masculino. 1. Ato ou efeito de aprender, especialmente profissão manual ou técnica. 2. P. ext. O tempo que dura tal aprendizagem. 3. O exercício ou prática inicial da matéria aprendida; experiência, tirocínio. [Sin. (nessas acepç.): aprendizagem.] 4. Bras. Estabelecimento de ensino técnico ou profissional: Os alunos começam a exercer a profissão no próprio A p r e n d i z a d o Agrícola.

E assim conceitua a palavra aprendizagem⁵²¹: “Substantivo Feminino. Aprendizado (1 a 3)”.

Faz-se aqui um aparte para importantes considerações acerca do significado das palavras “aprendizado” e “aprendizagem”, como forma de demonstra a razão pela qual partimos do pressuposto de que o aprendizado é um direito e a aprendizagem é uma garantia, ou seja, o meio pelo qual esse direito se efetiva⁵²².

Para Nicola⁵²³, a língua portuguesa possui dois tipos básicos de processos de formação de palavras, sendo o primeiro deles a derivação e o segundo, a composição.

Ocorre a derivação, no momento em que, diante de uma palavra primitiva, acrescenta-se prefixos, sufixos ou ambos, ou, ainda, quando muda-se a classe gramatical da palavra ou até mesmo quando pela retirada de um elemento qualquer. Pode-se mencionar como exemplo de derivação a palavra “vender”: venda, revendedor, revender, vendedor e “o vender”, substantivo⁵²⁴.

Na segunda forma citada de processo formação das palavras na nossa língua está composição, esta que se verifica quando uma palavra é formada por dois ou mais radicais, como por exemplo: segunda-feira, planalto, que é a junção de ‘plano’ mais ‘alto’ e girassol⁵²⁵.

Em sendo o objeto presente pesquisa apenas as palavras “aprendizado” e “aprendizagem”, nos ateremos ao primeiro modal, a derivação, sempre ligada a dois parâmetros: a palavra primitiva, ou palavra base e aquela palavra derivada, que se forma a partir da palavra primitiva. A derivação pode ser prefixal, sufixal ou parassintética⁵²⁶.

⁵²⁰FERREIRA, 1975, p.119.

⁵²¹FERREIRA, 1975, p. 119

⁵²²NOVELINO, 2012; LENZA, 2016

⁵²³NICOLA, 1989

⁵²⁴*Id.*,1989

⁵²⁵*Id.*,1989

⁵²⁶*Id.*,1989

Os sufixos são “sílaba ou letras que, pospostas às raízes das palavras primitivas, as torna derivadas”⁵²⁷. A título de exemplo, se pode citar palavras com o sufixo “aço”: estilhaço e ricaço.

Os sufixos podem ser divididos em três tipos, de acordo com as palavras que vem a formar: sufixo nominal, aquele que forma um nome ou adjetivo, sufixo verbal, aquele que forma um verbo e o sufixo adverbial, que é aquele que forma um advérbio⁵²⁸.

No caso da pesquisa, os sufixos “**ado**” e “**agem**” são nominais. Vejamos os seus significados, de acordo com o professor Nicola⁵²⁹: “-**ado(a)**: posse, instrumento, matéria, quantidade. -**agem**: ação, resultado de ação, relação íntima”.

Pelos sentidos trazidos pelos sufixos “**ado**” e “**agem**”, que compõem as palavras “aprendizado” e “aprendizagem”, aprendemos, ainda que superficialmente, que existem diferenças entre eles no momento em que o “**ado**” expressa algo verificável, material, ou já acabado e “**agem**” uma ação, algo que ainda está em desenvolvimento⁵³⁰.

Pela maneira como foram dispostos os sentidos dos sufixos pelo professor Nicola⁵³¹, resta ainda mais fortalecida a diferenciação semântica entre “aprendizado” e “aprendizagem” quando consideramos que o aprendizado é o direito, posse, instrumento, matéria; e “aprendizagem” é o meio pelo qual se efetiva tal direito, o caminho a se percorrer, ação, resultado de ação, relação íntima⁵³².

O entendimento sobre a correta utilização dessas palavras é extremamente importante, segundo Aires Estrela⁵³³ ao citar Canotilho⁵³⁴, para a “correta interpretação dos textos legislativos e aplicação prática dessa interpretação. Ou seja, a interpretação literal precisa estar bem próxima de uma interpretação histórica”, mas também do intento de se obter a intenção do legislador, no momento da edição da lei.

⁵²⁷FERREIRA, 1975

⁵²⁸NICOLA, 1989

⁵²⁹*Id.*, 1989, p. 85

⁵³⁰*Id.*, 1989

⁵³¹*Id.*, 1989

⁵³²NOVELINO, 2012; LENZA, 2016

⁵³³ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 55

⁵³⁴CANOTILHO, 1941; NOVELINO, 2012

5.2 Entre “Aprendizado” e “Aprendizagem” no Direito

É inegável a contribuição e o papel do direito na vida da sociedade e, por isso, este deve ser encarado como uma ideia prática⁵³⁵, ou seja, com finalidades. Apesar disso, não se mostra suficiente compreender essas finalidades. Antes é necessário tentar entender o caminho percorrido pela ciência do Direito.

Para Rudolf Von Jhering⁵³⁶: “A ideia do direito encerra uma antítese que se origina nesta ideia, da qual jamais se pode, absolutamente, separar: a luta e a paz; a paz é o termo do direito, a luta é o meio de obtê-lo”.

Com base nessa dualidade do direito (paz e luta), faz-se um paralelo entre “direito” e “garantia” para se chegar ao objeto dessa pesquisa, “aprendizado” e “aprendizagem”.

Para bem ilustrar a questão, de um lado devem estar a paz, o direito e o aprendizado e do outro lado a luta, a garantia e a aprendizagem, sendo os primeiros os fins a se alcançar e os últimos os meios pelos quais se alcançam esses fins⁵³⁷.

A breve análise de um documento oficial do Ministério da Educação do Brasil pode bem melhorar a compreensão do que foi dito até aqui, acerca das diferenciações linguísticas e hermenêutica.

No ano de 2012, o Ministério da Educação lançou um documento contendo 137 páginas, intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem: e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”⁵³⁸.

Todo o texto foi apresentado ao Conselho Nacional de Educação e à sociedade brasileira para debate e operação, integrando as políticas públicas de governo⁵³⁹.

Trazemos algumas partes do referido texto, para tentar demonstrar a aplicação da palavra “aprendizagem”, dentro do enfoque relacionado ao “aprendizado” que traçamos até aqui.

A começar pelo título do documento, pois a escolha desse documento que possui caráter normativo traz a expressão “direitos de aprendizagem”, sendo necessário demonstrar a incoerência técnica do mencionado normativo.

⁵³⁵JHERING, 2013

⁵³⁶*Id.*, 2013, p. 12

⁵³⁷CANOTILHO, 1941; NOVELINO, 2012; JHERING, 2013

⁵³⁸BRASIL, 2012, p. 1

⁵³⁹*Id.*, 2012

Em princípio se identifica uma aparente antinomia, ou seja, uma oposição recíproca⁵⁴⁰ entre o título do documento apresentado pelo Ministério da Educação quando confrontado com o objeto da presente pesquisa.

Chega-se a essa conclusão quando o título do documento coloca a ideia de “definição dos direitos de aprendizagem”⁵⁴¹. No primeiro momento conduz a imaginação de que a “aprendizagem” é um direito formado por outros direitos.

Somente quando se analisa o conteúdo do documento, percebe-se que este reforça ainda mais o que já escrevemos a respeito do direito ao aprendizado.

Por tais razões colacionamos alguns trechos para melhor visualização do que acaba de ser dito, com o objetivo de tentar amoldar as palavras “aprendizagem” e “aprendizado” aos pressupostos já trazidos neste estudo.

O citado documento chamado de “Elementos conceituais e metodológicos para definições dos direitos de aprendizagem”⁵⁴² está dividido em duas partes. A primeira parte dispõe sobre “Fundamentos Gerais do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos)”; e a segunda parte apresenta os “Direitos e Objetivos de Aprendizagem por Área de Conhecimento e Componente Curricular Língua Portuguesa”.

Detenha-se, por hora ao que diz a segunda parte do texto, que trata dos “direitos de aprendizagem”.

Vejamos, para análise seguinte do fragmento do escrito:

Tendo em vista essa concepção de linguagem, a seguir, estão explicitados os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento de Língua Portuguesa:
I. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.⁵⁴³

Inicialmente, chama a atenção quando o autor diz que “estão explicitados os Direitos de Aprendizagem” e logo depois coloca os verbos “falar, ouvir, ler e escrever textos”.

A locução “Direitos de Aprendizagem”, ainda que em cognição sumária, nos levaria a duas possíveis interpretações. A primeira delas é que a “aprendizagem” seria um direito “maior” que englobaria outros direitos “menores” ou que a “aprendizagem” não seria um

⁵⁴⁰FERREIRA, 1975, p. 106

⁵⁴¹BRASIL, 2012

⁵⁴²*Id.*, 2012

⁵⁴³*Id.*, 2012, p. 36

direito em si, mas, na verdade a reunião de vários direitos ou ações, que completariam o seu significado, ao menos no contexto em que foi escrito.

Com isso se quer dizer que os verbos utilizados para definir “os direitos de aprendizagem” na verdade não são propriamente direitos, e dessa forma, a melhor interpretação do texto, seria que a “aprendizagem” é “algo” formado por outros “algos”. Assim, pela interpretação literal do texto, a aprendizagem seria a reunião de “falar, ouvir, ler e escrever textos”⁵⁴⁴.

Ao escrever a respeito desse particular, Estrela⁵⁴⁵ contribui com o seguinte excerto:

Falar é um direito? Em princípio não. Falar faz parte da condição de ser humano⁵⁴⁶. Se considerarmos uma pessoa que nasceu com algum tipo de doença que a impede de falar ou aprender a falar, esta não terá o direito de falar, muito embora a ela seja reconhecido o direito de livre expressão e até mesmo o direito de aprendizado, que são direitos que muitas vezes se manifestam por meio da fala.

No momento em que se traduz o direito à livre manifestação de pensamento, pela fala, pode-se dizer que existe um direito de “falar”. Nesse contexto, entende-se que o direito à fala integra o direito à livre manifestação do pensamento, ou seja, é um meio pelo qual aquele direito se efetiva, ou seja, o direito de se manifestar por meio da fala⁵⁴⁷. Como já dito anteriormente, direito é aquilo que o cidadão pode pedir ao Judiciário, então nesse contexto, a pessoa poderia pedir que o seu direito de “falar” seja respeitado⁵⁴⁸ como consectário do seu direito à livre manifestação do pensamento.

Assim como o falar, o ouvir, ler e escrever também não são, de *per si*, em princípio, direitos assegurados autonomamente, eles são, na verdade, condições inerentes ao ser humano, que se encarados sob a perspectiva de redução do direito à livre manifestação do pensamento, poderiam ser considerados, também direitos⁵⁴⁹.

Dessa maneira, falar, ouvir, ler e escrever seriam, na verdade, alicerces do processo de aprendizagem conducentes ao resultado final, o aprendizado. Durante o processo de aprendizagem, a pessoa falaria, ouviria, leria e escreveria, para que chegasse ao resultado falar, ouvir, ler e escrever⁵⁵⁰.

⁵⁴⁴*Id.*, 2012, p. 36)

⁵⁴⁵ ESTRELA, Thiago Aires. O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de Down, p. 56

⁵⁴⁶CANOTILHO, 1941; NOVELINO, 2012

⁵⁴⁷NOVELINO, 2012

⁵⁴⁸CANOTILHO, 1941

⁵⁴⁹NOVELINO, 2012

⁵⁵⁰PIMENTEL, 2012; ALVES, 2013

Com isto se quer demonstrar que a garantia do processo aprendizagem se verificaria ao final do processo, quando a pessoa efetivamente falasse, ouvisse, lesse e escrevesse. É um caminho que se faz para que o aprendizado seja garantido⁵⁵¹.

Construa-se a seguinte situação hipotética: uma criança com Síndrome de *Down* que esteja aprendendo a falar a palavra “mamãe”. Quando de suas primeiras tentativas ela exprima essa palavra da seguinte forma: “mamamãe”, mas sabemos que, muito embora ela possa possuir problemas físicos, sensoriais ou fisiológicos, estes, considerados em si, não são suficientes para impedi-la de falar corretamente a palavra “mamãe”.

Sob a perspectiva educacional, e considerando-se que é impossível “nada aprender”⁵⁵², uma vez sabendo-se que a criança aprendeu a falar “mamãe”, porém, em âmbito jurídico ela não teria alcançado o direito de falar corretamente.

Nesse sentido, poder-se-ia dizer que a criança teria o direito ao aprendizado, na medida em que poderia compelir a escola, judicial ou administrativamente, a mudar os métodos de ensino (processo de aprendizagem) para que conseguisse falar a palavra corretamente.

Consideremos adiante uma segunda situação fictícia: uma criança com Síndrome de *Down*, que apresentasse dificuldades com pronúncia da palavra “mamãe” e que tem o método de ensino mudado para atender a essa dificuldade especificamente. Após a mudança, verifica-se que a criança ainda não consegue pronunciar a palavra de forma adequada, mas que de fato aprendeu como é a forma correta, que se poderia verificar nos momentos em que tentaria verbalizá-la, mas sempre tropeçando devido às dificuldades de dicção.

Neste segundo caso se poderia dizer que o método de ensino está adaptado, mas que podem faltar outros fatores que melhorem, por exemplo a parte fonoaudiológica, e que devem ser empregados. Neste segundo caso, considera-se que os responsáveis pela criança poderiam acionar judicialmente ao Estado para garantir os demais tratamentos adequados ao aprendizado da criança, como forma de aperfeiçoamento do aprendizado já conquistado, uma vez que já aprendeu a forma correta, mas ainda não consegue demonstrar.

A lucidez e coerência jurídica aponta que é sempre necessário haver a ponderação do que de fato se pode exigir do Judiciário a compelir o Estado a fazer. Essa ponderação ocorre no âmbito das chamadas “escolhas trágicas”, já mencionadas na parte primeira deste estudo⁵⁵³.

⁵⁵¹NOVELINO, 2012; LENZA, 2016

⁵⁵²VOIVODIC, 2013

⁵⁵³NOVELINO, 2012; LENZA, 2016

Nas hipóteses ilustrativas acima, a dificuldade de falar a palavra “mamãe” corretamente, talvez, não seria um motivo suficiente e razoável para se movimentar a estrutura do Poder Judiciário, contudo, certamente as dificuldades de uma pessoa com Síndrome de *Down* perpassam os exemplos hipotéticos mencionados agora.

Assim, começamos a perceber que o direito ao “aprendizado” é algo muito mais amplo e complexo do que apenas compelir o Estado a atender certos “caprichos”, uma vez que temos de um lado o direito de um grupo de pessoas com deficiência, mas que em determinados momentos, o direito, que a *prima facie* é social, na verdade é muito mais individual, na medida em que se mostra no dia a dia de cada pessoa, vez que cada uma possui peculiaridades nessas dificuldades⁵⁵⁴.

Uma terceira situação seria considerar o ritmo de aprendizagem da criança com Síndrome de *Down*, na medida em que hoje não consiga falar, mas que se verificam avanços paulatinos. Neste caso, em se visualizando o avanço no aprendizado, por meio dos processos de aprendizagem empregados, poder-se-ia dizer que o Estado, por meio da educação formal, estaria cumprindo o seu papel, em garantir esse direito ao cidadão.

A Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação)⁵⁵⁵ traz em seu bojo, dentro do campo “estratégias” a redação que utiliza as expressões: “aprendizagem” e “aprendizado”. No direito existe uma máxima, que vem do Direito Romano, que diz que “*verba cum effectu, sunt accipienda*” ou “não se presumem na lei palavras inúteis”⁵⁵⁶.

Por este motivo, temos a impressão que os vocábulos foram utilizados com sentidos diferentes.

Aqui começamos a compreender o porquê de o legislador colocar no Plano Nacional de Educação⁵⁵⁷ de forma separada as expressões: “incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura ... referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem e nível suficiente de aprendizado”.

Para o direito, aprendizagem e aprendizado não se confundem⁵⁵⁸.

Outro ponto deste documento disponibilizado pelo Ministério da Educação reafirma o que acaba de ser dito, acerca dos “minidireitos” englobados pelo “direito de aprendizagem”, quais sejam⁵⁵⁹: “Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros”. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do

⁵⁵⁴LENZA, 2016; NOVELINO, 2012; CANOTILHO, 1941

⁵⁵⁵BRASIL, 2014, não paginado

⁵⁵⁶CANOTILHO, 1941

⁵⁵⁷BRASIL, 2014, não paginado

⁵⁵⁸CANOTILHO, 1941

⁵⁵⁹BRASIL, 2012, p. 37

componente curricular Língua Portuguesa. III. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros.

Neste ponto os verbos utilizados são: “apreciar” e “compreender”. Pelo contexto trazido, o verbo apreciar aparece com a significação de julgar e avaliar; e o verbo compreender com o significado de alcançar a inteligência, conforme preleciona⁵⁶⁰.

Tanto nos casos trazidos pelo item número um, cujos verbos eram: “falar”, “ouvir”, “ler” e “escrever”, quanto nesse último em que os verbos que apareceram foram “apreciar” e “compreender”, tem-se que a relação entre eles se dá na estruturação de um processo que possui uma finalidade⁵⁶¹. E esta finalidade é o direito ao aprendizado.

Não falo por falar, não ouço por ouvir, não leio por ler e não escrevo por escrever, assim como não aprecio por apreciar ou compreendo por compreender. A cada ato desses, uma finalidade subjacente se mostra latente e é essa finalidade subjacente que cuida a educação ou ao menos deveria cuidar⁵⁶².

Após essa breve discussão, podemos entender que, para o direito, o aprendizado e a aprendizagem correspondem a direito e garantia, respectivamente⁵⁶³, enquanto que para a língua portuguesa, tais expressões correspondem a matéria e ação⁵⁶⁴.

Diante dessas considerações acerca dos vocábulos “aprendizado” e “aprendizagem” para a língua portuguesa e para o direito, poderemos entender a utilização dessas palavras no texto legislativo e na sua aplicação em políticas públicas que versam sobre a educação especial e consequente aprendizado de pessoas com Síndrome de *Down*. Para tanto, seguiremos pelas Teorias de Aprendizagem.

5.3 Entre “Aprendizado” e “Aprendizagem” na educação

A aprendizagem para Lefrançois (2018)⁵⁶⁵ pode ser entendida como todo e qualquer tipo de mudança permanente, ao menos relativamente, no potencial de comportamento e que resulta da experiência, sem ser causada por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doença.

Em um sentido mais restrito, a aprendizagem não seria definida pelas mudanças reais ou potenciais no comportamento, em vez disso, seria o que acontece ao organismo, como

⁵⁶⁰NICOLA, 1989.

⁵⁶¹SCHILLING, 2014

⁵⁶²*Id.*, 2014

⁵⁶³CANOTILHO, 1941; NOVELINO, 2012

⁵⁶⁴NICOLA, 1989

⁵⁶⁵LEFRANÇOIS, 2018

resultado da experiência. Nesse sentido, as mudanças no comportamento seriam simplesmente evidências de que a aprendizagem ocorreu⁵⁶⁶.

Em ambos os casos, os conceitos trazidos esboçados como aprendizagem por Lefrançois⁵⁶⁷ traduzem o que na verdade seria aprendizado, nos termos da presente pesquisa. Reafirmando a questão da utilização das palavras aprendizagem e aprendizado como sinônimos.

Corroborando com o que fora até aqui exposto, podemos, a nível singelo de comparação, dizer que aprendizagem seria o que Freire⁵⁶⁸ denominou de prática educativa, para quem implicaria em processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria e aprendizado ou a aquisição do próprio saber.

Segundo Piletti e Rossato⁵⁶⁹, um ponto parece não trazer mais dúvidas ou questionamentos dentro do campo educacional, que é o fato de que todos os seres humanos, sem nenhuma exceção são capazes de aprender, sendo que, aqui, não importam questões de ordem temporal, como idade ou de sexo, nem mesmo questões socioideológicas ou econômicas.

Ou seja, “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa, por isso aprendemos sempre”⁵⁷⁰. Em outras palavras quer se dizer que, ao mesmo tempo em que é impossível a alguém conhecer tudo, essa mesma pessoa é capaz de aprender e repassar conhecimento⁵⁷¹.

Ainda que as dificuldades sejam aparentes e muitas, o fato de todas as pessoas terem a capacidade de aprender os torna sujeitos de direitos⁵⁷². Nesta seara encontram-se todos os seres humanos, inclusive os que têm Síndrome de *Down* ⁵⁷³.

Ignorância e sabedoria são faces opostas de uma mesma moeda. É pela ignorância que existe o direito ao aprendizado⁵⁷⁴. É por causa da ignorância que existe o processo de aprendizagem para se chegar ao aprendizado. E o processo de aprendizagem só se faz importante no alcance dos fins a que se destina, e o fim desse processo é o aprendizado⁵⁷⁵.

⁵⁶⁶*Id.*, 2018

⁵⁶⁷*Id.*, 2018

⁵⁶⁸FREIRE, 2016

⁵⁶⁹PILETTI; ROSSATO (2015)

⁵⁷⁰FREIRE, 2016 apud PILETTI, 2013, p. 9

⁵⁷¹FREIRE, 2016

⁵⁷²CANOTILHO, 1941; NOVELINO, 2012

⁵⁷³PIMENTEL, 2012; ALVES, 2013

⁵⁷⁴GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2015

⁵⁷⁵FREIRE, 2016

Desde os tempos mais remotos é que o homem procurou de alguma forma tentar explicar o mundo em que vive, procurando recursos para enfrentar os problemas e tentar viver⁵⁷⁶. As explicações humanas foram mudando com o passar dos tempos. Na mesma medida em que o conhecimento humano foi ficando mais aprofundado, as explicações para determinados fenômenos foram mudando⁵⁷⁷.

Por exemplo, os temporais, antigamente, eram vistos como “raiva dos deuses” e hoje em dia se sabe que são causados por diferenças de pressão, temperatura e umidade das massas de ar. Outro exemplo que pode ser citado é que há mais ou menos uns cinco séculos atrás, pensava-se que a terra era o centro do universo, o que na verdade, é apenas um planeta do sistema solar⁵⁷⁸.

O conhecimento científico avança na medida em que surgem dúvidas e questionamentos acerca de certas “aparências de verdade”. E, no contexto da aprendizagem não é diferente. Por exemplo, os psicólogos não têm aceitado que alguém venha a aprender simplesmente porque outra pessoa ensinou ou mesmo porque querem aprender⁵⁷⁹.

Duas premissas são importantes nesta compreensão e parece que não há discordância entre elas. A primeira é de que a aprendizagem é universal e a segunda de que ela ocorre durante toda a vida⁵⁸⁰. Contudo, muito embora ela seja universal e ocorra durante toda a vida, o que vem a ser aprendizagem não é tão simples de ser explicada e por isso os teóricos não chegaram a um consenso sobre certos aspectos importantes desta discussão⁵⁸¹.

Por exemplo, quando se enfatiza mais ou menos determinado aspecto ou elementos desse processo, chega-se a diversas teorias, dentre as quais destacam-se: Teorias Behavioristas, Teorias Cognitivas, Teorias Humanistas, Teorias Socioculturais etc.

Quando nos propusemos a fazer um estudo que traz aspectos jurídicos e educacionais para dentro de um mesmo contexto, nos deparamos com algumas questões, a priori, periféricas, mas que na sua essência compõem a própria base do objeto da pesquisa.

Assim, podemos citar ao menos duas questões a respeito da importância das teorias de aprendizagem, quais sejam: a questão jurídica e a questão educacional propriamente dita.

Na seara jurídica, como já explanado anteriormente, a lei não traz palavras inúteis⁵⁸². Quando o legislador coloca dentro do texto legal que é importante para a formação dos

⁵⁷⁶PILETTI, 2013

⁵⁷⁷PILETTI, 2013; PILETTI, ROSSATO, 2015

⁵⁷⁸*Id.*, 2013

⁵⁷⁹PILETTI, 2013; PILETTI, ROSSATO, 2015

⁵⁸⁰*Id.*, 2013; *Id.*, 2015

⁵⁸¹*Id.*, 2013; *Id.*, 2015

⁵⁸²CANOTILHO, 1941

profissionais da educação especial o conhecimento dos referenciais teóricos e das teorias de aprendizagem, pressupõe-se que este conhecimento é um anseio social⁵⁸³.

Já no campo educacional, as teorias da aprendizagem se mostram de suma importância, para que haja o aperfeiçoamento dos processos que levam ao aprendizado⁵⁸⁴. À medida que se aperfeiçoam os conhecimentos acerca da aprendizagem, mais pessoas poderão alcançar os fins da educação.

Por exemplo: podemos considerar que um dos grandes desafios na seara educacional seria “viabilizar a permanência de crianças e jovens na escola” e de outro, “fazer com que eles aprendam o que lhes é ensinado”⁵⁸⁵.

Os objetivos a serem alcançados seriam aqueles trazidos por nossa Constituição Federal, ou seja, o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho⁵⁸⁶.

Esses objetivos não devem ser perseguidos apenas pelo Estado, por intermédio dos poderes públicos, mas, também, pela sociedade em geral e, também, aos mais diretamente envolvidos nesse trabalho escolar: professores e alunos⁵⁸⁷.

5.3.1 Elaboração de conceitos categóricos do aprendizado

Para seguir a linha de raciocínio de formulação da ideia de aprendizado que se defende neste trabalho, é oportuno marcar categoricamente tal ideia a partir de conceitos teóricos apresentados até aqui. Dessa forma, este apartado resume a ideia de aprendizado no campo educacional e jurídico a partir das proposições de Morin⁵⁸⁸ no que se refere a ideia do ato de conhecer e de Freire⁵⁸⁹ em relação ao conceito de saber e sua apropriação pelo sujeito cognoscente.

Para Freire⁵⁹⁰ os saberes construídos devem ser o ponto de partida para a construção de outros saberes. Seriam produto e ferramenta de uma prática educativa libertadora. Nesse sentido, como produto construído pelo indivíduo lhe confere propriedade inalienável e como ferramenta lhe confere o cultivo de novos saberes. De maneira que “o direito de saber melhor

⁵⁸³BRASIL, 2014

⁵⁸⁴PINSKY, 2015

⁵⁸⁵PILETTI, 2013, p. 9

⁵⁸⁶NEVES, 2016

⁵⁸⁷PILETTI, 2013; PILETTI, ROSSATO, 2015

⁵⁸⁸MORIN, 2015

⁵⁸⁹FREIRE, 2011

⁵⁹⁰*Id.*, 2011

o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente”⁵⁹¹. Portanto o saber se caracteriza como produto do processo educativo e próprio do sujeito que aprende. Como direito do sujeito, assim exemplifica:

O operário que está aprendendo, por exemplo, o ofício de torneiro, de mecânico, de pedreiro, de marceneiro, tem o direito e a necessidade de aprendê-los tão melhor quanto possível, mas tem, igualmente, o direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico. Tem o direito de conhecer as origens históricas da tecnologia, assim como o de tomá-la como objeto de sua curiosidade e refletir sobre o indiscutível avanço que ela implica.⁵⁹²

A partir da perspectiva acima, cumpre sinalar que para Freire⁵⁹³ a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com um objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito. É por meio dessa essência libertadora que o sujeito edifica seu saber e sua leitura de mundo. Extrai-se dessa ideia a defesa deste estudo que é o direito ao aprendizado.

Confluindo-se a ideia de aprendizado e de saber como produtos decorrentes dos processos de educação, é possível fazer uma associação com o que Morin⁵⁹⁴ sugere sobre o ato de conhecer. Segundo o autor, não apenas é o ser que condiciona o conhecer, mas também o conhecer condiciona o ser. Deste modo, a vida não pode se auto organizar mais que com conhecimento. “O ser vivente não pode sobreviver em seu entorno, mais que com conhecimento. A vida não é viável mais que com conhecimento. Nascer é conhecer”⁵⁹⁵.

Segundo Morin⁵⁹⁶ conhecer é efetuar operações cujo conjunto constitui: tradução, construção, solução. Traduzir é a capacidade de codificar e decodificar signos/símbolos. Construir seria a capacidade de constituir sistemas cognitivos que articulam informação/símbolo/signos. E solução seria a capacidade de adequação da construção tradutora à realidade que se trata de conhecer. O ato de conhecer, desse modo, estaria presente circunstancialmente em todo e qualquer acesso do sujeito aos fenômenos cognoscíveis. Portanto o conhecimento está incluído, infuso em toda vida.

Ao aproximar a definição do ato de **conhecer** de Morin⁵⁹⁷ e do **saber** de Freire⁵⁹⁸ chegaríamos também a definição de aprendizado defendida neste estudo. Assim,

⁵⁹¹*Id.*, 2011, p.154

⁵⁹²*Id.*, 2011, p. 183

⁵⁹³FREIRE, 2011

⁵⁹⁴MORIN, 2015

⁵⁹⁵*Id.*, 2015, p. 58

⁵⁹⁶*Id.*, 2015

⁵⁹⁷*Id.*, 2015

amalgamamos as ideias de conhecer, saber e aprender como produto decorrente da garantia de um processo de aprendizagem que permita o direito ao aprendizado.

Além das proposições da educação, categoriza-se o conceito de aprendizado na área do direito a partir de Canotilho quando da conceituação de direito fundamental. Isso porque conseguimos enquadrar o aprendizado nos sentidos esboçados por Canotilho⁵⁹⁹, para que se alce à categoria de fundamental, um direito, a saber: (a) sentido analítico; (b) sentido empírico e (c) sentido normativo.

O sentido analítico está relacionado com a possibilidade de conceituação de um direito, ou seja, a construção sistemático-conceitual do direito positivo, que se torna indispensável ao aprofundamento e análise de conceitos fundamentais⁶⁰⁰.

Esse sentido também pode se relacionar com o aclaramento de construções jurídico-constitucionais já existentes e testadas, a exemplo de âmbito de proteção, limites dos direitos fundamentais, a própria ponderação de bens jurídicos⁶⁰¹.

No que concerne ao sentido empírico, importante mencionar como a força normativa por meio da eficácia e o modo como o legislador, juízes e administração observam o direito ao aprendizado e o aplica nos vários contextos práticos⁶⁰².

A perspectiva dogmática é importante sobretudo quando tratamos da aplicação dos direitos fundamentais, uma vez que esta aplicação pressupõe sempre uma fundamentação racional e jurídico normativa dos juízos de valor⁶⁰³.

Em resumo a alocação do aprendizado dentro da categoria de direito fundamental, temos: É um direito subjetivo, um dever fundamental, que deve ser normatizado e protegido, pela administração e juízes, bem como compreendido por seus detentores.

Já no que tange a categoria conceitual de direitos sociais, segundo Novais⁶⁰⁴, há que se observar duas características decisivas: (a) o respectivo objeto de proteção deve respeitar ao acesso individual a bens de natureza econômica e cultural indispensáveis a uma vida digna; (b) com a particularidade de se tratar de bens escassos, custosos, a que os indivíduos só conseguem aceder, quando se dispõem, eles próprios, por si ou por instituições em que se integrem, de suficientes recursos financeiros ou, se para a consequência, obtiverem ajuda ou correspondentes prestações por parte do Estado.

⁵⁹⁸FREIRE, 2011

⁵⁹⁹CANOTILHO, 1941

⁶⁰⁰Id, 1941

⁶⁰¹Id., 1941

⁶⁰²Id., 1941

⁶⁰³Id., 1941

⁶⁰⁴NOVAIS, 2017

Assim, o aprendizado insere-se no campo do direito social, na medida em que, além de poder ser vindicado pelos indivíduos, pessoal ou institucionalmente, pode-se aferir, também, um valor cultural ou econômico⁶⁰⁵.

Feito esse breve apartado acerca das categorias de análise nos campos dos saberes educacional e jurídico, passamos para a metodologia de investigação.

⁶⁰⁵*Id.*, 2017

6. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Nossas considerações neste trabalho seguem as seguintes caracterizações: (a) *abordagem qualitativa*: por englobar uma compreensão e aprofundamento de fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto, para aprofundamento de experiências, pontos de vista, opiniões e significados, ou seja, a forma como os participantes percebem subjetivamente a sua realidade⁶⁰⁶.

(b) *pesquisa descritiva*: por promover o estudo, análise e interpretação dos fatos do mundo físico, sem a interferência do pesquisador, com a utilização de questionários para a coleta de dados⁶⁰⁷. Nesses termos, a presente pesquisa objetivou a descrição de como o direito ao aprendizado das pessoas com SD era vislumbrado partindo da perspectiva dos órgãos de educação de um lado e dos pais de alunos com SD, por outro, bem como fazer a confrontação dos dados obtidos, com o que reza a legislação;

6.1 Local e Amostra

A pesquisa foi realizada nas seguintes instituições/ locais:

(I) *Secretaria Municipal de Educação (SEMED)* - situada em São Luís/MA, órgão público, pertencendo à Prefeitura de S. Luís. Participou da pesquisa uma servidora pública municipal que ocupa o cargo de Superintendente da Educação Especial do Município de São Luís, atuando no setor de Educação Especial, desta secretaria. Este órgão foi escolhido para este estudo, por ter informações e dados estatísticos oficiais da educação básica neste município (ensino regular e ensino especial);

(II) *Secretaria Municipal de Educação (SEMED)* - São José de Ribamar/MA⁶⁰⁸, órgão público pertencente à prefeitura deste município. Participou da pesquisa uma servidora pública municipal, que ocupa o cargo de Secretária Municipal de Educação. Este órgão

⁶⁰⁶ HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes, 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

⁶⁰⁷ CASTILHO, A. P.; BORGES, N. R. M.; PEREIRA, V. T. (Orgs.) **Manual de Metodologia Científica do ILES** - Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara-GO. 2 ed. ILES/ULBRA, 2014. Disponível em: <<http://www.ulbra.itumbiara.com.br/wpcontent/uploads/2012/02/Manual-de-Metodologia-ILES-2014.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

⁶⁰⁸ A grande ilha de São Luís é composta por 4 (quatro) municípios, a saber: São Luís (capital do Estado do Maranhão), São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa. Em termos populacionais, o Município de São José de Ribamar é o segundo mais populoso da ilha de São Luís.

também foi escolhido neste estudo, por ter informações e dados estatísticos oficiais da educação básica neste município (ensino regular e ensino especial);

(III) *Escola pública exclusiva de Educação Especial Maria Amélia Bastos* - da rede municipal de ensino do município de São Jose de Ribamar/ MA. Nesta escola foram feitas as entrevistas com parte dos pais de alunos com SD. Ela foi escolhida por ser a única instituição pública exclusiva de Educação Especial e porque parte dos alunos matriculados possuem vínculos com escolas de ensino regular, tanto na rede pública, como na rede particular de ensino;

(IV) *Secretaria Estadual de Educação (SEDUC)* - situada em São Luís/MA, órgão público, pertencente ao governo estadual. Participou da pesquisa uma servidora pública estadual, que ocupa o cargo de Supervisora da Educação Especial, atuando no setor de Educação Especial da secretaria. Este órgão também foi escolhido neste estudo, por ter informações e dados estatísticos oficiais da educação básica (ensino médio) no ensino regular e ensino especial, no Estado do Maranhão;

(V) *Ministério Público Estadual do Maranhão* - situado em S. Luís/MA, instituição permanente e essencial à função jurisdicional do Estado, que tem como incumbência a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis. Não houve participação de pessoas específicas, dado que a coleta das informações ocorreu por meio de análise documental. O local foi escolhido para a obtenção dos dados, por ser o local onde as demandas administrativas de ofensa à lei são recebidas;

(VI) *Sítio oficial de pesquisa processual do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão* (<http://jurisconsult.tjma.jus.br/>). Foi escolhido como um meio de obtenção de dados, por ser o local onde todos os processos judiciais do Estado do Maranhão, depois de distribuídos, são catalogados em tempo real.

(VII) *Unidade de Educação Básica Gomes de Sousa* – situada no Município de São Luís, na Vila Maranhão. Escolhida por conter alunos público alvo da educação especial.

A **amostra** consistiu em um total de 30 (trinta) pessoas, assim distribuídas:

- 1 (um) servidor público municipal de S. Luís/MA (Superintendente da Educação Especial) - SEMED;
- 1 (um) servidor público municipal de S. José de Ribamar (Secretaria Municipal de Educação) SEMED;
- 1 (um) servidor público estadual do Estado do Maranhão (Supervisora da Educação Especial) - SEDUC;

- 5 (cinco) professores da rede regular de ensino (escolas pesquisadas) e que trabalham com alunos com SD;
- 11 (onze) alunos com SD;
- 11 (onze) pais de alunos com SD, distribuídos entre a escola exclusiva de Educação Especial Maria Amélia Bastos - da rede municipal de ensino do município de São Jose de Ribamar/ MA; e UEB Gomes de Sousa, Município de S. Luís/MA.

No caso dos pais, estes foram escolhidos seguindo os seguintes critérios:

- (I) Ser pai ou responsável de aluno com SD, matriculados nas escolas escolhidas;
- (II) Fazer o efetivo acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula e em casa;
- (III) Participar das reuniões escolares (pais e mestres).

No caso dos professores, estes forem escolhidos seguindo os seguintes critérios:

- (I) Ser professor da Escola Maria Amélia Bastos ou UEB Gomes de Sousa;
- (II) Lecionar na escola por pelo menos dois anos consecutivos;
- (III) Lecionar em sala de aula regular e em sala de recursos;

Os alunos entrevistados e observados foram escolhidos da seguinte forma:

- (I) Ser aluno regular da Escola Maria Amélia Bastos ou UEB Gomes de Sousa;
- (II) Não ter faltado a mais de 25% das aulas regulares;

A amostra para a seleção dos pais, professores e alunos seguiu o critério não probabilístico ou por julgamento, que consiste na análise de um subgrupo de uma população em que a escolha dos elementos não depende da probabilidade, mas das características da pesquisa⁶⁰⁹.

Por adotar o enfoque qualitativo neste estudo, não há o interesse de generalizar os resultados. Nesse caso, a escolha desse tipo de amostra se dá pela facilidade em conseguir uma grande quantidade de dados para coleta e análise⁶¹⁰.

Optou-se por não excluir da análise dos dados, os pais/responsáveis de alunos matriculados em escolas particulares em concorrência com as escolas Maria Amélia Bastos ou UEB Gomes de Sousa, a fim de analisar os dados nesta parcela da amostra e confrontá-los com os dados obtidos pelas respostas dos pais de alunos com SD, matriculados na rede pública de ensino.

⁶⁰⁹HERNÁNDEZSAMPRIER, COLLADO; LUCIO, 2013

⁶¹⁰*Id.*, 2013

6.2 Aspectos Éticos

Os 30 (trinta) pessoas participantes, a saber: 1 (um) servidor público municipal de S. Luís/MA (Superintendente da Educação Especial) - SEMED; 1 (um) servidor público municipal de S. José de Ribamar (Secretaria Municipal de Educação) SEMED; 1 (um) servidor público estadual do Estado do Maranhão (Supervisora da Educação Especial) - SEDUC;¹¹ 11 (onze) pais de alunos com SD e 11 (onze) alunos com SD, distribuídos entre a escola exclusiva de Educação Especial Maria Amélia Bastos - da rede municipal de ensino do Município de São José de Ribamar/ MA e da UEB Gomes de Sousa, Município de S. Luís/MA,⁵ (cinco) professores que compõem a amostra foram esclarecidos de que se tratava de uma pesquisa científica, cuja participação era voluntária e que deveriam estar à vontade para responder ou não as perguntas da entrevista, por meio do TCLE (Termos de Consentimento Livre e Esclarecido) – Apêndice de A –E e Termo de Assentimento – Apêndice L.

Por se tratar de pessoas maiores de idade, as entrevistas foram realizadas de forma livre e consciente.

A entrevista e observação com os alunos com SD foi antecedida por autorização da respectiva Secretaria de Educação, autorização dos pais, autorização do professor em sala de aula, bem como assentimento dos alunos que estavam em sala de aula.

6.3 Técnicas de Pesquisa para o levantamento dos dados

Para o levantamento e coleta de dados foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa:

(a) *Entrevista (Semiestruturada)* - Para o registro das informações fornecidas da pesquisa de campo, foi utilizada a *Entrevista*, que é um encontro entre duas pessoas (entrevistador e entrevistado), ou seja, uma reunião para conversar e trocar informações, a fim de conseguir uma comunicação e construção de significado a respeito do tema proposto⁶¹¹, como por exemplo: o direito ao aprendizado das pessoas com SD.

Segundo Hernández Sampieri, Collado e Lucio⁶¹², a entrevista se caracteriza por ser um instrumento que possibilita um contato mais íntimo, flexível e aberto.

⁶¹¹CASTILHO, BORGES, PEREIRA, 2014

⁶¹²HERNÁNDEZ SAMPIERI, COLLADO E LUCIO, 2013

Optou-se pela *Entrevista Semiestruturada*, que é aquela onde o entrevistador se baseia em um roteiro de assuntos ou perguntas, tendo a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informações sobre o tema desejado, ou seja, onde nem todas as perguntas estão predeterminadas⁶¹³.

Com o objetivo de constatar o modo pelo qual o direito ao aprendizado é concebido dentro dos órgãos máximos de educação, do Município de São Luís, São José de Ribamar e no Estado do Maranhão, por meio da Secretaria Estadual de Educação, pais e professores de alunos com SD, seguiu-se um *roteiro de perguntas* por meio de um questionário designado especificamente a cada um dos grupos, a saber:

- (I) Entrevista semiestruturada à Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar – **QSEMED/SJR** (APÊNDICE F);
- (II) Entrevista semiestruturada à Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA (Superintendência da Área de Educação Especial) – **QSEMED/ SLZ** (APÊNDICE G);
- (III) Entrevista semiestruturada à Secretaria Estadual de Educação do Maranhão – **QSEDOC/ SLZ** (APÊNDICE H).
- (IV) Entrevista semiestruturada com os pais de alunos com SD (APÊNDICE I);
- (V) Entrevista semiestruturada com os professores de alunos com SD (APÊNDICE J);
- (VI) Termo de Assentimento dos Estudantes (APÊNDICE L).
- (VII) Autorização dos pais a respeito da participação dos filhos na pesquisa e uso de imagens dos alunos em sala de aula (APÊNDICE M);
- (VII) Entrevista semiestruturada com alunos com SD (APÊNDICE N).

As perguntas da entrevista semiestruturada, nestes casos, seguiram o mesmo roteiro de perguntas a cada uma das instituições entrevistadas, contendo 10 (dez) itens, divididos em quatro grupos.

No caso das entrevistas feitas aos pais de alunos com SD seguiu-se, também, um roteiro de perguntas por meio de entrevista semiestruturada designado especificamente a esse grupo **QPAIS** (APÊNDICE M).

(b) *Observação* – é uma técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Nesse sentido, não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar⁶¹⁴. Os alunos com SD foram observados quando estavam em plena atividade em sala de aula.

⁶¹³*Id.*, 2013

⁶¹⁴LAKATOS, MARCONI, 2017

(c) *Documentação Indireta* - que consiste coleta e análise de documentos, que se deu por meio do sítio oficial de pesquisa processual do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão (JurisConsult); e na Promotoria de Educação do Estado do Maranhão;

6.4 Procedimentos de coleta dos dados

Sampiere⁶¹⁵ adverte que o processo qualitativo não é linear e nem possui uma sequência como no processo quantitativo. As etapas são, na verdade, ações que são realizadas para se atingir os objetivos da pesquisa, responder as perguntas do estudo e que se justapõem. Continua explicando que dificilmente podemos concluir que uma etapa termina e outra começa, uma vez que quando entramos em um ambiente já estamos coletando e analisando dados, pelo simples fato de observar o que acontece e durante esse trabalho, as amostras podem ir se ajustando.

Assim, amostragem, coleta e análise de dados são feitas quase que paralelamente⁶¹⁶. Feitas essas considerações, passemos a discorrer sobre o procedimento de recolha dessas informações.

A coleta de dados teve início com a identificação dos atores que fazem parte dos processos de aprendizagem, que são: Secretarias de Educação, pais e professores de alunos com SD e o próprio aluno com SD (âmbito educacional) e Promotoria de Justiça e Tribunal de Justiça (âmbito jurídico).

Notemos que a sequência acima segue o critério “lógico-educacional-jurídico” do processo que se inicia da formação da lei com a criação do direito ao aprendizado até a sua plena efetivação em sala de aula, senão vejamos: Secretarias de Educação representam a feitura das leis e o próprio Estado, os pais de alunos estão inseridos na primeira infância e educação informal, professores são os atores que possuem a atribuição de efetivar o direito ao aprendizado, na educação formal, os alunos que vão refletir o produto dos processos de aprendizagem, promotoria e tribunal de justiça para garantir o direito, caso algo no processo não esteja de acordo com a lei.

Identificados os atores do processo passou-se então à coleta de dados propriamente dita, que consistiu primeiramente nas visitas às Secretarias de Educação, aplicação da entrevista e recolha de autorização para a visita às escolas e entrevistas com os professores.

⁶¹⁵HERNÁNDEZ SAMPIERI, COLLADO E LUCIO, 2013

⁶¹⁶HERNÁNDEZ SAMPIERI, COLLADO E LUCIO, 2013

Com as informações preliminares obtidas nas Secretarias, como, por exemplo, o número de escolas e escolas que tinham alunos com SD matriculados, passou-se, então, à escolha das escolas a visitar.

Uma vez identificadas, passou-se então à visita *in locus* e aplicação da entrevista com os professores e alunos com SD, bem como a observação do comportamento dos mesmos em sala de aula, seguindo-se os critérios de inclusão e exclusão já mencionados no item 5.1.

Os pais de alunos participantes, após identificados, também seguiram os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa descrita no item 5.1.

No que tange à coleta de dados na Promotoria de Justiça, primeiramente fez-se a busca de qual promotoria era encarregada pela educação especial, procedendo-se à visita junto ao órgão do Ministério Público e solicitação de autorização para manuseio dos processos e documentos.

Em relação ao Tribunal de Justiça optou-se pelas buscas em seu acervo eletrônico.

6.5 Abordagem e procedimentos em relação a análise dos dados

Para Minayo⁶¹⁷, a investigação científica excede o senso comum, que por si só é uma reconstrução da realidade, por meio do método científico. O método científico permite que a realidade social seja reconstruída como um objeto de conhecimento, através de um processo de categorização, com características específicas, que une dialeticamente o teórico e o empírico.

Nesse sentido, na abordagem da análise de dados foi utilizado o método dedutivo, cuja finalidade é esclarecer o conteúdo das alegações gerais para argumentos particulares. Neste processo é importante usar de raciocínio lógico para fazer a investigação e assim compor uma linha de pensamento, que não irá fornecer um conhecimento novo⁶¹⁸.

A vantagem desse tipo de abordagem de análise de dados se dá quando conseguimos fazer o devido esclarecimento de situações particulares, partindo, para tanto de teorias e leis. Ou seja, a partir desse método, podemos projetar uma possível mudança na realidade social, não imediata, a partir dos conhecimentos científicos obtidos⁶¹⁹.

Além do que já fora esboçado, a presente pesquisa trabalhou com duas categorias distintas que emergiram do marco teórico conceitual, uma no campo educacional

⁶¹⁷MINAYO, M. C. de S. *et al.* **Investigación Social: teoría, método y creatividad**. 2. reimp. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2007.

⁶¹⁸SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007

⁶¹⁹CASTILHO, BORGES, PEREIRA, 2014

(Aprendizado como produto da aprendizagem) e outra na seara jurídica (Aprendizado como direito autônomo).

Para Minayo⁶²⁰, a palavra “categoria”, em geral, se refere a um conceito que abarca elementos ou aspectos com características comuns, ou seja, a palavra “categoria” está relacionada com a ideia de “classe” ou “série”.

A presente pesquisa utilizou a estratégia de triangulação de dados, porque para este tipo de procedimento é necessário a utilização de diferentes fontes e métodos de coleta⁶²¹.

⁶²⁰MINAYO, 2007

⁶²¹HERNÁNDEZ SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013

7. RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Como o objetivo de verificar como se efetiva o direito ao aprendizado de Pessoas com SD nas Escolas Maria Amélia Bastos e UEB Gomes de Sousa, apresentamos a seguir a descrição dos dados obtidos neste estudo, segundo as questões propostas para esse fim.

Os dados foram coletados levando-se em consideração os objetivos específicos dessa pesquisa e para melhor visualização dos objetivos (Geral e Específicos), segue no Quadro 3a demonstração de cada um desses Objetivos Específicos (OE), de 1 a 3 (OE 1 - 3) e Objetivo Geral (OG). Os Resultados Obtidos (RO) serão apresentados, após a demonstração, análise e discussão sobre os dados, com a devida triangulação dos dados. Ressalta-se que os objetivos específicos são o caminho para chegarmos ao objetivo geral (OG).

Por uma questão metodológica, primeiramente faremos a análise dos dados seguindo-se a seguinte ordem: (a) dados obtidos no MPE/MA; (b) dados obtidos no JurisConsult; (c) dados obtidos na Secretaria Municipal de S. Luís; (d) dados obtidos na Secretaria Municipal de S. José de Ribamar; (e) dados obtidos na Secretaria Estadual de Educação do Maranhão; (f) dados obtidos juntos aos pais de alunos com SD; (g) dados obtidos juntos aos professores de alunos com SD e (h) dados obtidos por meio da observação e entrevista de alunos com SD.

No caso das entrevistas, elencadas acima nos itens (c), (d), (e), (f), (g) e (h) as análises comparativas serão feitas por grupo de questões, individualmente, conforme os objetivos a serem alcançados, para cada tipo de pergunta e posteriormente será feita a confrontação dos dados das secretarias, em referência, com as respostas dos pais de alunos com SD.

7.1 Análise dos dados obtidos no Ministério Público do Estado do Maranhão – MPE/MA.

O Ministério Público Estadual do Maranhão - MPE/MA possui duas promotorias responsáveis pelas demandas administrativas que envolvem a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis⁶²², assim denominadas: 1ª Promotoria de Justiça e Defesa da Educação e 2ª Promotoria de Justiça e Defesa da Educação, sendo que a 2ª Promotoria é responsável pelos procedimentos administrativos afetos à Educação Especial.

Dentre os procedimentos administrativos instaurados no âmbito da promotoria encarregada pela Educação Especial, encontrou-se um processo cujo objeto era o direito ao aprendizado de um aluno com Síndrome de *Down*.

⁶²²BRASIL, 1988

Eis o caso em breve síntese: determinado aluno com SD estudava em uma escola regular particular no Município de São Luís/MA, assistido em sala de aula por um professor assistente. Por ocasião da aprovação desse aluno da série X para a série Y, a escola resolveu retirar o professor assistente, alegando que a nova série possuía menos alunos que a anterior, e que por essa razão, de acordo com os normativos em vigor na época, não era obrigatória a manutenção de mais de um professor em sala de aula.

Com o passar do tempo, a mãe desse aluno, que não tinha sido comunicada a respeito da retirada do professor assistente, (mudança na estrutura pedagógica da escola), começou a perceber uma mudança de comportamento de seu filho em casa, como, por exemplo, a exacerbação da agressividade, queda no rendimento escolar, o que era refletido nas notas das provas e atividades curriculares.

Esta mãe procurou a escola para entender o porquê da mudança de comportamento do filho e da queda no rendimento, quando foi surpreendida acerca da retirada do professor assistente de sala de aula. Neste momento, solicitou a volta para o sistema pedagógico anterior, o que lhe foi negado pela direção da escola.

Diante desta negativa, a mãe procura o Ministério Público Estadual do Maranhão (MPE/MA), por meio de uma promotoria especializada em educação, especificamente a que trata de Educação Especial para fazer o registro de uma reclamação contra a escola.

Considerando que, dentre as funções do Ministério Público está a defesa dos interesses sociais e individuais indisponíveis⁶²³, ficou a cargo deste fazer a intimação da escola, a fim de se manifestar acerca da reclamação apresentada.

Uma vez feita a intimação oficial, a escola teve um prazo para se defender formalmente perante o *parquet* (promotor de justiça), apresentando como fundamento para a retirada do professor assistente, os mesmos argumentos dados à mãe, ou seja, a não obrigatoriedade de manutenção de mais um funcionário em sala de aula, por motivos de redução do número de alunos; fundamentando tal defesa na legislação aplicável.

Foi feita uma audiência de conciliação, na qual o promotor de justiça determinou a volta imediata do professor substituto, considerando, além da mudança de comportamento da criança, a queda no rendimento escolar, que foi comprovada por meio das provas e trabalhos anexos aos autos.

O fundamento para esta determinação, segundo se pôde comprovar compulsando os autos do processo, foi o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana e o Princípio da

⁶²³*Id.*, 1988

Igualdade. O primeiro é fundamento da República Federativa do Brasil e o segundo, direito fundamental, elencado no artigo 5º, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988⁶²⁴. No caso em tela, considerou-se que a dignidade da criança era um bem maior e que deveria ser protegido⁶²⁵.

Por ser um dos fundamentos da república, a dignidade e igualdade (exteriorizadas pelo direito ao aprendizado) estariam acima das normas postas (leis, regimentos internos e portarias)⁶²⁶. Nestes termos, corroborando com esse entendimento, temos o pensamento de Silva *et al*⁶²⁷ quando afirma que “a escola é que tem que se adequar à criança, aceitá-la da maneira que ela é, seja ela deficiente ou não”.

Ademais, cumpre ressaltar que a determinação do promotor de justiça, no sentido de manutenção do professor assistente, é, antes de tudo, uma resposta do próprio Estado ao caso apresentado para ser resolvido, apresentando, ainda que de forma insipiente, e mesmo considerando que seja apenas um entendimento isolado, uma mudança interpretativa de marcos legais estabelecidos e consolidados⁶²⁸.

Com este caso paradigmático, corrobora-se a ideia de que o aprendizado é um direito social e fundamental dos seres humanos e em especial, das pessoas com Síndrome de *Down*. Também nesta senda, Prieto, Andrade e Souza⁶²⁹ afirmam que já existem Políticas Públicas que “tem como compromisso incentivar o ingresso desse alunado na classe comum, bem como garantir-lhes a permanência e o direito à aprendizagem”. E, por ser um direito, ele pode e deve ser perseguido, quando não é alcançado⁶³⁰.

Esta decisão administrativa, que ocorreu em meados do ano de 2015 poderá abrir as portas para futuras decisões judiciais a respeito do tema, principalmente porque o aprendizado é algo subjetivo⁶³¹.

Ressalta-se que não houve nenhum outro processo com a mesma temática (direito ao aprendizado) e que, também envolvesse alunos com SD.

A postura do promotor de justiça abre possibilidades para uma reforma do pensamento, na medida em que saímos do aspecto eminentemente legal (regras) e passamos a

⁶²⁴*Id.*, 1988

⁶²⁵SILVA *et al*, 2017, p. 1441

⁶²⁶BASTOS, C. R. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 1978, p.225

⁶²⁷Silva *et al*, 2017, p. 1442

⁶²⁸PRIETO, R. G.; ANDRAD, S. G.; SOUZA, M. M. Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal. **Revista de Educação PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n.3, p.389-404, set./dez., 2017. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/issue/view/358>>. Acesso em: 12 jan de 2018

⁶²⁹PRIETO, ANDRADE E SOUZA 2017, p. 390

⁶³⁰JHERING, 2013

⁶³¹SILVA *et al*, 2017

adotar os princípios, não só os jurídicos, mas também os educacionais, como premissas para se resolver problemas do contexto escolar⁶³².

Segundo Morin⁶³³ é necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado. Nesses termos, uma causalidade unilinear e unidirecional é substituída por uma causalidade circular e multirreferencial.

7.2 Análise obtida no sítio oficial de pesquisa de jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão – JurisConsult.

Consultas processuais públicas e algumas privadas do Poder Judiciário do Maranhão podem ser realizadas pela internet, por meio da plataforma eletrônica denominada JurisConsult.

Durante a realização deste trabalho, realizamos várias pesquisas processuais, a fim de saber a quantidade de processos que tinham como objeto pessoas com Síndrome de *Down*, e, mais precisamente, processos que estivessem relacionados à educação desses cidadãos.

A pesquisa processual foi feita utilizando-se as palavras-chaves ‘Síndrome de *Down*’ e ‘*Down*’, compreendendo o período de 01/01/2010 a 20/02/2018. O resultado desta busca jurisprudencial foi de 2 (dois) processos, um no ano de 2014 e o outro no ano de 2016, sem nenhum deles dizer respeito aos temas “educação” ou “aprendizado”.

A falta de processos judiciais envolvendo os assuntos ‘educação’ e ‘aprendizado’ relacionados com Síndrome de *Down* pode ser ou um indicativo de que o Estado está cumprindo o seu papel de garantir os requisitos mínimos necessários⁶³⁴ à garantia do direito ao aprendizado dessas pessoas; ou, ao menos, esteja garantindo o direito à educação⁶³⁵; ou que a falta de conhecimento da legislação aplicável e, também do próprio direito fundamental ao aprendizado podem estar impedindo, ou ao menos dificultando, que esse grupo de pessoas tenha acesso ao Judiciário⁶³⁶.

Para Freire⁶³⁷, a educação se situa como prática da liberdade. Nesse contexto, podemos inferir que o não conhecimento da legislação aplicável aos casos envolvendo

⁶³²FREIRE, 2018

⁶³³MORIN, 2013

⁶³⁴NOVELINO, 2012

⁶³⁵BACHIEGA H. J. A. *et al.* A gestão escolar como agente transformador da educação. **Revista de Direito Brasileira**, São Paulo, v. 18, n. 7, p. 301-314, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.rdb.org.br/ojs/index.php/rdb/issue/current/showToc>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

⁶³⁶AGNELLO, P. R. de M. R.; MELO FILHO, Elias do Nascimento. Educação jurídica e o desenvolvimento da cidadania no ambiente escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 34. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/1076/1465>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

⁶³⁷Freire, 2018

educação especial, é antes de tudo, o que chamou de desumanização, no sentido de que ainda que haja uma lei que protege o indivíduo, este não a conhece e por não a conhecer é como se estivessem, ao menos em tese e em parte, à margem da sociedade, oprimido. A Desumanização dificulta a construção do aprendizado (saber).

Talvez, por esta razão, Morin⁶³⁸ sugere a existência de um conhecimento pertinente. Tal conhecimento não é o que se traduz pela grande quantidade de informações, mas antes de tudo, aquele conhecimento que é produto de uma organização da informação. Assim, não basta ter conhecimento da lei ou do direito, mas ter conhecimento a ponto de que, quando este for desrespeitado, o indivíduo saiba, quando, onde, e, a quem recorrer⁶³⁹.

7.3 Triangulação dos dados a partir dos Resultados Obtidos (RO).

O marco teórico da presente pesquisa trouxe duas categorias de análise bastante claras: o aprendizado como direito autônomo (em âmbito jurídico) e o aprendizado como produto do processo de aprendizagem (em âmbito educacional) identificados ao final da apresentação dos dados coletados por atores (Quadros: 4, 5, 10, 12, 13 e 15).

Partindo dessas categorias, passamos, então, a expor e relacionar os resultados obtidos a partir da coleta de dados por cada “ator” pesquisado: Ministério Público, Tribunal de Justiça, Secretarias de Educação, pais, professores e alunos.

Compulsando os documentos e processos oriundos da Promotoria de Justiça, verificamos que as duas categorias de análise dessa pesquisa foram contempladas, de forma que o direito ao aprendizado das pessoas com SD pôde ser de fato efetivado, quando o Promotor de Justiça, por meio de seu procedimento administrativo obriga que a escola atenda ao pedido da mãe e recontrata um professor assistente ante a queda no rendimento escolar de seu filho.

Neste ponto, a decisão de um órgão administrativo afeta todos os atores envolvidos nessa pesquisa supracitados.

Aqui podemos perceber que a dignidade humana está estritamente ligada à ideia de educação de qualidade, garantida pelos processos de aprendizagem e seu produto. Tal decisão abre espaço para que futuras decisões administrativas e judiciais tenham o mesmo

⁶³⁸MORIN, 2013

⁶³⁹CANOTILHO, 1941

entendimento e fundamento, corroborando com a tese de que o aprendizado é um direito autônomo e que se efetiva na sala de aula.

O saber e o conhecer, conceitos de Freire e Morim, respectivamente, são tratados como autônomos em relação à educação formal, uma vez que havia a estrutura escolar, porém de forma inadequada ao efetivo alcance do “saber” e “conhecer” por parte do aluno prejudicado⁶⁴⁰.

Os dados obtidos na Promotoria de Justiça abrem espaço para as discussões a respeito do que decorre obtidos a partir da pesquisa jurisprudencial.

A falta de processos judiciais envolvendo a temática “Síndrome de *Down* e Educação” pode caracterizar ao menos duas coisas: a primeira delas é que o Estado tem se comportado de tal maneira que os requisitos mínimos necessários a efetivação do direito ao aprendizado em sala de aula estão sendo respeitos de tal forma que inexistem reclamações sérias a ponto de haver demanda envolvendo juízes e/ou a inexistência de processos sobre a matéria demonstra que existe um desconhecimento da população acerca do direito ao aprendizado, ou seja, se a população não reconhece o aprendizado como um direito autônomo que pode e deve ser percebido em âmbito escolar (na sala de aula), não pode fazer a reclamação formal perante o Poder Judiciário⁶⁴¹.

Como verificamos que existem processos administrativos (Promotoria de Justiça), podemos então inferir que o desconhecimento da legislação pode ser a provável causa para a falta de processos judiciais ou também um inadequado acesso à justiça⁶⁴².

Este “não encaixe” dos dados obtidos por meio do sítio eletrônico do Tribunal de Justiça, na medida em que não foi possível verificar as duas categorias de análise, vem a confirmar uma de nossas hipóteses de que o aprendizado é visto apenas como corolário do direito à educação, ou seja, as pessoas ainda não o observam como fundamental e autônomo. Assim, o “saber” de Freire e o “conhecer” de Morin são conceitos ligados à educação apenas e não de aprender⁶⁴³.

Seguindo essa linha de raciocínio, quando comparamos os quatro grupos de perguntas das Secretarias de Educação e as relacionamos entre si, temos a confirmação de uma de nossas hipóteses (a de que os órgãos do Estado tratam o aprendizado como sendo parte do direito a educação), uma vez que fica nítida a preocupação com o atendimento irrestrito do que reza a lei sobre educação especial em relação à estrutura física e pedagógica das

⁶⁴⁰MORIN, 2015; FREIRE, 2016

⁶⁴¹NOVAIS, 2017

⁶⁴²NOVAIS, 2017

⁶⁴³MORIN, 2015; FREIRE, 2016

escolas, contudo não existe uma preocupação, ao menos de forma mais clara, em relação ao efetivo conhecimento adquirido pelo aluno, como, por exemplo, a falta de acompanhamento quando da saída do ensino fundamental para o médio ou a preocupação com o ensino superior⁶⁴⁴.

As respostas dadas pelas Secretarias de Educação ficam distantes da decisão administrativa do Promotor de Justiça, uma vez que na visão deste, a simples estrutura (física ou pedagógica) não garante o aprendizado.

Ainda nesse contexto, podemos dizer que conseguimos extrair das respostas dadas, as duas categorias de análise (aprendizado como direito autônomo e aprendizado como produto da aprendizagem), contudo o nosso sentir é que as Secretarias não vislumbram o aprendizado dessa forma, isso porque as respostas foram dadas de forma muito “mecânica”, no sentido de afirmar que “cumprem a lei”.

Assim, o mero cumprimento formal do que preleciona os normativos já seria o suficiente para que as Secretarias de Educação estivessem satisfeitas com a qualidade do ensino oferecido à população.

No que tange às respostas dos pais de alunos com SD, podemos determinar de forma bastante clara as duas categorias de análise propostas nesse estudo. Tais categorias demonstram que os pais conhecem a legislação sobre a educação especial, percebem quando os filhos possuem um rendimento escolar adequado ou não, ainda que seja dentro da sua capacidade “leiga” de julgar determinados institutos educacionais e buscam melhorias nas escolas atuais e/ou buscam melhores escolas para o ensino de seus filhos⁶⁴⁵.

Podemos perceber que, muito embora, não consigam, ainda, vislumbrar que o aprendizado seja um direito, esses atores (pais), ainda que minimamente conhecem os processos de aprendizagem e estão em constante luta para que os mesmos ocorram, buscando o resultado final⁶⁴⁶.

Essa busca por melhorias pode refletir na ideia de que o ato de educar não esteja adstrito apenas aos professores, uma vez que pelo conceito de Morin⁶⁴⁷, esse ato seria o de colaboração para que a vida dos alunos se transforme em processos permanentes de aprendizagem.

Dessa forma, temos que o alcance da efetivação do aprendizado das pessoas com SD, principalmente no dia a dia escolar, passa pela visão dos pais acerca do assunto, uma vez que

⁶⁴⁴*Id.*, 2015; *Id.*, 2016

⁶⁴⁵VOIVODIC, 2013

⁶⁴⁶MORIN, 2015; FREIRE, 2016

⁶⁴⁷MORIN, 2015

deles é a incumbência de guarda e proteção dos filhos e ele que percebem no dia a dia, em casa, os avanços e retrocessos dessas pessoas, dentro do contexto social que se dá fora da sala de aula⁶⁴⁸.

Em síntese, podemos então concluir que esse grupo de pessoas acaba por reafirmar a hipótese de que o aprendizado não é visto como direito autônomo e sim integrante do que entendemos por direito à educação.

A visita às escolas revela que existem duas “realidades” distintas, a saber: a primeira delas em relação à escola Maria Amélia Bastos (exclusiva de Educação Especial), preocupada com a estrutura física e pedagógica de alunos com deficiência, que vislumbra uma preocupação com a formação desse alunado e a sua inserção na sociedade, mas que por outro lado “segrega” esses alunos pôr os colocar em um ambiente separados dos demais⁶⁴⁹.

A segunda realidade encontra-se nas escolas regulares pesquisadas, que pode refletir a realidade das escolas regulares brasileiras, ao menos a maioria, que de um lado trabalha com a inclusão dos alunos com SD, no sentido de os fazerem ter aulas na mesma sala que os alunos regulares sem deficiência, mas que por outro lado é limitada pela falta de estrutura física e pedagógica, que prejudica os processos de aprendizagem tanto dos alunos com deficiência, quanto dos alunos sem deficiência.

Assim, a aparente inclusão, também pode refletir uma certa limitação no direito ao aprendizado dos demais dos alunos, o que poderia fazer com que em determinado tempo se questione se é justo limitar ou atrapalhar o aprendizado da maioria, em nome de uma “inclusão”, que ainda não se mostra adequada a quem dela supostamente se beneficia. Por esta razão, talvez o tema “inclusão” deva ser melhor estudado e discutido a fim de que se possa remodelar ou readequar os paradigmas utilizados hoje em dia, para que a política de inclusão possa de fato incluir quem dela precisa⁶⁵⁰.

A nosso sentir, as visitas às escolas também acabam por confirmar a nossa hipótese de que o aprendizado não é visto como direito autônomo e por isso mesmo se torna muito difícil de efetivá-lo dentro da sala de aula. Assim, o dia a dia escolar reflete relaciona-se muito bem com os discursos da Secretaria de Educação.

As entrevistas com os professores e a observação dos alunos com SD corroboram com o que foi apresentado durante todo o estudo no marco teórico. Isso porque em relação aos professores pudemos perceber que a estrutura escolar oferecida pelas Secretarias de Educação

⁶⁴⁸RIBEIRO, 2018

⁶⁴⁹VOIVODIC, 2013

⁶⁵⁰VOIVODIC, 2013

atendem, em tese, ao que preleciona a lei sobre educação especial, no sentido de que existe os espaços “apropriados” para o recebimentos de alunos com deficiência, mas por outro lado, a falta de professores assistentes (na rede regular de ensino) demonstra que o trabalho dos professores em sala de aula se torna prejudicado, na medida em que atrapalha a aprendizagem de todos os alunos (com e sem deficiência).

Quando o trabalho é prejudicado de forma reiterada e isso acaba refletindo na vida dos alunos, acabará por prejudicar toda a comunidade e o corpo social, ensejando para conflitos que desaguarão no judiciário⁶⁵¹.

Já em relação às entrevistas e observações feitas em sala de aula, pudemos perceber que os alunos com SD conseguem aprender sim⁶⁵². Claro que o nível de aprendizado estará intimamente ligado com o grau de severidade da doença e em relação aos processos de aprendizagem empregados em sala de aula, bem como com a educação informal recebida em casa⁶⁵³.

É necessário aliar limitações e potencialidades desses alunos, a fim de que a construção de suas personalidades possa ser feita da forma mais “natural” possível, considerando todos os princípios básicos de uma educação inclusiva⁶⁵⁴.

Os alunos aparentemente ficavam deslocados em sala, no “seu mundinho”, fazendo as lições próprias passadas e sem o acompanhamento devido por parte dos professores (na escola regular), porque além de ter que dar atenção ao aluno com SD, o professor ainda tinha que cuidar de uma sala de aula com 20 ou 30 estudantes, inviabilizando os processos de aprendizagem e até mesmo dificultado a aplicação dos currículos para todos os alunos. Neste ponto, podemos perceber nitidamente o que Pimentel⁶⁵⁵ sugeriu sobre a fase de “integração” dos alunos com deficiência mental.

Dessa forma, mais uma vez nossa hipótese foi confirmada, demonstrando que para professores a educação está posta, pouco importando se o aluno de fato aprendeu ou não. Não se está afirmando, contudo, que existe desídia por parte dos professores em relação a esses estudantes, mas uma “incapacidade” (não intelectual, mas de atuação para mudar o quadro) que impede de fazer com que a educação de fato melhore.

⁶⁵¹NOVAIS, 2017

⁶⁵²MANTOAN, 2013

⁶⁵³VOIVODIC, 2013

⁶⁵⁴PIMENTEL, 2007

⁶⁵⁵*Id.*, 2013

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Tínhamos como objetivo geral da presente pesquisa, verificar como se efetiva o direito ao aprendizado de Pessoas com Síndrome de *Down* nas Escolas Maria Amélia Bastos e UEB Gomes de Sousa.

Os resultados obtidos pela análise do discurso legislativo sobre a Educação Especial, no que concerne o direito ao aprendizado de pessoas com SD, considerando o contexto histórico e social, revelam que a legislação sobre a temática é vasta, contemplando normas internacionais, como, por exemplo: a Declaração Universal de Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como normativos pátrios (brasileiros), em que temos a própria Constituição Federal, LDB, PNE, Estatuto da Pessoa com Deficiência, Constituição Estadual do Maranhão, PME (S. José de Ribamar), Lei Orgânica do Município de S. Luís e ainda textos infra legais (Portarias do MEC, Resoluções, Planos Político-Pedagógicos, etc.) que trazem em seu bojo, uma carga axiológica bastante elevada e que serve de diretriz para a idealização e implementação de Políticas Públicas, na área de Educação Especial.

Essa verificação e aprofundamento em cada texto legislativo acima comentado acaba por nos fazer alcançar o nosso primeiro objetivo específico, que era analisar a legislação sobre Educação Especial, em âmbito Federal, Estadual (Maranhão) e municipais (São Luís e São José de Ribamar);

Percebemos que o direito ao aprendizado ainda é visto como uma parte do direito à educação, no sentido em que, quando se garante um (educação), o outro (aprendizado) estaria automaticamente assegurado, o que de longe se mostra verdadeiro e razoável. Fazendo-se necessária essa separação no campo do direito, a fim de que possamos conseguir uma educação de melhor qualidade. Ressalvando que tal cisão se torna impossível no campo educacional.

Contudo, ao longo da pesquisa, percebemos que uma de nossas hipóteses foi confirmada, a de que a prática do aprendizado é vista apenas como consequência do direito à educação, assim, o discurso legislativo não o trata como direito autônomo;

Tínhamos, também como diretriz verificar se existe consonância entre o que está na legislação sobre educação especial e o que se pratica no dia-a-dia escolar, na visão de todos os atores envolvidos (Administração Pública, por meio da Secretarias de Educação, dos pais de alunos com SD, professores e dos próprios alunos), para a garantia do direito ao aprendizado de pessoas com Síndrome de *Down*.

Esta pergunta norteadora pode ser considerada como um dos cerne da pesquisa e acaba por contemplar nossa segunda hipótese: O cotidiano escolar (na visão das Secretarias de Educação, pais e professores de alunos com SD, bem como o que é vivenciado por esses alunos, pode atender ao discurso legislativo, no que tange ao direito à educação, mas não garante, de fato, o direito ao aprendizado das pessoas com Síndrome de *Down* .

Isso porque esse direito apenas se efetiva dentro da sala de aula, por meio dos processos de aprendizagem em que são aplicadas todas as práticas pedagógicas necessárias à formação do indivíduo durante a vida. Contudo, o que foi verificado, a nosso sentir, não foi satisfatório, uma vez que percebemos muitas potencialidades por parte dos alunos com SD, mas sem que essas potencialidades fossem exploradas.

Dessa forma entendemos o porquê a teoria sem a prática, acaba por ser ineficiente. Logo, temos que o que acontece no dia a dia dos alunos com SD precisa ser revelado, analisado e modificado, se necessário for, para que alcancemos o desiderato da educação (cidadania, pleno desenvolvimento, preparo para o trabalho e estudos posteriores), para que de fato haja uma verdadeira inclusão, em seu sentido mais amplo.

Reconhecer que os processos de aprendizagem devem ocorrer durante toda a vida das pessoas, ou seja, que o ato de educar possa ser vivenciado pelas pessoas na construção do seu “eu”. Perceber as diferenças existentes entre as pessoas e explorar essas diferenças em buscas de meios razoáveis e adequados para o verdadeiro aprendizado das pessoas. Assim, o “eu” precisa se reconhecer e saber qual o seu papel no mundo.

O direito ao aprendizado, ainda que não expressamente consagrado, já tem sido percebido em várias esferas, como, por exemplo, no Ministério Público Estadual do Maranhão, quando um promotor de justiça, representante do Estado perante a sociedade, modifica a estrutura pedagógica de uma escola, para garantir o aprendizado de um aluno com SD. Apesar de ser apenas uma decisão administrativa, toda caminhada começa no primeiro passo, e, certamente, este caso servirá de paradigma para que haja uma mudança na forma de interpretar e aplicar as leis existentes.

Essa mudança de paradigma supracitada fará com que o atual cenário de praticamente inexistência de processos judiciais com a temática “Síndrome de *Down* e Educação” mude e faça com que a sociedade perceba que pode sim recorrer ao Judiciário para ver seus direitos garantidos, mesmo que não estejam expressos no texto de lei.

No que tange aos órgãos de Educação Municipais (S. Luís e S. José de Ribamar) e estadual (Maranhão), vimos que existe uma preocupação no que concerne à Educação

Especial, como, por exemplo, uma estrutura física diferenciada e professores capacitados e preocupados com seus alunos.

O discurso pode ser percebido, quando da visita às escolas escolhidas. Por outro lado, percebemos que mesmo com conhecimento acerca da legislação específica, que deveria auxiliar a legislação federal a garantir o direito ao aprendizado, não existe uma efetiva utilização dela, ou seja, o que deveria servir de diretriz, acaba por ser apenas mais uma norma, que tem pouca serventia.

Percebemos, ainda, que é necessário fazer uma aproximação entre escola e família, a fim de que o aluno se sinta mais confortável dentro do ambiente escolar. E, que precisa haver urgentemente um efetivo acompanhamento quando os alunos com SD passam de uma série para outra, principalmente quando saem do ensino fundamental para o médio, ou seja, quando muda a responsabilidade pela educação, que deixa de ser do Município e passa a ser do Estado.

A Administração Pública precisa compreender que a responsabilidade é conjunta e que o problema de um é o problema de todos, pois, apenas dessa forma, poderemos alcançar o que se almeja, que é uma educação de qualidade.

Em relação aos pais de alunos com SD, verificamos que a igualdade de tratamento, é considerada por eles como um dos requisitos mínimos necessários para a garantia do direito ao aprendizado.

Vimos, também, que existe certa preferência por parte dos pais a matricular seus filhos com SD em uma escola exclusiva de Educação Especial e que, se existe essa preferência, é porque eles não conseguem perceber a escola regular como sendo a melhor opção. Isso precisa ser considerado, para que possamos discutir a inclusão e segregação por meio de vários olhares distintos.

Nesse sentido, a fase da segregação, para alguns ainda é a melhor opção. Assim, necessário se faz haver mais discussões acerca do tema “inclusão”, entre os atores envolvidos, principalmente com os pais, a fim de que eles possam compreender que o que “parece melhor” ao seu filho com SD, à primeira vista, não o é em um contexto social.

Ademais, cumpre ressaltar que o desconhecimento da legislação é um empecilho para a efetivação de direitos e que o conhecimento da legislação sem a efetiva busca pelos direitos, também de nada adianta.

Por fim, percebemos que os pais, muitas vezes imaginam que não podem fazer além do que o que estão fazendo, ou seja, estão acomodados com aquilo que o Estado já oferece. Mas, podemos dizer que a união entre o Estado e a sociedade, por meio de pensamentos

inovadores, poderá fazer com que haja políticas públicas muito mais efetivas do que as que atualmente existem.

Essa perspectiva nos levou a alcançar nosso segundo e terceiro objetivos, que eram respectivamente: (2) Identificar, a partir da construção do conceito de direito ao aprendizado como produto dos processos de aprendizagem, os requisitos mínimos necessários para garanti-lo às pessoas com SD, nas escolas pesquisadas; (3) Diferenciar os conceitos de aprendizagem e aprendizado nos âmbitos educacional e jurídico, a partir da Síndrome de *Down*.

A análise dos textos legais supracitados demonstrou que as expressões “aprendizado” e “aprendizagem” começaram a ser inseridas nos normativos (inclusive na recente alteração da LDB), mas que ainda existe muita confusão técnica acerca do real significado de cada uma delas.

Percebemos que até mesmo em textos da área de educação, utilizam essas expressões como se fossem sinônimas. E por causa disso, existe uma necessidade premente em se aliar os conhecimentos jurídicos aos conhecimentos da área de educação.

Diante do “não consenso”, acerca do significado das palavras “aprendizado” e “aprendizagem”, necessário se fez, ainda que forma não tão profunda, tentar mostrar as diferenças existentes em três campos do saber: jurídico, linguístico e educacional.

No que concerne ao campo jurídico, vimos que o “aprendizado” era o direito e que a “aprendizagem” a garantia. No campo linguístico, mostramos que os sufixos “ado” e “agem” possuíam significados diferentes e que por hermenêutica literal, tais palavras não deveriam ser consideradas “iguais”, e, por fim, no campo educacional, verificamos que o aprendizado é o fim ou produto alcançado após longo caminho, que é a aprendizagem, ou seja, esse é processo, aquele é resultado.

Durante toda a pesquisa, fomos guiados por perguntas norteadoras, e na busca de respostas, tentamos identificar nos normativos sobre Educação Especial, quais seriam os requisitos mínimos necessários para a garantia do direito ao aprendizado, momento em que percebemos que a legislação existente consagra diversas ferramentas que orbitam a educação e o consequente aprendizado, como, por exemplo, quando a LDB dispõe em seu artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos público-alvo da educação especial: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, apenas para citar o primeiro inciso do artigo supra.

E que mesmo com a indicação de inúmeras ferramentas, a forma como está redigido, pode causar mais confusão do que efetivação de direitos, quando a lei se utiliza de termos imprecisos.

Mesmo diante dessa imprecisão, conseguimos verificar alguns requisitos que consideramos indispensáveis para que se possa pensar em um direito ao aprendizado, pelo que passamos a listar: (a) estrutura física adequada (diferenciada); (b) professores qualificados (especialização, bem como estudos sobre teorias de aprendizagem); (c) aproximação entre família e escola; (d) atendimento diferenciado, considerando as especificidades do aluno; (e) tratamento inclusivo; (f) matriz curricular adaptada, entre muitos outros.

Esses requisitos mínimos puderam ser observados quando das entrevistas com os professores e entrevista e observação dos alunos isso porque em relação aos professores pudemos perceber as realidades distintas dos que trabalham na escola exclusiva de educação especial, com professores capacitados e professores assistentes, bem como com toda uma gama de recursos voltados a esse público-alvo, dos professores que trabalham na rede regular de ensino, com as dificuldades oriundas dos processos educacionais de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente. Já em relação aos alunos, ficou muito nítido de que são pessoas que apesar de algumas limitações, conseguem aprender e possuem muitas potencialidades, além de ensinar muita coisa aos professores por meio do contato diário.

No que concerne à observação dos alunos com SD no dia a dia escolar, foi possível vislumbrar mais questionamentos que respostas propriamente ditas, principalmente à temática da inclusão. Isso porque ficou nítida uma “pseudo-inclusão” dos alunos com SD em sala de aula e esta dificuldade precisa ser verificada e corrigida urgentemente, sob pena de estar se limitando os processos de aprendizagem dessas pessoas, bem como o próprio direito ao aprendizado, corrompendo a busca por uma chamada educação de qualidade.

A sociedade brasileira só começará a experimentar uma educação de qualidade, no que concerne à Educação Especial, quando vislumbrar o aprendizado como direito fundamental e autônomo de todas as pessoas.

A fundamentalidade e autonomia de um direito se verificam no dia a dia do corpo social, ou seja, o quanto determinado “fato” tem valor na vida das pessoas. Por esta razão, as expressões “aprendizado” e “aprendizagem”, começam a aparecer nos textos legislativos brasileiros, que tratam da Educação Especial.

Nesse sentido, não basta apenas o Estado garantir a educação por meio de prédios e de professores, conquanto, aos fins a educação se destina; apenas os prédios e os professores de nada adiantam.

Isso porque, a educação exige um diálogo com o mundo e com os outros, quaisquer que sejam, seja com os que nos pomos, como com os que nos contrapomos, para que sejamos libertos de qualquer forma de opressão.

Temos, então, que o aprendizado precisa ser visto e entendido urgentemente como um direito fundamental e autônomo, que anda lado a lado com a educação, mas que com ele não se confunde.

Em sendo entendido o aprendizado como um direito próprio, as pessoas que se sentirem prejudicadas, poderão dispor dos meios necessários para a sua salvaguarda, sejam solicitando diretamente da administração pública mudanças no currículo escolar e de estrutura física de uma escola, por exemplo, seja acionando o Ministério Público ou o próprio Poder Judiciário, para requerer uma mudança da metodologia de ensino ou a contratação de professores auxiliares.

Por isso, a presente pesquisa objetivou analisar como se efetiva o direito ao aprendizado dos alunos com SD, e, durante essa caminhada, descobriu-se que o aprendizado é direito de todos e muito se depreendeu dos textos legislativos e como eles deveriam fazer diferença na vida do cidadão, mas, que em muitos momentos não tem cumprido o papel de salvaguarda de bens preciosos da sociedade. Descobriu-se também, que o aperfeiçoamento desse direito acontece em sala de aula (principalmente), por meio de todos os atores envolvidos nos processos de aprendizagem.

Por fim, entendemos que o direito ao aprendizado possui requisitos mínimos de sobrevivência, mas que tais requisitos só podem ser aferidos, levando-se em conta a realidade local; isso porque cada lugar, assim como cada pessoa, possui a sua especificidade.

É exatamente esse tipo de diferença que desperta paixão pela busca do conhecimento. E esse conhecimento só é válido, quando de alguma forma, contribuir para mudar a realidade do mundo em que vivemos, de preferência para melhor.

Esse trabalho é provisório e há muito ainda a ser pesquisado, por isso, diante desse cenário, temos que considerar muitos aspectos que orbitam a temática da presente pesquisa, como, por exemplo: a percepção dos professores acerca das dificuldades escolares ou se seria necessário que alunos com SD frequentassem escolas com atendimento especializado.

Nessa esteira, abrimos caminho para (re)discutir as temáticas de inclusão e segregação de alunos com SD na rede regular de ensino.

Outro aspecto a considerar, seria uma mudança na matriz curricular, considerando que possa haver uma paralização da pedagogia do ensino de alunos com SD.

Diante dos problemas supracitados, se mostra um grande desafio a elaboração ou a adaptação dos sistemas educacionais inclusivos. Isso porque não basta apenas alterá-los na legislação. Essa alteração precisa, além de ser discutida com a sociedade, principalmente com os grupos populacionais que serão impactados diretamente com a mudança da lei (norma), precisa, também, ser vista sob a ótica da Administração Pública, porque afinal de contas, esta é quem vai dar início às mudanças desejadas pela sociedade.

Do ponto de vista da Administração Pública, os problemas e mudanças em toda estrutura educacional para alunos público-alvo da Educação Especial, podem acarretar o deslocamento de recursos de uma área para outra, podendo fazer com que tais recursos se tornem mais escassos e em que determinado momento, o administrador público tenha que escolher onde alocá-los, a fim de atender às demandas mais urgentes.

Essa pesquisa se mostra importante no campo educacional, na medida em que abre espaço para amplas discussões e tenta aproximar a sociedade da estrutura hermética da administração pública, melhorando a qualidade da educação.

E por fim, considerar que mesmo com a falta de recursos adequados, ainda assim é possível o aprendizado dos alunos com SD e sua interação social.

Esta observação demonstra que os problemas financeiros estatais não podem servir de desculpas para que não sejam implementadas mudanças necessárias. O debate amplo, com educadores, juristas, sociólogos e outros especialistas, bem como com a sociedade, pode ensinar em ideias criativas e pouco dispendiosas para resolver, ou ao menos, minimizar os problemas citados.

Importante mencionar que a presente pesquisa pode orientar os atores relacionados (população, promotores de justiça, defensores públicos, advogados, juízes, legisladores) em como conceber o aprendizado, como forma de melhorar a qualidade da educação.

Nesse sentido, considerando como fim uma educação de qualidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do ser humano e diante dos resultados obtidos, sugerimos:

- Fazer o adequado uso das palavras, o entendimento (em sentido técnico) dos conceitos educacionais, quando da feitura de leis acerca do tema e uma ampla divulgação dessas leis, a fim de tornar palpável à população, que é quem vive a realidade educacional;
- Discutir até que ponto a “inclusão” na rede regular de ensino de alunos com deficiência de fato a “inclui” e reestruturar a forma como essa inclusão está acontecendo e fazendo com que os seus princípios básicos sejam preservados;
- Revisar leis e Políticas Públicas sobre Educação Especial com a finalidade de incluir de fato as pessoas com SD na comunidade;

- Fazer a adaptação dos currículos às necessidades das pessoas com SD;
- Melhorar a “base” de formação dos professores em Educação Especial.

Essa pesquisa abrirá espaço para novas discussões, como por exemplo, até que ponto a “inclusão” na rede regular de ensino de alunos com deficiência de fato a “inclui”. Será que quando os outros alunos não têm nenhum tipo de comportamento em relação ao aluno com deficiência em sala de aula, na verdade não o estão incluindo, mas na verdade estão o excluindo por um processo de ignorar o ser humano existente na pessoa diferente?

Alguns questionamentos ficarão, por ora, sem respostas, mas ficando a recomendação de que novos e acalorados estudos devem existir sobre essa temática.

Se de um lado temos inúmeras problemáticas que decorrem do tema “Educação Especial”, como por exemplo: falta de qualificação dos professores, dificuldades escolares, inclusão, segregação, mudança na matriz curricular, estagnação na pedagogia do ensino das crianças; por outro lado, esses problemas trazem à baila, a necessidade de se discutir o assunto amplamente, com vários setores da sociedade, sobretudo com educadores e juristas, sem desconsiderar a voz da sociedade e de outros ramos do saber.

Ademais, a presente pesquisa pode servir de ensejo para novas pesquisas cujo objeto de estudo seja: matriz curricular, inclusão, aprendizagem, aprofundamento do conceito de aprendizado, alcance do direito ao aprendizado em relação a outras deficiências.

Muito embora o enfoque deste trabalho tenha sido o aprendizado de pessoas com SD, entendemos que o direito ao aprendizado é inerente a qualquer ser humano. Entender dessa forma, certamente ajudará na concepção de níveis satisfatórios de educação, ao menos no dia a dia do cidadão brasileiro.

REFERÊNCIAS

AGNELLO, P. R. de M. R.; MELO FILHO, Elias do Nascimento. Educação jurídica e o desenvolvimento da cidadania no ambiente escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 34. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/1076/1465>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

AGRA, Walber de Moura. **Curso de Direito Constitucional**. Belo Horizonte: Fórum. 9ª ed. 895 p.

AGUIAR, F. C. *et al.* A educação inclusiva na rede municipal em juazeiro da bahia. **Id on Line Revista de Psicologia**. v.11, n. 37. 2017. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/218>>. Acesso em: 19 Jul. 2017.

ALEXANDRINO, J. M. **Direitos Fundamentais: introdução geral**. 2. ed. Cascais, PT: Princípia, 2015.

ALVES, F. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2012.

ALVES, J. L. M. Os limites do ativismo judicial na tutela dos camaleões normativos. In: Congresso Rondoniense de Carreiras Jurídicas, 1., 2016, Porto Velho. **Anais eletrônicos...** Porto Velho: FCR, 2016. Disponível em: <<http://www.fcr.edu.br/revista/index.php/anaiscongressorondoniensecj>>. Acesso em: 07 jan 2018.

ARAÚJO, J. A.; BIFANO, G. da S.; LIMA, R. A. Avaliação da interação social e de aprendizagem de alunos com síndrome de *down* incluídos em escolas públicas na rede regular de ensino no município de Porto velho-Ro. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 4, n. 1, p. 90-105, 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/SAJEBTT/article/view/1041/807>>. Acesso em: 23

fev. 2018.

ARAUJO, N. S. R. de; SILVA, E. R. de A. da. A inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular. **Revista Científica FATECIE**, Paranavaí, v.2, n.2, p. 95-113, Dez.2017. Disponível em: <<http://fatecie.edu.br/revistacientifica/index.php/revistafatecie/article/view/95-113>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

ARROYO, Miguel G. **Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AZEVEDO, A. P. da S.; DAMKE, A. S. A criança com síndrome de *Down* : o sentido da inclusão no contexto da exclusão. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 103-114, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

AZEVEDO, E. M. de; ALMEIDA, G. B. de; PORTES, P. A., O mito da teoria da reserva do possível: os impasses do orçamento público para o desenvolvimento dos direitos sociais. **Revista Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 4, n. 8, p.33-59, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento>>. Acesso em: 29 nov. de 2017.

BACHIEGA H. J. A. *et al.* A gestão escolar como agente transformador da educação. **Revista de Direito Brasileira**, São Paulo, v. 18, n. 7, p. 301-314, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.rdb.org.br/ojs/index.php/rdb/issue/current/showToc>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BARBOSA, J. A.; ROMEIRO, C. A. C.; MATHIAS, S. L. Alfabetização de adultos com síndrome de *down* na cidade de Aral Moreira–MS. **Revista Magsul de Educação da Fronteira**, Faculdades Magsul, v. 2, n. 1, p.165-185, Mar. 2017. Disponível em: <<http://bibmagsul.kinghost.net/revista2016/index.php/educfronteira/issue/view/Revista%20Magsul%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Fronteira%20-%202017%20v.02%2C%20n.01/showToc>>. Acesso em: 18 out. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, C. R. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 1978, p.225.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/documents/10227/14586286/a_era_dos_direitos.pdf>. ISBN 88-06-12174-X> Acesso em: 20 Set. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Casa Civil**, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 29 jan. 2018.

_____. LDB/Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara federal, 1996.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, jun. 2014.

_____. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Lei 13.146/15). Brasília: **Casa Civil**, Subchefia para Assuntos jurídicos, 2015.

_____. Lei de introdução às normas do direito brasileiro (Lei 4.657/42). Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos jurídicos, 1942.

_____. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Aprova o Plano Nacional de**

Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º E 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília, DF, 2012. 137 p.

_____. Plano nacional de educação/ PNE (Lei 13.005/14). Brasília: Casa Civil da PR/ Subchefia para Assuntos jurídicos, 2014.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Acórdão.** Agravo regimental nº 745.745. trata da manutenção da rede de assistência à saúde da criança e do adolescente. 19 dez. 2014.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Informativo 579.** Trata do Direito à Saúde Reserva, do Possível, “Escolhas Trágicas”, Omissões Inconstitucionais, Políticas Públicas e Princípio que Veda o Retrocesso Social. 16 abr. 2010. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo582.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

BURKE, T. J. **Por uma Revolução de Qualidade no Ensino: invertendo o paradigma.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009

CANOTILHO, J. J. G. **Direito Constitucional:** e teoria da constituição. Coimbra: Almedina. 1941, 7ª ed. 1522 p.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil:** leitura crítico compreensiva artigo a artigo. 23. ed. rev. ampl. atual. Petrópolis: Vozes, 2017.

CASSETTARI, C. **Elementos de Direito Civil.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CASTILHO, A. P.; BORGES, N. R. M.; PEREIRA, V. T. (Orgs.) **Manual de Metodologia Científica do ILES** - Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara-GO. 2 ed. ILES/ULBRA, 2014. Disponível em:

<<http://www.ulbraitumbiara.com.br/wpcontent/uploads/2012/02/Manual-de-Metodologia-ILES-2014.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

CRUZ, V. M. de A. C.; SILVA, F. F. da. O perfil do gestor na democratização da escola pública. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v.21, n.2, p. 287-315, jul./dez. 2016. p. 288-315.

DANTAS, P. F. R. *et al.* Processos de escolarização na/para inclusão de um estudante com deficiência: intersecções na perspectiva curricular. **Research, Society and Development**, v. 4, n. 4, p. 280-294, abr. 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070069>>. Acesso em: 29 nov. de 2017.

DIAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DIDIER JUNIOR, F. **Curso de Direito Processual Civil**: introdução ao direito processual civil, parte geral e processo de conhecimento. 18. ed. Salvador: Jus Podivm, 2016.

ENGISCH, K. **Introdução ao Pensamento Jurídico**. 11. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

ESTRELA, Thiago. **O Direito ao Aprendizado das Pessoas com Síndrome de *Down*** .1. ed. Curitiba: Apris, 2020. 243p.

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e o seu direito a educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 17-28.

FELICIO, N. C. de; CAMPOS, J. A. de P. P. A inclusão escolar no contexto do ensino médio: análise das produções em periódico científico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1710-1720, jul-set/2017. Disponível em: <seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/>. Acesso em: 28 nov. 2017

FERNANDES, I. C. **Inclusão das crianças com síndrome de *down* no ensino básico:** estudo de caso. 2017. 57 p. Dissertação (Mestre em Administração Escolar) Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2017.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa.** 15. imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. 1499 p.

FIGUEIREDO, R. V. de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O Desafio das diferenças nas escolas.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários á prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 65. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Terra e Paz, 2018

FREY, K. *et al.* Políticas públicas em perspectiva comparada: proposta de um framework para a análise de experiências locais. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 68, n.1, p. 9-36, jan./mar. 2017. Disponível em: <
<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2946/1/V.%2068%2C%20N.%201%20%282017%29.pdf>>. Acesso em: 29 nov. de 2017.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia:** diálogo e conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GAGLIANO, P. S.; PAMPLONA FILHO, R. **Novo Curso de direito civil:** parte 1.15.ed. rev,

atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2013

GOMES, M. (org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 295 p.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. Dicionário técnico jurídico. São Paulo: Rideel, 2007.

HART, H.L.A. **O Conceito De Direito**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes, 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2011. Disponível em: <http://projedata.grupoprojetar.ufrn.br/dspace/bitstream/123456789/1974/1/M401.pdf> Acesso em: 18 fev. 2018.

JHERING, Rudolf von. **A Luta pelo Direito**. [tradução Jeremy Lugros]. São Paulo: Ed. Nilobook, 2013.

JUSTO, A. S. **Introdução ao estudo do direito**. 4. ed. Coimbra: Coimbra, 2009.

KAUFMANN, A. **Filosofia do Direito**. 5. ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

LARENZ, Karl. **Metodologia da Ciência do Direito**. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

LEFRANÇOIS, G. F. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse**. 2. ed. São Paulo: Learning, 2018

LASSALE, F. **A Essência da Constituição**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013.

LENZA, P. **Direito Constitucional Esquematizado**. 20. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2016. 1590 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, A. C. D. R. **Síndrome de *Down* : e as práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOUREIRO, L. G. **Registro públicos: teoria e prática**. 8. ed. ver, atual e ampl. Salvador: Ed. Juspodivm, 2017.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARANHÃO. Assembleia Constituinte do Estado do Maranhão. **Constituição do Estado do Maranhão, 2014**. Maranhão, 2014. 120 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARINELA, Fernanda. **Direito Administrativo**. 7. ed. Niterói: Impetus, 2013.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A Ciência do Direito: conceito, objeto, método**. 2. ed. Rio de Janeiro: RENOVAR. 2001. 253 p.

MARTINS, L. **Cinquenta anos de jurisprudência do tribunal constitucional federal**

Alemão. Montevideu: Konrad Adenauer–Stiftung, 2005.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 209-226, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2118/showToc>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

MAZZA, Alexandre. **Manual de Direito Administrativo**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

MENDES, M. T. da S.; GALVANI, M. D. O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 45-60, 2017. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet; COELHO, Inocência Mártires. **Curso de direito constitucional**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva. 2013.

MINAYO, M. C. de S. *et al.* **Investigación Social: teoría, método y creatividad**. 2. reimp. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2007.

MIRANDA, J. **Constituição e cidadania**. Coimbra: Coimbra editora, 2003. 517 p.

MIRANDA, Jorge. **Introdução ao direito da educação: direito português e direito brasileiro**. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-184X2014000200001>. Acesso em: 3 set. 2020.

MONTESQUIEU, C. de S. **Do espírito das leis**. São Paulo: Martins fontes, 1996.

MORAES, A. de. **Direito Constitucional**. 18. ed. São Paulo: Atlas. 2005.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 128 p.

MORIN, E. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **A Via para o Futuro da Humanidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

NASCIMENTO, Filipe Augusto dos Santos. A Dimensão Objetiva dos Direitos Fundamentais: é Possível Reconhecer os Direitos Fundamentais Como uma Ordem Objetiva de Valores. In: **Revista Direito e Liberdade da Escola da Magistratura do RN**. v. 13, n. 1, 2011. Disponível em <http://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/43548/dimensao_objetiva_dos_nascimento.pdf> Acessado em 30 de jun de 2017.

NEVES, Carla das. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação esquematizada**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Ferreira, 2014.

NICOLA, José de. **Gramática contemporânea da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

NONAKA, K. L.; POTTKER, C. A. Percepção de professores sobre a inclusão no ensino regular de alunos com Síndrome de *Down* . **Revista UNINGÁ Review** (Jul - Set 2015) Vol.23, n.3, pp. 52-60. Disponível em:< https://www.mastereditora.com.br/periodico/20150902_0837362.pdf > Acesso em: 19 fev. 2018.

NOVAIS, Jorge Reis. **Direitos Sociais**: teoria jurídica dos direitos sociais enquanto direitos fundamentais. 2. ed. rev. Lisboa: AAFDL, 2017.

NOVELINO, M. **Direito constitucional**. 7. ed. rev., atual. Ampl. São Paulo: Método, 2012. 1143 p.

OLIVEIRA, Fátima Franco; CHING, Hong Yuh. **Práticas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior: experiências em sala de aula**. Rio de Janeiro: Alta Books. 2016. 288 p.

OLIVEIRA, R. M. G. de. **Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: limites e possibilidades no ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz**. São Luís: EDUFMA, 2013.

ORRÚ, S. E. **Estudantes com Necessidades Especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2012.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. de H. **Teorias de Aprendizagem**. 1 ed. Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2010. Disponível em <http://www.ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes-1/pdf/Teorias_de_Aprendizagem.pdf> Acesso em 07 jan 2018.

PEREIRA, R. S.; VIEIRA, S. F. A. Custos, nível socioeconômico, estrutura e desempenho escolares: uma análise das escolas municipais de São José dos Pinhais-PR. **CONTABILOMETRIA - Brazilian Journal of Quantitative Methods Applied to Accounting**, Monte Carmelo, v. 5, n. 1, p. 75-91 jan.-jun./2018. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/contabilometria/index.>> Acesso em: 03 fev. 2018.

PILETTI, N. **Aprendizagem: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2013.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2015.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em Escola Inclusa: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PIMENTEL, Susana Couto. **(Con) viver (com) a Síndrome de *Down* em Escola Inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Salvador: S.C, 2007. Originalmente apresentado como Tese de Doutorado, Universidade da Bahia, 2007.

PINSKY, J. **Cidadania e Educação**. 10. ed., São Paulo: Contexto, 2015.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

PLAISANCE, É. Educação especial. In: ZANTEN, A. V. (Coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 267-272.

PORTUGAL. Constituição (2016). **Constituição da República Portuguesa**. 20. ed. Lisboa: Almedina, 2016.

_____. Direção Geral de Educação. **Decreto-Lei n.º 54/2018** - Educação inclusiva, 2018. Disponível em: < <https://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 30 out. 2020.

PRIETO, R. G.; ANDRAD, S. G.; SOUZA, M. M. Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal. **Revista de Educação PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n.3, p.389-404, set./dez., 2017. Disponível em:< <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/issue/view/358>>. Acesso em: 12 jan de 2018.

RABELO, G. R. G. Perspectivas dos pais quanto à inclusão escolar de pessoas com síndrome de *down* . **Revista Prolíngua**, v. 12 n. 1 – mar./ago. 2017. . Disponível em:< <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/36633>> Acesso em: 12 jan de 2018

RAMA, C. **A Universidade Pública na América Latina: realidades, desafios e**

oportunidades. UEMA. 2015.

REIS, M. B. de F.; SILVA, B. T. da; CAMPOS, D. R. A inclusão na rede regular de ensino fundamental: espaços e desafios para aprendizagem. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 6., 2017, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2017. Disponível em:<<http://integracao.observatorioueg.com.br/>>. Acesso em: 29 nov. de 2017.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como Prioridade**. 1. ed. São Paulo: Global, 2018.

RODRIGUES, J. M. C. **Pessoas com Síndrome de *Down* : uma reflexão para pais e professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SÁ, E. D. de. Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 111-120.

SANTOS, J. A. S. Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista. **Revista Sigma**. Instituto de Ensino Superior do Amapá/IESAP, [2006] Disponível em: <:http://www.iesap.edu.br/sigma/100416101846Revista_SIGMA_2_Parte_3.pdf> Acesso em: 23 fev. 2018.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR. **Plano municipal de educação/PME (Lei 1.081/15)**. São José de Ribamar: Gabinete do Prefeito, 2015.

SÃO LUÍS. **Plano municipal de educação 2015/2024**. São Luís: prefeitura municipal, 2015.

SCHILLING, F. **Educação e Direitos Humanos: percepções sobre a escola justa**. São Paulo: Cortez, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. da. *et al.* O direito de crianças com síndrome de *down* na escola regular. **Revista**

Jurídica Uniandrade. Curitiba v. 1, n. 26, p. 1438-1449, 2017. Disponível em:<
<https://uniandrade.br/revistauniandrade/index.php/juridica/article/download/752/563>>.
Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, de P. e. **Vocabulário Jurídico** / atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Priscila Pereira Vasques Gomes. 29 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

SOUSA, P. B. de; LIMA, M. A. de C.; VALVERDE, C. A inclusão escolar de alunos com síndrome de *Down* na última década. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 12, n. 8, p. 44-60, jul./dez. 2017. Disponível em:
<<http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/issue/view/19/showToc>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

TARTUCE, F. **Manual de Direito Civil:** volume único. 5. ed. rev., atual. e ampl.- Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2015.

UNESCO. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasília: UNESCO, 1948.

VINENTE, S.; DUARTE, M. Percepção de familiares de pessoas com síndrome de *down* sobre as políticas públicas. **Revista Educação Especial em Debate.** v. 2 n. 04 p. 23-39 jul./dez.2017. Disponível em:<<http://periodicos.ufes.br/REED/article/view/17822>>.
Acesso em:18 fev. 2018.

VOIVODIC, M. A. M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de *Down*** . Petrópolis: 2013.