

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

NAYARA BEATRIZ BORGES FERREIRA

**A JUDICIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS  
GERAIS**

UBERABA – MG  
2019



NAYARA BEATRIZ BORGES FERREIRA

A JUDICIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS  
GERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos

Uberaba – MG  
2019

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Ferreira, Nayara Beatriz Borges.

F413j A judicialização na educação inclusiva no estado de Minas Gerais / Nayara Beatriz Borges Ferreira. – Uberaba, 2019.  
112 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Educação inclusiva. 4. Poder judiciário – Educação. I. Márques, Fernanda Telles. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370

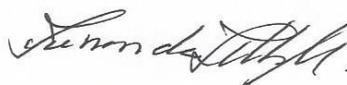
Nayara Beatriz Borges Ferreira

**A JUDICIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS  
GERAIS**

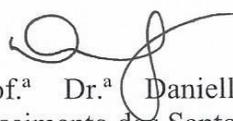
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 14/03/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Telles Márques  
(Orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Danielle Aparecida do  
Nascimento dos Santos  
UNOESTE – Universidade do Oeste  
Paulista



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Beatriz de Oliveira  
Bar de Carvalho  
UNIUBE - Universidade de Uberaba



*Dedico este trabalho a todos aqueles que  
estiveram ao meu lado, incondicionalmente, para  
que eu pudesse concluir meu mestrado.*



## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus o dom da vida, pois sem Ele nada seria possível.

Agradeço a minha mãe, que foi minha primeira e principal incentivadora para eu ingressar no mestrado, mesmo quando este sonho parecia demasiadamente distante, e que, durante esta caminhada, foi meu esteio para que eu pudesse concluir o curso, sempre me auxiliando em todas minhas necessidades. Ao meu pai que, mesmo à distância, sempre torceu por mim, tendo sido o sustento de nossa família, no mais amplo sentido do termo! Sem vocês não conseguiria! Gratidão pela vida.

Aos meus filhos, Ana Laura e Bernardo, por quem vivo e luto diariamente, e que, durante esse período de estudo, reflexão e conclusão, souberam compreender minhas ausências, minha insegurança e introspecção. Ana Laura, obrigada por me ajudar com suas palavras de força e sabedoria, as quais fizeram com que eu acreditasse que tudo seria e é possível. Bernardo, obrigada pelo seu carinho, por suas palavras de afeto, compreensão e por seu olhar doce que me fazem ser mais forte a cada dia. Amo muito vocês!

Ao meu esposo Mário Fernando que soube, pacientemente, compreender meu tempo, espaço e sonho, apoiando-me incondicionalmente desde o início.

À minha professora-orientadora Fernanda Telles, por quem tenho muita admiração e carinho (desde o primeiro momento que cruzou meu caminho – há muitos anos), que desde o início foi companheira de caminhada e sonhos. Obrigada pela acolhida, pelo incansável incentivo, pela atenção e apoio permanentes, por fazer parte deste momento tão importante de minha vida; obrigada por me ajudar a seguir mesmo quando o fardo parecia muito pesado; obrigada por descortinar um novo mundo, com muito estudo, saberes e oportunidades; obrigada por ser VOCÊ minha orientadora. Simplesmente obrigada!

Ao meu sobrinho/afilhado Kenzo, que é um anjo que Deus colocou em nossa família, trazendo-nos aprendizados diários e despertando em nós um amor incondicional, fazendo-nos olhar tudo a nossa volta com uma nova perspectiva. Ao sobrinho Kioshi, por ser companheiro e irmão do Kenzo, a quem dispensa compreensão e amor!

À CAPES, que, por meio da concessão da bolsa-taxa, fez o sonho de me tornar Mestre possível e real. Obrigada!

Aos professores das diversas disciplinas que cursei durante esse período por dividirem conosco, os alunos, todo o conhecimento. Em especial, agradeço à professora Luciana, que, após o susto, me ensinou a enxergar a vida por outras perspectivas, desde o primeiro momento.

À Kamilla que sempre nos atende prontamente sobre quaisquer questões administrativas e burocráticas, resolvendo tudo da melhor forma possível, esclarecendo e orientando com disposição e alegria.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento, amadurecimento intelectual e construção de uma nova história, muito obrigada!



FERREIRA, Nayara Beatriz Borges. **A judicialização na educação inclusiva no estado de Minas Gerais**. 2019, 100 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2019.

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos, tendo como objetivo geral compreender como tem sido a atuação do Judiciário quando se trata de educação inclusiva e como essa judicialização pode ser ou não controlada. O recorte espaço-temporal foi o território do Estado de Minas Gerais e o período referente a 2013-2017. Para alcançar o objetivo mais amplo, buscou-se: contextualizar a escalada da judicialização das relações escolares em Minas Gerais; registrar o conceito na literatura contemporânea sobre a educação inclusiva e a legislação que a sustenta; verificar qual a necessidade da intervenção judicial nas relações privadas, em especial nas relações educacionais inclusivas; discutir o princípio da intervenção mínima do Judiciário nas relações educacionais com base em constitucionalistas; refletir sobre a eficácia da atuação do Judiciário na educação inclusiva, analisando julgados pertinentes ao tema, bem como esclarecer sobre meios alternativos para resolução de conflitos educacionais. A investigação foi realizada em abordagem qualitativa, conforme o entendimento de Chizzotti, e envolveu pesquisa bibliográfica e documental. Quanto ao referencial teórico, optou-se por Michel Foucault e outros autores cuja produção dialoga com a analítica foucaultiana voltada à questão da inclusão escolar, como Skliar. Este referencial somou-se ao *corpus* construído a partir de pesquisas realizadas nos bancos de dados da SciELO, Portal de Periódico da CAPES e do banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, possibilitando observar escassez no acervo relacionado ao tema proposto. Os dados obtidos indicam que há muitas legislações que resguardam vários direitos às pessoas com deficiência, legislações estas não tão recentes. Contudo, analisando a pesquisa feita no Tribunal de Justiça de Minas Gerais, não há ampla divulgação desses direitos e, quando violados, ainda há uma busca desenfreada no Judiciário pelo direito resguardado. Conclui-se, assim, que apenas ter acesso ao Judiciário, sem que ele garanta a efetividade e o cumprimento dos deveres e resguarde os direitos dos jurisdicionados, não é o fundamental. É preciso voltar o olhar para a formação de professores que atuam na educação inclusiva e é necessário que as políticas públicas desenvolvidas sejam fiscalizadas depois de implementadas.

**Palavras-chaves:** Políticas públicas educacionais. Judicialização da educação. Educação inclusiva.



## ABSTRACT

This dissertation was developed in the line of research Educational Processes and its Fundamentals, having as a general objective to understand how it has been the actuation of the Judiciary when it concerns the inclusive education and how this judicialization can be controlled or not. The space temporal cut was the territory of the state Minas Gerais and the period regarding the last five years (2013-2017). To achieve the broader objective, it was sought: contextualizing the judicialization climb of the school relations in Minas Gerais; registering the concept in the contemporary literature about the inclusive education and the legislation that supports it; checking what was the need of the judiciary intervention in the private relations, especially in the inclusive educational relations; discussing the principle of the minimum intervention of the Judiciary in the educational relations based on constitutionalists; reflecting about the efficiency of the Judiciary's actuation in the inclusive education by analyzing decisions relevant to the topic, clarifying about alternative means for the resolution of educational conflicts as well. The investigation was realized on a qualitative approach, according to the understanding of Chizzotti, and it involved bibliographic and documental research. As for the theoretical referential, it was opted for Michel Foucault and other authors whose production is related to the Foucauldian analysis focused on the question of educational inclusion, as Skliar. This referential was added to the corpus formed from researches realized in the SciELO's database, CAPES' Periodic Portal and the Digital Library of Teses' database and Dissertations, making possible to observe scarcity in the collection as for the proposed topic. The obtained data indicate that there are lots of legislations that protect several rights of disabled people. Legislations not so recent. However, there's no broad divulgation of these rights and, when violated, there's still an unbridled search in the Judiciary system for the protected right, analyzing the search that was made in the Minas Gerais' Court of Justice. Therefore, it was concluded that only having access to the Judiciary without the guarantee of the effectivity and the fulfillment of duties and protection of the rights of the ones who activate the Judiciary isn't the essential. It's necessary to look back to the training of teachers who operate in the inclusive education and it's needed for the public policies developed to have inspection after their implementation.

**Keywords:** Educacional Public Policies. Education's judicialization. Inclusive education



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente
- ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
- ADPF – Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BPC – Benefício de Prestação Continuada
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- EqP – Escola que Protege
- FEDEC – Federação Brasileira de Entidades de Cegos
- FENAPES – Federação Nacional das Associações Pestalozzi
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valoração do Magistério
- IBICT – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- IPES - Instituições Públicas de Educação Superior
- IUPERJ - Instituto Universitário do Rio de Janeiro
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- MORHAM – Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas por Hanseníase
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONEDEF – Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos
- ONG – Organização Não Governamental
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- REUNI – Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SciELO - *Scientific Electronic Library Online*
- SEEC – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
- SESPE – Secretaria de Educação Especial
- STF – Supremo Tribunal Federal
- STJ – Superior Tribunal de Justiça



SUS – Sistema Único de Saúde

TAC – Termo de Ajustamento de Conduta

TJ – Tribunal de Justiça

TJBA – Tribunal de Justiça da Bahia

TJDF – Tribunal de Justiça do Distrito Federal

TJES – Tribunal de Justiça do Espírito Santo

TJRJ – Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESCO<sup>1</sup> – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

---

<sup>1</sup> *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.*



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	SciELO (2008-2018) _____	15
Tabela 2	Portal de Periódicos da CAPES (2008-2018) _____	17
Tabela 3	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (2008-2018) _____	17
Tabela 4	Julgados do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, de acordo com o ano de julgamento no Tribunal (2013-2017) _____	73
Tabela 5	Julgados do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, de acordo com o ano da propositura da ação (2013-2017) _____	73



## SUMÁRIO

PREÂMBULO _____	12
<b>INTRODUÇÃO</b> _____	<b>13</b>
<b>1 HISTÓRICO E LEGISLAÇÕES REGULAMENTADORAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> _____	<b>19</b>
1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA _____	19
1.2 LEGISLAÇÕES REGULAMENTADORAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA _____	33
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> _____	<b>39</b>
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS _____	39
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL _____	43
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR _____	45
<b>3 DO ACESSO AO JUDICIÁRIO À JUDICIALIZAÇÃO</b> _____	<b>52</b>
3.1 O ACESSO AO JUDICIÁRIO E A JUDICIALIZAÇÃO DA VIDA _____	52
3.2 JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO _____	62
3.3 JUDICIALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES INCLUSIVAS _____	67
<b>4 O PODER JUDICIÁRIO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS GERAIS</b> _____	<b>71</b>
4.1 JULGADOS REALIZADOS NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2013-2017) _____	71
4.2 EFICÁCIA DA ATUAÇÃO DO JUDICIÁRIO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PRINCÍPIO DA INTERVENÇÃO MÍNIMA _____	77
4.3 DESJUDICIALIZAÇÃO E MEIOS ALTERNATIVOS PARA ASSEGURAR DIREITOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS _____	83
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> _____	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> _____	<b>91</b>



## PREÂMBULO

Formada em Direito há doze anos e atuante na advocacia, a docência sempre foi minha paixão. Assim, ao concluir o curso de Direito, fiz pós-graduação *lato sensu* em Direito e Processo do Trabalho, buscando assim ter oportunidade de ministrar aulas em algum momento.

Em dezembro 2016, participei do processo seletivo do mestrado em Educação e, sendo aprovada, vi a oportunidade de realizar o meu sonho.

Primeiramente, interessei-me em pesquisar sobre a responsabilidade civil do Estado no oferecimento de educação de qualidade. Percebi então que, para isso ser assegurado, é necessário passar antes pelo Judiciário. Assim, veio o questionamento sobre a real necessidade de ingressar com demandas, a fim de fazer valer um direito legalmente assegurado, e sobre a real eficácia desse procedimento.

Não só isso! Como advogada militante, muitas vezes há o questionamento sobre direitos e deveres dos estabelecimentos de ensino, em especial sobre direitos dos deficientes. Assim, aos poucos, fui percebendo a ânsia em acionar o Judiciário para garantir um direito assegurado e que se encontra positivado de forma bastante clara.

Observando mais de perto como se dá a inclusão em algumas escolas às quais tenho acesso, foram surgindo dúvidas quanto à eficiência do tratamento oferecido aos estudantes com deficiências, *como* e *se* seus direitos são assegurados.

E mais, cursando a disciplina sobre políticas públicas, deparei-me com a necessidade de pesquisar sobre educação inclusiva, a qual não é muito explorada e para a qual não é dada a atenção merecida. Pude assim explorar o que é de fato política pública, como ela é ou deveria ser implementada, como funcionam algumas já existentes, sempre focando na questão da educação inclusiva.

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que o Poder Judiciário ganhou grande proporção no final do século XX e, contemporaneamente, está ainda mais em evidência. Percebe-se assim o fenômeno denominado *judicialização*. Pesquisadores da área, como Cavaco (2017), Vianna *et al.* (1999) apontam que o termo teria sido cunhado por Vallinder e Tate na década de 1990, e que sua utilização se deu, primeiramente, para designar a crescente intervenção do Judiciário no âmbito da política. Contemporaneamente, esse termo tem sido utilizado para designar não só a intervenção do Judiciário na política, como também na vida privada como um todo. Assim, recentemente, o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso, utilizou a denominação *judicialização da vida*<sup>2</sup> para referir-se à apreciação do Judiciário de qualquer questão, seja ela de âmbito público ou privado. Aciona-se o Judiciário para solucionar qualquer problema que poderia ser resolvido, mesmo que de forma administrativa. Busca-se o Estado-Juiz para decidir qualquer conflito e questão.

Tendo havido a chamada *judicialização da vida*, as relações educacionais não ficaram apartadas deste fenômeno. Percebe-se que está havendo submissão ao Judiciário de relações que são educacionais privadas, resultando assim em variadas condenações, já que os responsáveis pela educação não estão sabendo lidar com tais problemas, uma vez que não foram preparados para isso, e considerando ainda todas as variáveis que permeiam essa relação escolar.

A *judicialização da educação*, como bem explicam Cury e Ferreira (2009, p. 33), “significa a intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito até mesmo para cumprirem-se as funções institucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas”.

Autores como Chrispino e Chrispino (2008) entendem que muito deste processo poderia ser evitado se gestores e professores fossem mais capacitados, se tivessem acesso a conhecimentos jurídicos básicos e se tomassem consciência da “responsabilidade civil do professor”. Outros autores, como Tibério (2011), observam que o fenômeno, correspondente a uma expansão do poder Judiciário que não se limita ao âmbito escolar, deve ser analisado considerando-se seus efeitos no modo de subjetivação daqueles que

---

<sup>2</sup> A expressão ganhou popularidade no Brasil após o citado pronunciamento do Ministro, contudo, desde a década anterior já era utilizada em trabalhos acadêmicos das áreas das ciências sociais e da psicologia social.

estão diretamente envolvidos no processo educacional. Efeitos estes que, no caso do professor, podem resultar na “produção de um sujeito que faz da sua prática um cálculo legal entre deveres e direitos”, aceitando “que seu papel seja a mera operacionalização da formalidade” (TIBÉRIO, 2011, p. 112).

É sabido que a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) assegura o acesso ao Judiciário como um direito fundamental. Mas é preciso se ater ao fato de que contamos hoje com três poderes em nosso sistema, ou seja, o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. Portanto, recorrer somente ao Judiciário não está tendo o efeito desejado, que seria ter acesso à educação inclusiva com qualidade e respeito à dignidade da pessoa humana.

Há uma lei, uma criança especial e um sistema educacional descumprindo a norma. Onde realmente está o problema da questão? A educação enquanto direito fundamental não deve estar sujeita a condições impostas pelo Judiciário.

Assim, considerando por um lado que é direito de todos o acesso à educação, principalmente quando se trata de educação inclusiva, bem como a necessidade de reflexão sobre a contradição representada, na educação, por uma crescente substituição do esforço conciliatório pela busca ao Judiciário face à menor contrariedade aos direitos, a pesquisa se organiza a partir da seguinte questão: qual a real necessidade de acionar o Judiciário em busca por uma educação inclusiva, uma vez que há legislação que a assegura?

Portanto, o presente trabalho se justifica porque, contemporaneamente, o Judiciário está sendo acionado decidir sobre as mais variadas questões de âmbito privado, principalmente no campo educacional, e essa busca tem se mostrado demasiadamente acentuada quando se trata de educação inclusiva.

Justifica-se também devido à ausência de aprofundamento acerca da real necessidade de recorrer ao Judiciário, a fim de resguardar direitos assegurados constitucionalmente, bem como quanto à desmedida atuação judicial nos assuntos educacionais inclusivos.

Assim, é importante, primeiramente, trazer à baila o conceito de inclusão adotado no presente trabalho.

Na definição de Sasaki (2009, p. 1), entende-se por inclusão

[...] um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação

sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Recorrendo a pesquisas realizadas na Inglaterra, Ferreira (2005, p. 44) complementa que, naquele país,

O Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva ([w.inclusion.uwe.ac.uk](http://w.inclusion.uwe.ac.uk)) define a inclusão como sendo uma “filosofia que valoriza a diversidade de força, habilidade e necessidades (do ser humano) como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor”.

Deste modo, essa dissertação elege como objetivo geral compreender como tem se dado a atuação do Judiciário quando se trata de educação inclusiva e como essa judicialização pode ser ou não controlada. Para tanto, estabeleceu-se o espaço territorial do Estado de Minas Gerais e o período temporal dos últimos cinco anos - uma vez que o acesso ao Judiciário tem ganhado destaque nos últimos anos.

Os objetivos específicos que conduzem este estudo exploratório são: contextualizar a escalada da judicialização das relações escolares em Minas Gerais; registrar o conceito na literatura contemporânea sobre a educação inclusiva e a legislação que a sustenta; verificar qual a necessidade da intervenção judicial nas relações privadas, em especial nas relações educacionais inclusivas; discutir o princípio da intervenção mínima do Judiciário nas relações educacionais, com base em constitucionalistas; refletir sobre a eficácia da atuação do Judiciário na educação inclusiva, analisando julgados pertinentes ao tema; bem como esclarecer sobre meios alternativos para resolução de conflitos educacionais.

A relevância social deste trabalho se dá pelo fato de haver muitas legislações que asseguram o direito às pessoas com deficiência e tais direitos são sumariamente ignorados, devendo o jurisdicionado ingressar com demandas no Judiciário a fim de assegurar esse direito. No tocante à relevância científica, conforme será visto nas tabelas a seguir, quanto ao estado do conhecimento, pouco tem sido escrito e pesquisado acerca da judicialização neste âmbito, justificando assim a presente pesquisa.

Entendendo a judicialização como uma forma de governamentalidade, optamos por um referencial teórico que parte de Michel Foucault (1972, 2002, 2013) e se estende

a outros autores identificados com a analítica foucaultiana voltada à questão da inclusão escolar, como Skliar (2001, 2003).

A investigação, realizada em abordagem qualitativa, conforme o entendimento de Chizzotti (2001), envolve pesquisa documental e bibliográfica, posto que a primeira é utilizada em todas as ciências sociais, demasiadamente importante para levantamento de dados incursos em documentos, sejam históricos sejam contemporâneos; a segunda faz um levantamento do que já foi trabalhado e estudado a respeito do tema a ser escrito (AMARAL, 2007).

Portanto, para o desenvolvimento da presente pesquisa, houve um levantamento documental sobre pessoas com deficiência, segregação, integração e inclusão. Posteriormente, foi feita uma pesquisa documental e bibliográfica sobre a educação inclusiva sob a perspectiva histórica até os dias atuais. Por fim, fez-se levantamento de dados judiciais na Justiça mineira acerca da educação inclusiva.

A pesquisa bibliográfica alia o referencial teórico a um *corpus* construído a partir de levantamentos nas bases de dados da SciELO, do Portal de Periódicos da CAPES e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Para tanto, foram utilizados os descritores: judicialização, judicialização da educação, Judiciário, educação, relações escolares, educação inclusiva, inclusão escolar, educação especial, direito à educação e os seguintes filtros: o espaço temporal de uma década, devido à escassez de resultados, caso se considerem o o lapso temporal de cinco anos, quando existentes trabalhos nesta época, como teses, dissertações e artigos em português.

De acordo com as pesquisas realizadas no banco de dados da Scielo, do Portal de Periódicos da CAPES e do banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, foi possível encontrar os seguintes resultados:

Tabela 1: SciELO (2008-2018)

Descritores	Educação	Relações escolares	Educação inclusiva	Inclusão escolar	Educação especial	Direito à educação
	6375	9	121	88	155	70
Judicialização	88	2	–	–	–	–
Judicialização da educação	1	–	–	–	–	–
Judiciário	149	11	–	–	1	3

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 2: Portal de Periódicos CAPES (2008-2018)

Descritores		Educação	Relações escolares	Educação inclusiva	Inclusão escolar	Educação especial	Direito à educação
		186	8	351	295	1016	144
Judicialização	42	7	1	–	–	–	1
Judicialização da educação	2	2	–	–	–	–	–
Judiciário	173	35	–	–	–	4	5

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 3: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (2008-2018)

Descritores		Educação	Relações escolares	Educação inclusiva	Inclusão escolar	Educação especial	Direito à educação
		18212	2	286	184	591	114
Judicialização	85	5	–	–	–	–	3
Judicialização da educação	1	1	–	–	–	–	1
Judiciário	353	9	–	–	–	–	3

Fonte: elaborada pela autora

Após as pesquisas realizadas nos referidos bancos de dados, foi possível perceber ausência significativa de publicações, principalmente no que diz respeito à judicialização, seja em sentido amplo, seja no campo da educação propriamente dito.

Cumprе ressaltar que no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações essa ausência é ainda mais significativa, posto que, ao fazer o cruzamento das palavras-chave utilizadas nos outros bancos de dados, se chegou ao resultado de somente 22 arquivos pertinentes ao pesquisado. Em comparação a outros temas da área, os pesquisadores pouco têm se debruçado sobre o tema judicialização, assim deve-se voltar o olhar a esse fenômeno que vem ocorrendo em nossas relações interpessoais e sociais.

No que tange à pesquisa documental, esta envolveu a análise de conceitos legais, legislações federais, ações em trâmites e ações julgadas nos Tribunais Superiores, bem como jurisprudências dos principais tribunais do país. Referido material foi coletado em livros de direito constitucional, em especial de Masson (2018), em sítios como o do Supremo Tribunal Federal ([www.stf.jus.br](http://www.stf.jus.br)), Superior Tribunal de Justiça ([www.stj.jus.br](http://www.stj.jus.br)), Tribunal de Minas Gerais ([www.tjmg.jus.br](http://www.tjmg.jus.br)) e Ministério da Educação ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro deles inicia-se com um levantamento não exaustivo dos antecedentes da educação inclusiva, contemplando

os principais paradigmas na abordagem da deficiência ao longo da história ocidental, e evolui para a apresentação das legislações que a regulamentam no Brasil.

Uma vez tendo sido apresentado o *corpus* legislativo nacional, o segundo capítulo se volta ao levantamento de algumas políticas públicas dedicadas à matéria, o que envolve reflexões conceituais sobre políticas públicas e educação inclusiva.

No terceiro capítulo, discute-se o acesso à justiça e o fenômeno da judicialização da educação, com ênfase na educação inclusiva, para, no capítulo final, demonstrar como foi a atuação do Poder Judiciário no Estado de Minas Gerais, apresentando o número de julgados entre os anos de 2013 a 2017, bem como faz-se uma reflexão quanto à importância da chamada desjudicialização das relações educacionais inclusivas.

## 1 HISTÓRICO E LEGISLAÇÕES REGULAMENTADORAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao falar em educação inclusiva, é necessário fazer uma retrospectiva histórica. Portanto, aqui se busca, não de forma exaustiva, compreender onde e como se deu a busca e a inserção histórica desse paradigma educacional.

No âmbito legal, a busca por um rol de legislações de âmbito nacional e internacional que trata da inclusão das pessoas com deficiência na educação, embora não de forma restrita, é imperioso, posto que é necessário entender como se tem dado a proteção das pessoas que outrora eram excluídas do âmbito educacional.

Oportunamente, é importante trazer à baila uma discussão a respeito das políticas públicas (o que será feito no capítulo 2), conceituando-as, explicando suas vertentes e como se dá o diálogo delas com a educação, considerando essa em seu aspecto inclusivo, posto que não há como falar em inclusão sem uma ação positiva por parte do Estado, buscando assim minimizar as diferenças.

### 1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Preliminarmente, é preciso fazer uma retrospectiva acerca do tratamento dispensado às pessoas com deficiência ao longo da história<sup>3</sup> até chegar à preocupação com sua integração e posterior inclusão.

Faz-se necessária uma observação acerca da denominação utilizada ao longo da história para chegar hoje aos termos “pessoas deficientes” e “pessoas com deficiência”.

Embora muito utilizado o termo “portadores de necessidades especiais” em legislações, artigos e escritos em geral, é necessário ressaltar que, desde a Declaração de Salamanca, o referido termo, entre outros, não é aceito no meio acadêmico e tampouco entre os ativistas. No entanto, Sasaki (2014) explica que não há um termo único ou uma expressão tida como correta para designar as pessoas com deficiência.

Percebe-se que, ao longo da história, muitos termos foram utilizados para designar pessoas com deficiência. Sasaki (2014) explica que, no começo da história, durante séculos, foi utilizado o termo “inválidos”, sem valor, pois assim eram

---

<sup>3</sup> Cumpre consignar que aqui estão sendo trabalhados restritamente elementos da história Ocidental.

considerados naquela época, posto que eram tidos como “socialmente inúteis” por não terem valor profissional.

Do início do século XX até meados de 1960, eram utilizadas denominações como “incapacitados”, pois eram tidos como aqueles que “não têm capacidade”, bem como “incapazes”, que eram “aqueles que não eram capazes” de fazer determinadas tarefas por conta da deficiência que tinham. Constata-se, assim, que a ênfase era dada à capacidade produtiva em vista de um determinado modelo econômico.

Entre 1960 a 1980, surgiram os termos “defeituosos”, “deficientes” e “excepcionais” para denominar, respectivamente, os indivíduos “com deformidade”, “com deficiência” e “com deficiência intelectual”, até então entendida como “deficiência mental”. Ressaltando que, no Brasil, na década de 1950, foram fundadas a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) – hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente - e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Surgiu então, nos anos de 1981 até 1987, o termo “pessoas deficientes”, tendo em vista a pressão feita pelas organizações de pessoas com deficiência. Devido a essa pressão, a ONU deu ao ano de 1981 o nome de Ano Internacional das Pessoas Deficientes. A partir de então, como explica Sasaki (2014, p. 2), “nunca mais se utilizou a palavra ‘indivíduos’ para se referir às pessoas com deficiência”. Ressaltando ainda que, em 1980, a OMS (Organização Mundial de Saúde) lançou a classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades, fazendo com que fosse possível perceber que em uma única pessoa essas três dimensões poderiam existir simultaneamente.

Em 1988 até 1993, o termo utilizado foi questionado porque os líderes de organizações de pessoas com deficiência entendiam que, quando assim denominadas, era como se pessoa inteira estivesse sendo considerada deficiente, o que para eles era inaceitável. Foi quando surgiu o termo “pessoas portadoras de deficiência”. Mas, como explica Sasaki (2014, p. 5)

O “portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado nas Constituições federal e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir o termo em seus nomes oficiais.

Surgiram posteriormente outros termos, tais como “pessoas com necessidades especiais”, “portadores de necessidades especiais”, “pessoas especiais” (que era uma forma reduzida da expressão “pessoas com necessidades especiais”).

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, que recomendou a educação inclusiva para todos que tenham ou não deficiência, passou-se a utilizar o termo “pessoa com deficiência”, termo esse mais utilizado no meio acadêmico até os dias atuais, bem como por aqueles que lutam pelas pessoas com deficiência – incluídas elas próprias, organizadas atualmente em diversas associações.

Conforme traz Sasaki (2014, p. 07)

Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, estão debatendo o nome pelo qual elas desejam ser chamadas. Mundialmente, já fecharam a questão: querem ser chamadas de “pessoas com deficiência” em todos os idiomas. E esse termo faz parte do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU em 13/12/06 e a ser ratificado posteriormente através de lei nacional de todos os Países-Membros. No Brasil, este tratado foi ratificado, com equivalência de emenda constitucional, através do Decreto Legislativo n. 186, de 9/7/08, do Congresso Nacional.

Sendo assim, conforme elucidado pelo autor citado, o mais aceito e utilizado em todos os segmentos nos dias atuais é “pessoas com deficiência”, embora, como será visto adiante, muitas legislações ainda tragam termos equivocados, combatidos ao longo da história, os quais se espera que possam ser retificados.

Superada a problemática sobre a denominação utilizada, é possível adentrar no tratamento dispensado às pessoas com deficiência ao longo da história.

Segundo Miranda<sup>4</sup> (2003, p.2), em período anterior à era cristã, não havia qualquer acolhimento às pessoas com deficiência, que eram simplesmente segregadas do convívio social. Houve então a fase da exclusão total daqueles que eram tidos como “diferentes”. Como explicam Carvalho, Rocha e Silva (2006, p. 06), “no imaginário social, tais pessoas são consideradas como improdutivas, inúteis e incapazes, sendo tomadas como um fardo pesado ou uma cruz a ser carregada pela família e pela sociedade”.

---

<sup>4</sup> Ressaltando que a autora fez um rastreamento histórico com base na Europa e Estados Unidos, conforme depreendido do texto utilizado como fonte de pesquisa.

Percebe-se, desta forma, que a exclusão das pessoas com deficiência vem de tempos longínquos e que somente há pouco tempo houve a preocupação de incluí-las na sociedade.

Segundo Carvalho; Rocha e Silva (2006), nas sociedades chamadas de primitivas, quando o homem vivia do nomadismo, buscando condições para sua sobrevivência, ter consigo pessoas com deficiência não lhe proporcionava a agilidade necessária para mudança de local, o que o obrigava a abandonar essas pessoas com deficiência, a fim de poder se mover de um lugar a outro com mais rapidez.

Já nas sociedades gregas e romanas, no período escravista, na Antiguidade clássica, havia a veneração ao corpo perfeito, à beleza e à força física, posto que a referida sociedade estava ligada à guerra, com o objetivo de manter a ordem. Assim, se uma criança não fosse perfeita, era sumariamente eliminada ou abandonada, e aqueles que o fizessem não responderiam por qualquer crime (CARVALHO; ROCHA e SILVA, 2006).

Filósofos da Antiguidade, como Platão (428-348 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) na Grécia, e Cícero (106-43 a.C.) e Sêneca (4 a.C. – 65 d. C.) em Roma, falaram sobre o extermínio ou o abandono de pessoas com deficiência. Para Platão, a República perfeita seria aquela sem qualquer doente ou pessoa deformada; Aristóteles, igualmente, afirmava que a criança disforme sequer poderia ser alimentada; Cícero, na obra *De Legibus* falava sobre a legitimidade de o pai matar o filho tido como monstruoso; por fim, Sêneca também afirmava sobre a aceitação e naturalidade de eliminar fetos e recém-nascidos tidos como monstruosos (CARVALHO; ROCHA e SILVA, 2006).

Com a queda do Império Romano, passa-se ao período de Idade Média, em que o Cristianismo se consolida. Assim, sobre esse período, Pessotti (1984) afirma que os deficientes mentais, que na época eram chamados de pessoas excepcionais, começaram a serem visto de outra forma, ou seja, não são mais relegados a sua sorte, pois, com o advento do Cristianismo, os deficientes passaram a ser vistos como pessoas com alma.

As causas de deficiência agora passam a ser atribuídas a maus espíritos, como nos explicam Carvalho; Rocha e Silva (2006, p. 11):

[...] é possível perceber que, no cristianismo, as causas de deficiência podem ser atribuídas à possessão de maus espíritos, castigos por pecados seus ou de ancestrais e ainda como instrumentos para realização de obras divinas.

Acreditavam, contudo, que estas pessoas podiam ser curadas, como é relatado nos Evangelhos, citados por Carvalho; Rocha e Silva (2006): passagem de Marcos quanto ao surdo-mudo de Cesareia; o milagre recebido por um paralítico de Cafarnaum que traz o evangelista Mateus, e também nas palavras de João, quando fala sobre despertar sentimento de bondade e caridade.

Na Idade Média, segundo o que nos conta Silva (2009, p. 1), “a sociedade, dominada pela religião e pelo divino, considerava que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas”, sendo assim essas pessoas eram associadas ao diabo, já que o que era pregado nessa época é que homem devia ser a imagem e semelhança de Deus. Assim, tudo o que fosse diferente estava condenado a ser exterminado. Já no fim deste período, contudo, essas questões místicas e de possessões começaram a ser contestadas, quando há a inauguração do antropocentrismo, questionando assim o teocentrismo (CARVALHO; ROCHA e SILVA, 2006).

Na Idade Moderna, durante o movimento da Reforma Protestante, um de seus protagonistas, Martinho Lutero (1483-1546), falava da inconveniência da existência de uma pessoa com deficiência mental. Em uma passagem, inclusive, ele falava sobre afogar uma criança com deficiência mental, a qual somente comia, defecava, babava e gritava quando era tocada.

Além disso, nesse mesmo período, há dois marcos históricos que merecem destaque: em um primeiro momento, no século XVI, segundo Sampaio (2009), a deficiência passou a ser tratada com alquimia, magia e astrologia, posto que houve uma revolução de ideias, o que mudou a forma clerical de ver o homem e a sociedade. Em um segundo momento, houve o período da institucionalização das pessoas com deficiência (séculos XVII e XVIII), que buscava segregar aqueles que não eram considerados normais.

Em sua obra *História da Loucura na Idade Clássica*, Foucault (1972, p. 83) afirma que “não se esperou o século XVII para ‘fechar’ os loucos, mas foi naquela época que se começou a ‘interná-los’, misturando-os a toda uma população com a qual se lhes reconhecia algum parentesco”. A segregação aqui é medida que se impunha aos loucos nesta época.

O autor também abordou a segregação em sua obra *Vigiar e punir* (1987) quando tratou das prisões, que se opõem aos suplícios públicos aos quais eram submetidos os condenados. Explica que esses lugares fechados, recortados e vigiados também se estendiam a sujeitos classificados como loucos, doentes e condenados. Tudo em busca da

segregação do indivíduo que não correspondia ao que estava estabelecido como normalidade.

Igualmente em sua obra *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault (2002, p. 113-114) assevera que havia uma forma de exclusão daqueles que eram tidos como diferentes:

[...] O internamento respondia a essa marginalidade de fato, com uma espécie de marginalização de segundo grau, de punição. Era como se se dissesse ao indivíduo: “Já que você se separou de seu grupo, vamos separá-lo definitivamente e provisoriamente da sociedade”.

Nesta perspectiva de institucionalização dos indivíduos, Goffman (1961, p. 11) fala a respeito da chamada “instituição total”, cujo objetivo é segregar indivíduos.

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos, com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. As prisões servem como exemplo claro disso, desde que consideremos que o aspecto característico de prisões pode ser encontrado em instituições cujos participantes não se comportaram de forma ilegal.

Citado autor elucidava como era feita a segregação de doentes mentais, tendo em vista que para escrever sua obra ele realizou trabalho de campo para entender como era o sistema de institucionalização e, mais que isso, buscou entender a situação do internado, em todos seus ensaios (GOFFMAN, 1961).

Importante consideração feita pelo autor é que, ao falar em instituições, quaisquer que sejam, deve-se ter clara a existência de elemento segregacional. Toda instituição, seja uma fábrica, uma escola ou uma moradia, envolve algum fechamento, embora algumas sejam mais fechadas que outras. Às que são mais fechadas, como presídios, reformatórios, manicômios e clausuras, dá-se o nome de “instituições totais”.

Seu “fechamento” ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos deu o nome de instituições totais, e desejo explorar suas características gerais (GOFFMAN, 1961, p.16),

Ainda no tocante às instituições, o referido autor estabelece que as instituições denominadas totais são separadas em cinco agrupamentos, embora de forma não exaustiva, quais sejam: 1) instituições destinadas a pessoas inofensivas e incapazes, tais

como cegos, velhos etc.; 2) instituições destinadas a cuidar de pessoas que não conseguem fazê-lo sozinhas, e que mesmo assim apresentam um risco não intencional para a sociedade, como hospitais para doentes mentais, tuberculosos, leprosários; 3) instituições criadas para proteger a sociedade de perigos intencionais, como as prisões, as penitenciárias; 4) instituições que possibilitam a realização, de forma adequada, tarefa de trabalho, como quartéis, navios, escolas internas etc.; e por fim 5) instituições que servem de refúgio do mundo, como abadias, mosteiros, conventos etc. (GOFFMAN, 1961).

Para Pessotti (1984), quando se fala em institucionalização, ele primeiramente alega que “o deficiente tem que ser mantido e cuidado”. Contudo, ele critica o fato de que esse cuidado somente seria possível por meio da segregação, classificando assim essa caridade para com os deficientes como sendo uma “caridade castigo”. Ou seja, faz-se caridade para com o deficiente, mas, como há segregação, essa se torna um castigo. Assim, referido autor destaca a solução que haveria para parte do clero, quando se falasse em castigo, segregação e pessoas deficientes:

A solução do dilema é curiosa: para uma parte do clero, vale dizer, da organização sociocultural, atenuasse o ‘castigo’ transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade, pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão, as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil. Para outra parte da sociocultura medieval cristã, o castigo é caridade, pois é meio de salvar a alma do cristão das garras do demônio e livrar a sociedade das condutas indecorosas ou antissociais do deficiente (PESSOTTI, 1984, p. 12).

No tocante à educação, segundo Carvalho; Rocha e Silva (2006), a educação dos deficientes, nos dois primeiros séculos da sociedade moderna, ou seja, séculos XVI e XVII, não era concedida a todos, mas a alguns poucos, conforme abaixo explicam:

A educação sistematizada das pessoas com deficiência, que passou a ocorrer nesse período, se restringiu basicamente aos filhos da nobreza e da nascente burguesia enriquecida, os quais puderam usufruir de sua condição de membros das elites. Os demais estavam largados à própria sorte (idem, p. 16).

Superado, não de forma exaustiva, o estudo acerca dos deficientes ao longo da história, percebe-se que contemporaneamente fala-se em inclusão, sendo esta tratada em vários sentidos, seja em relação à educação, quanto à oportunidade de emprego, atendimento médico, dentre outras formas. Por isso, passa-se a uma busca histórica acerca

da inclusão, aqui tratada em seu aspecto unicamente educacional. Assim, é importante, primeiramente, trazer à baila o conceito de inclusão adotado no presente trabalho.

Na definição de Sasaki (2009, p. 1), entende-se por inclusão

[...] um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Recorrendo a pesquisas realizadas na Inglaterra, Ferreira (2005, p. 44) complementa que, naquele país,

O Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva (w.inclusion.uwe.ac.uk) define a inclusão como sendo uma “filosofia que valoriza a diversidade de força, habilidade e necessidades (do ser humano) como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor”.

Portanto, deve-se entender inclusão como a busca em respeitar cada ser humano como verdadeiramente é, de acordo com suas particularidades, sem exigir que ele seja igual aos demais.

Skliar (2001) nos traz a questão da inclusão/exclusão sob outra perspectiva:

Em todas as definições e indefinições sobre inclusão/exclusão aparece sempre a ideia de que se trata de uma propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho etc. Os documentos oficiais traduzem muitas vezes as relações entre inclusão e exclusão em termos de irresponsabilidade/responsabilidade individual e não como um processo cultural, social, relacional (SKLIAR, 2001, p. 14).

Ou seja, é como se a culpa pela exclusão ou a responsabilidade pela inclusão fosse do próprio sujeito com deficiência. O que não é! Muitos outros aspectos, como o social e cultural devem ser tratados para que seja possível falar em inclusão.

O referido autor vai mais além. Em um texto intitulado *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”*, Skliar (2003) alerta sobre a questão de não enxergar o outro em sua diferença e suas peculiaridades. Embora a escola tente incluir, na verdade é como se o “outro” não existisse. Assim expõe:

A pedagogia do outro que deve ser anulado é o nunca-outro e o sempre-outro. Nunca existiu como outro de sua alteridade, como diferença. Sempre existiu como um outro do mesmo, como uma repetição da mesmice (SKLIAR, 2003, p.46).

No que tange especificamente ao campo educacional, Mitler (2003, p. 25) entende que a inclusão “envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”.

No mesmo sentido, Rogalski (2010, p.1) assevera que se trata de “um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular.”

Antes de adentrarmos na temática da inclusão propriamente dita, é necessário falar sobre o que a antecedeu, ou seja, a segregação, passando então ao paradigma da integração, para posteriormente chegar ao que hoje conhecemos como inclusão.

Inicialmente, houve um período de segregação e exclusão de todos aqueles que eram tidos por diferentes. De acordo com Lanna Júnior (2010, p. 01),

Durante o período colonial, usavam-se práticas isoladas de exclusão – apesar de o Brasil não possuir grandes instituições de internação para pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões. As pessoas com hanseníase eram isoladas em espaços de reclusão, como o Hospital dos Lázaros, fundado em 1741. A pessoa atingida por hanseníase era denominada “leprosa”, “insuportável” ou “morfética”. A doença provocava horror pela aparência física do doente não tratado – eles possuíam lesões ulcerantes na pele e deformidades nas extremidades do corpo –, que era lançado no isolamento dos leprosários e na exclusão do convívio social.

Noutro giro, Foucault (1972, p. 10) trata da segregação das pessoas com deficiência no transcorrer da Idade Moderna:

Desaparecida a lepra, apagado (ou quase) o leproso da memória, essas estruturas permanecerão. Frequentemente nos mesmos locais, os jogos da exclusão serão retomados, estranhamente semelhantes aos primeiros, dois ou três séculos mais tarde. Pobres, vagabundos, presidiários e “cabeças alienadas” assumirão o papel abandonado pelo lazarento, e veremos que salvação se espera dessa exclusão, para eles e para aqueles que os excluem. Com um sentido inteiramente novo, e numa cultura bem diferente, as formas subsistirão — essencialmente, essa forma maior de uma partilha rigorosa que é a exclusão social, mas reintegração espiritual.

O referido autor explica que a lepra foi, posteriormente, substituída por doenças venéreas o que, igualmente, causava a segregação dos indivíduos, e esses doentes eram recebidos em diversos hospitais de leprosos (FOUCAULT, 1972), bem como a loucura era outra causa de segregação.

No século XVI, houve o período custodial e institucionalizador daqueles que eram considerados “diferentes”, “anormais”. Ou seja, não era conferido a eles o direito de se relacionarem ou conviverem com os tidos como “normais”. Era um momento de total segregação. Conforme afirma Mendes (2006, p. 2), “foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se condenada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos anormais”.

A segregação se manteve por longo tempo como medida majoritária, defendida também sob o argumento do bem-estar dos deficientes. Acreditava-se que sendo educados em ambiente separado, estes teriam melhor aproveitamento e qualidade de vida.

Somente na década de 1960, quando movimentos sociais pelos direitos humanos começaram a atentar para os prejuízos trazidos pela segregação, teve início uma proposta para que houvesse integração dos deficientes (MENDES, 2006).

Essa integração foi pensada, àquela época, em seus aspectos morais, posto que defendia o direito inalienável que todas as crianças tinham de serem educadas com as demais, bem como tinha fundamento em benefícios que poderiam ser trazidos aos deficientes e daqueles que conviviam com eles (aceitação das diferenças e possibilidade de aprender com alunos tidos por normais).

No mesmo sentido, diz-nos Mantoan (2003, p. 15),

Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação.

Não obstante, outro fator que foi considerado para que fosse extinta a segregação foi o alto custo em manter programas segregados, ou seja, pensava-se na integração não como forma mais humana de educar, mas sim como forma de economizar para o erário público.

Assim, em 1970, inicia-se a “filosofia da normalização<sup>5</sup> e integração” (MENDES, 2006). No que tange à integração, essa era tida em diferentes níveis, buscando-a de acordo com a necessidade de cada aluno. Contudo, essa integração não buscava a inclusão, que, como é possível perceber à frente, tem um conceito diferente. No contexto citado, a integração buscava a “mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe” (MENDES, 2006, p. 06). Tampouco se preocupava em adequar a instituição de ensino às necessidades dos integrados.

Portanto, deve-se fazer um parêntese aqui a fim de esclarecer acerca do que seja inclusão e integração, que por vezes são tidos como sinônimos, embora não o sejam.

Neste contexto Souza (2017, p.111) assevera:

Inclusão, o “novo” conceito no campo da educação especial veio à tona em decorrência de um discurso generalizado e global de Educação para Todos, parecendo retirar de cena o conceito “ultrapassado” de integração, apontando dessa forma uma nova perspectiva de produção teórica, análise, atendimento e encaminhamentos – no campo social, educacional, econômico e cultural – no que se refere à educação especial, colocando em campos antagônicos os defensores apaixonados por uma “inclusão total e irrestrita” e aqueles que defendem a inclusão de todos, ainda que com ressalvas.

A autora supramencionada ressalta que, quando se fala em inclusão, o sistema busca se adaptar às necessidades especiais das pessoas que necessitam de algum atendimento especial, já no que tange à integração, esta buscava a adaptação das pessoas ao sistema imposto.

Percebe-se, portanto, que integração antecedeu a concepção de inclusão. Importante ressaltar que, conforme esclarece Mendes (2006, p. 391),

Pesquisadores norte-americanos identificaram que o termo “inclusão” apareceu na literatura por volta de 1990 como substituto do termo “integração” e associado à ideia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns.

No mesmo sentido, o de diferenciar inclusão de integração, Rodrigues (2006, p. 303) diz:

---

<sup>5</sup> Conforme explica Mendes (2006, p. 389), “o princípio tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes”.

Afigura-se, consensualmente, que a integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” tem de se adaptar. Diferentemente, a EI<sup>6</sup> pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo.

Esclarecida a distinção entre integração e inclusão, passa-se ao surgimento da educação escolar do deficiente no Brasil, que surgiu em 1854 quando Dom Pedro II criou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854), o qual, em 1891, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant. A referida criação se deu pela admiração que o Ministro do Império teve com o trabalho de José Álvares de Azevedo, um jovem cego que educou a filha de um médico (MOREIRA, 2014). Segundo Jannuzzi (2004, p.19), esse instituto “destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais. O regime era internato”.

Em 1857, foi criado, na cidade de Petrópolis, o Instituto dos Surdos-Mudos (Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857), depois chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Não só no Estado do Rio de Janeiro havia instituição destinada a pessoas deficientes. Percebe-se isso quando, em sua obra, Jannuzzi (2004, p. 25) traz a seguinte informação:

Em Manaus, no ano de 1892, há registro de atendimento para deficientes auditivos e mentais na Unidade Educacional Euclides da Cunha, no ensino regular estadual e, em 1909, também no ensino regular, há registro em Encruzilhada do Sul, na Escola Borges de Medeiros e em Montenegro no Grupo Escolar Delfina Dias Ferraz, ambas no Rio Grande do Sul, a primeira para atendimento de deficientes da comunicação e mentais e a segunda para problemas de comunicação, auditivo e mental (MEC/SG/CENESP/SEEC, 1975<sup>a</sup>).

Deve-se ressaltar que os institutos supracitados estavam sob a manutenção e administração do poder central e somente em 1915 tiveram seus edifícios definitivos prontos. Ou seja, embora tivessem certa preocupação com a integração, não era essa a prioridade do governo central. Portanto, terminou por ser esquecida, como a instrução primária e gratuita garantida na Constituição de 1824.

---

<sup>6</sup> EI – Educação Inclusiva

Embora de forma singela, ainda assim pode-se afirmar que referidos institutos foram, de certa forma, privilegiados por conseguirem apoio do governo, uma vez que estiveram ligados ao poder central até 1973, passando depois desta época a serem subordinados ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sendo este “o primeiro órgão de política educacional na área” (JANNUZZI, 2004, p.33).

Segundo essa autora, foi a partir de 1930 que a sociedade civil iniciou uma organização por meio de associações de pessoas que têm em comum a preocupação com o problema de deficiência. Portanto, o governo não tinha obrigação com a educação inclusiva, contudo auxiliava as entidades filantrópicas.

Conforme nos traz Rogalski (2010, p. 4),

Em São Paulo, por exemplo, o governo auxilia tecnicamente o Instituto Padre Chico (para cegos) em 1930 e a fundação para o livro do cego no Brasil, esta fundada por Darina Nowwil e Adelaide Peis Magalhães em 1946, decretada de utilidade pública em 1954.

Outro Instituto demasiadamente importante para atendimento de crianças com dificuldades de aprendizado foi criado no estado do Rio Grande do Sul, em 1926, em Canoas/RS. É o Instituto Pestalozzi, idealizado pelos professores Thiago e Johanna Wurth, inspirando-se no suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). No entanto, esse Instituto ganhou força quando a psicóloga russa e educadora Helena Antipoff veio para o Brasil a convite do Governo do Estado de Minas Gerais para trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. De forma marcante na educação das pessoas com deficiência intelectual, ela propôs que a expressão “excepcional” fosse substituída por “deficiência mental e retardo mental”.

A partir da criação do primeiro instituto Pestalozzi, outras sociedades foram criadas, como elucida Lanna Júnior (2010, p. 26):

[...] Helena Antipoff criou, em 1932, a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte; em 1948, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro; e, em 1952, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo. Até 1970, data da fundação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp), o movimento pestalozziano contava com oito organizações em todo o país. A criação da federação, também por iniciativa de Helena Antipoff, fomentou o surgimento de várias sociedades Pestalozzi pelo Brasil. Atualmente, são cerca de 150 sociedades Pestalozzi filiadas à Fenasp.

Outro marco histórico é o movimento denominado Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE<sup>7</sup>) que teve início em 1954, aumentando assim o número de escolas especiais (ROGALSKI, 2010). Segundo Lanna Júnior (2010, p. 27):

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro, por iniciativa da americana Beatrice Bemis, mãe de uma criança com deficiência intelectual. A reunião inaugural do Conselho Deliberativo da APAE do Rio de Janeiro ocorreu em março de 1955, na sede da Sociedade de Pestalozzi do Brasil. Em 1962, havia 16 APAEs no Brasil, 12 das quais se reuniram em São Paulo para a realização do 1º Encontro Nacional de Dirigentes Apaeanos, sob a coordenação do médico psiquiatra Dr. Stanislaw Krynski. Participaram dessa reunião as APAEs de Caxias do Sul, Curitiba, Jundiá, Muriaé, Natal, Porto Alegre, São Leopoldo, São Paulo, Londrina, Rio de Janeiro, Recife e Volta Redonda. Durante a reunião, decidiu-se pela criação da Federação Nacional das APAEs (Fenapaes).

É possível observar, portanto, embora timidamente, alguns movimentos que seriam precursores da inclusão dos deficientes ao longo da história.

Contudo, foi a partir da década de 1970 que a educação especial começou a se desenvolver verdadeiramente, ganhando algumas discussões por parte dos governantes, e então inicia-se a “criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais” (ROGALSKI, 2010, p. 2).

Entretanto, somente com a Declaração de Salamanca, em 1994, que uma proposta de Educação Inclusiva ganhou realmente força, tendo sido fruto de embates históricos.

Essa Declaração é resultante de uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida no ano de 1994 pelo governo da Espanha, em esforço conjunto com a UNESCO. O citado documento é, conforme afirma Mendes (2006, p.10), “o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva”.

O documento traz que

A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais – problema que afeta igualmente os países do Norte e do Sul – não pode progredir de forma isolada e deve antes fazer parte de uma estratégia global de educação e, sem dúvida, de uma nova política social e

---

<sup>7</sup> Embora ainda utilizado o termo “excepcionais” é possível perceber, em artigos e publicações nas páginas eletrônicas da instituição que estão utilizando, hoje em dia, o termo “pessoas com deficiência”, pelos motivos expostos anteriormente acerca da denominação ao longo da história. Ver endereço eletrônico: <https://apaebrazil.org.br/page/2>. Acesso em: junho de 2018.

econômica o que implica uma profunda reforma da escola regular (UNESCO, 1994, p.4).

A preocupação com a inclusão das pessoas com deficiência ganha, enfim, força em um documento internacional, com a preocupação de inclusão de todos em uma escola regular que esteja apta a atender suas necessidades especiais, sejam elas pedagógicas ou de acessibilidade.

A partir de então, vários movimentos acontecem para que seja possível a inclusão social e educacional das pessoas deficientes.

Em busca de novos paradigmas inclusivos, há legislações que foram elaboradas para assegurar a inclusão; há políticas públicas criadas a partir da perspectiva inclusiva e não simplesmente da integração das pessoas deficientes; há uma nova maneira de pensar por parte dos educadores, que passam a trabalhar de forma individual e não de maneira uniforme, desenvolvendo meios e competências de seus alunos.

## 1.2 LEGISLAÇÕES REGULAMENTADORAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Discutindo acerca da educação inclusiva, percebe-se que, ao longo da história, houve uma evolução legislativa a fim de resguardar esse direito aos que outrora eram excluídos do acesso à educação.

Portanto, é necessário fazer um levantamento, ainda que não exaustivo<sup>8</sup>, da legislação regulamentadora da educação inclusiva, tanto no âmbito nacional quanto no internacional<sup>9</sup>. É o que se passa a fazer, começando por nossa Carta Magna, considerada Constituição Cidadã, por conceder muitos direitos não tratados nas Constituições anteriores.

Conhecida como Constituição Cidadã, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em vários dispositivos, direitos à educação e à igualdade, sem qualquer exceção ou distinção. Como em seu art. 3º, IV, que estabelece, entre outros, como seu objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Garante, ainda, em seu art. 205 do direito à educação, sem qualquer ressalva:

---

<sup>8</sup> Um levantamento completo pode ser encontrado no trabalho de Ana Regina Sigolo *et al.* (2010).

<sup>9</sup> Tanto os documentos nacionais quanto internacionais têm grande importância para resguardar os direitos das pessoas com deficiência, posto que, estes últimos, muitas vezes influenciam na legislação pátria.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Segue no artigo 206, I “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e no artigo 208, III, estabelece que seja o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Abaixo da Constituição da República Federativa do Brasil, temos várias legislações, denominadas infraconstitucionais, que também regulamentam a educação inclusiva.

A primeira lei que apoia as chamadas pessoas com deficiência, antes denominadas portadoras de deficiência<sup>10</sup>, assegurando sua integração social, bem como dispõe sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência é a Lei nº 7.853/89. A referida norma dispõe sobre a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas e estabelece a atuação do Ministério Público, definindo crimes e outras providências. A título de exemplo, dispõe que é crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado, resultando ao infrator uma pena que pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

Em 1990, foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente, regulamentado pela Lei 8069, que, em seu artigo 55, reforça os dispositivos já mencionados anteriormente, determinando ainda que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

No ano de 1996, foi elaborada a Lei nº 9394, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual retomou a garantia da inclusão dos alunos com necessidades especiais. Dentre outros direitos assegurados, dispõe no art. 4º, III, que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

---

<sup>10</sup> Termo em desuso, mas ainda presente no texto legal. Onde ainda houver essa denominação, deve ser considerada a época em que a legislação foi elaborada.

A Lei nº 10.172 de 2001 – Plano Nacional de Educação – PNE – tem por fundamento a Constituição Federal, que assegura o atendimento às pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino. Esta Lei traz diversos objetivos e metas em seu item 8.3, para que seja possível a adequação da educação a todos aqueles que têm direito a ela e que dela necessitam, sem qualquer distinção ou discriminação, considerando as diversas formas de necessidades, sejam auditivas, motoras, visuais, psíquicas, entre outras.

A fim de regulamentar a Língua Brasileira de Sinais, em 2002, é publicada a Lei nº 10.436, que garante os sinais como forma de comunicação entre pessoas com necessidades especiais de comunicação oral, fazendo com que a disciplina de Libras seja parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Considerando pessoa com deficiência quem é identificado como autista, em 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, por meio da Lei nº 12.764. Essa norma alterou o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112<sup>11</sup>, de 11 de dezembro de 1990” (BRASIL, 2012).

Mais recentemente, em 2015, após muitas lutas e reivindicações sociais, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) sob o nº 13.146/15.

Muitos decretos foram editados a fim de regulamentar, igualmente, direitos dos deficientes por leis já existentes: Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, denominada Lei de Política Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo educação especial como sendo uma modalidade colateral a outros níveis e modalidade de ensino, dando ênfase à atuação complementar da educação especial ao ensino regular; Decreto nº 3.956/2001, que regulamenta a Convenção da Guatemala de 1999 que, conforme esclarece em sua apresentação, “Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”; Decreto nº 5.296 de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/00 (prioridade de atendimento às pessoas deficientes) e 10.098/00 (que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou que possuam mobilidade reduzida); Decreto nº 5.626 de

---

<sup>11</sup> Lei 8.112/90 - Art. 98. Será concedido horário especial ao servidor estudante, quando comprovada a incompatibilidade entre o horário escolar e o da repartição, sem prejuízo do exercício do cargo. [...] §3º As disposições constantes do § 2º são extensivas ao servidor que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência. (Redação dada pela Lei nº 13.370, de 2016).

2005 que foi elaborado para regulamentar a Lei nº 10.436, a qual trata sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, bem como o art. 18 da Lei nº 10.098/00, ressaltando que o referido Decreto busca incluir alunos surdos e estabelece que seja incluída a Libras como disciplina curricular, assim como a Língua Portuguesa como a segunda língua a alunos surdos, e regulamenta também a organização da educação bilíngue no ensino regular; Decreto nº 6.094 de 2007, que, por meio de suas disposições, busca fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas, por meio de colaboração entre os Municípios, o Distrito Federal e os Estados, e também a participação da família e da comunidade, havendo também ações relacionadas à assistência técnica e financeira, tudo em prol de melhorar a qualidade da educação básica oferecida; Decreto nº 6.571 de 2008, que estabelecia atendimento, em escolas regulares públicas e privadas, ao ensino especializado, mas que acabou sendo revogada, na íntegra, pelo Decreto 7.611 de 18 de novembro de 2011.

No que tange a normas internacionais, há a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, criada a fim de influenciar a formulação de políticas públicas para educação inclusiva, considerando que “toda pessoa tem direito à educação”, e, apesar dos esforços realizados pelos países para atender esse mandamento, ainda havia um número expressivo de baixa ou nenhuma escolaridade; a Declaração de Salamanca, de 1994, que estabelece princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais; e a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/09 e ratificada pelo Brasil em 2008, obtendo, assim, *status* de emenda constitucional, ou seja, possui a mesma forma normativa que a própria Constituição Federal, busca-se aqui garantir melhores condições de vida a todas as pessoas com alguma deficiência.

Por fim, há algumas políticas formuladas pelo Ministério da Educação e Cultura, que buscam assegurar os direitos dos deficientes, tais como: Política Nacional de Educação Especial de 1994, que apareceu na contramão de tudo o que vinha sendo conquistado, uma vez que prevê a manutenção da responsabilidade da educação dos estudantes com necessidades especiais exclusivamente no âmbito da educação especial, não na rede regular de ensino, como havida sido assegurado anteriormente em outra norma; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2006, que, dentre outros direitos e objetivos, busca “incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência”. (BRASIL, 2006, p.27).

Há o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007, que busca garantir que os objetivos da República (artigo 3º CF/88) sejam cumpridos, sendo sustentado assim

por seis pilares, conforme o próprio documento traz: “i) por meio de visão sistêmica da educação, ii) territorialidade; iii) desenvolvimento; iv) regime de colaboração; v) responsabilização; e vi) mobilidade social” (BRASIL, 2007, p. 11).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 busca estabelecer políticas públicas que promovam educação de qualidade para todos os alunos, sem qualquer distinção, primando mais uma vez pelo princípio da igualdade e da dignidade da pessoa humana.

O Plano Nacional de Educação – PNE de 2011, que busca “definir diretrizes, objetivos, metas e suas respectivas estratégias de implementação, de forma a assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis” (BRASIL, 2011). Para isso, dentre outras diretrizes, estabelece universalizar o atendimento escolar.

Não menos importante, há várias Resoluções que foram elaboradas a fim de resguardar direitos, como a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual, dentre outros direitos, assegura o atendimento aos alunos com necessidades especiais desde a Educação Infantil, nas creches e pré-escolas. Mais que isso, determina que o sistema de ensino deve matricular todos os alunos, sendo dever da escola se organizar para o atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Há a Resolução CNE/CP Nº 1/2002, a qual “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, conforme se apresenta em seu texto inicial. Esta formação deve voltar-se para a diversidade e conter conhecimentos sobre as necessidades específicas dos alunos com necessidades especiais.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009). Esse atendimento especializado deverá ser prestado em outros turnos, sem que sejam os mesmos da escolarização, preferencialmente em salas que possuem recursos multifuncionais.

No que tange à Resolução nº 27 de 27 de julho de 2012, ela viabiliza a destinação de recursos financeiros às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, que tenham entre seus matriculados, em classes comuns de ensino regular, alunos da educação especial. Essas escolas deverão ter sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2010 e 2011 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2012.

Há também, igualmente importantes, Portarias que foram baixadas para que projetos pudessem ser colocados em prática. Há a Portaria nº 2.678/2002, que aprova o projeto da grafia Braille para nossa língua pátria, bem como recomenda seu uso em todo território Nacional, e a Portaria Normativa Interministerial nº 18 de 24 de abril de 2007, que cria o programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social.

Importante ressaltar ainda que, em setembro de 2004, foi elaborada pela Procuradora Federal dos Direitos dos Cidadãos uma Cartilha que dispõe sobre “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”. Trata-se de um manual que traz diretrizes mundiais para a inclusão, buscando a construção de sistemas educacionais inclusivos.

É possível depreender do exposto anteriormente que muitos direitos foram assegurados às pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais, contudo é necessário fazer uma análise da forma como essa legislação está sendo aplicada e verificar se esses direitos estão sendo colocados em prática.

Nessa perspectiva, é imperioso analisar políticas públicas que foram fomentadas a fim de dar efetividade aos mandamentos normativos e verificar como o Judiciário atua para garantir isso e qual a real necessidade.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando se fala em direitos assegurados a todos e prestações positivas do Estado, é necessário analisar se estas prestações estão sendo efetivas e se os direitos estão de fato sendo assegurados e cumpridos.

Para melhor e maior efetivação dos direitos assegurados, como normas constitucionais<sup>12</sup>, infra<sup>13</sup> ou provenientes de organismo internacionais, tais como Tratados Internacionais, é necessário que o Estado realize certas ações para fazer valer o direito de todos. Fala-se então em Políticas Públicas, as quais serão trabalhadas a seguir.

No âmbito educacional, não é diferente. O direito à educação é assegurado constitucionalmente (art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil) e suas origens remontam ao período imperial (VIEIRA; FARIAS, 2003). A depender do contexto histórico, político e social em que é assegurado o direito à educação, são necessárias certas ações para melhor efetivá-lo.

O Estado, em busca do cumprimento de suas obrigações e de prestações positivas, vem desenvolvendo políticas públicas para melhor atender às necessidades e aos anseios sociais.

Assim, para melhor compreensão, é importante conceituar essas políticas e, posteriormente, entendê-las no âmbito educacional, principalmente quando se trata de educação inclusiva.

### 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

O termo *políticas públicas* tem recebido destaque nos últimos anos como forma de inclusão social, e como forma de assegurar a igualdade de oportunidade entre os cidadãos em vários setores de suas vidas, inclusive no campo educacional.

É importante, primeiramente, entender o que é uma *política pública*, buscando seu conceito em diferentes aspectos.

---

<sup>12</sup> Normas constitucionais são dispostas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pois, no Brasil vigora o princípio da supremacia da Constituição. Segundo MASSON (2018, p. 60), “referida premissa interpretativa estabelece que, em virtude de a Constituição ocupar o ápice da estrutura normativa em nosso ordenamento, todas as demais normas e atos do Poder Público somente serão considerados válidos quando em conformidade com ela”.

<sup>13</sup> São aquelas que não fazem parte do texto da Constituição, mas são normas ou atos normativos que estão abaixo da nossa Carta Magna na estrutura normativa, são normas ordinárias, tais como a LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como demais atos normativos (MASSON, 2018).

Segundo Höfling (2001, p. 31), “as políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”. Segundo a autora, isso teria sido resultado da assimetria existentes nas relações entre “proprietários de capital e proprietários da força do trabalho” (idem, p.33), de modo que, por meio destas políticas sociais, o Estado buscasse regulamentar e manter as relações entre tais sujeitos.

No contexto citado, em que se deu o surgimento das chamadas políticas públicas, havia a necessidade de melhores condições e da busca de melhorias em uma área específica neste momento histórico, ou seja, o trabalho industrial.

Buscando resumir e definir o conceito de política pública, Souza (2006, p.26) diz:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variáveis dependentes).

Para Bucci *et al.* (2001, p. 13) as políticas públicas

[...] funcionam como instrumentos de aglutinação de interesses em torno de objetivos comuns, que passam a estruturar uma coletividade de interesses. Segundo uma definição estipulativa: toda política pública é um instrumento de planejamento, racionalização e participação popular.

Tendo como referencial conceitual Jobert e Muller (1987), Höfling (2001) afirma que política pública, em sentido *lato*, pode ser entendida como o “Estado em ação”. Em linhas gerais, seria o Estado agindo ativamente para implementar ações em determinados setores da sociedade, seja em saúde, educação etc. Importante ressaltar que, embora a maioria das políticas públicas sejam criações estatais, não se pode afirmar que elas só existam se forem criadas por um ente estatal.

Logo, considerando este último conceito trazido, o “Estado em ação”, é preciso primeiramente levar em consideração as motivações para sua criação, bem como os elementos sociais para aquela forma de intervenção estatal.

Considerando política pública sob a ótica de um conceito de política social, segundo Marshall (1963, p. 97), quando fala sobre o direito de habitação (sendo esse um direito social): “[...] a obrigação geral do Estado para com a sociedade como uma

coletividade no que toca à habitação é das mais sérias que tem que enfrentar”. Assim, o que se busca com política pública em seu aspecto social é o bem-estar da coletividade.

Os autores até aqui abordados permitem perceber que as políticas públicas são vistas por diversas perspectivas, não chegando a um consenso do que de fato seja uma política pública, dependendo, portanto, do momento em que é analisada.

Dessa forma, explicar política pública também não é uma tarefa simples, uma vez que esse conceito não é de simples definição e nem se chegou a um consenso a respeito dele.

Não obstante a dificuldade em conceituar e definir o que seja política pública, é possível perceber que o termo também pode ser entendido como área de conhecimento ou área de governo.

No que tange aos fundadores da área de políticas públicas, segundo relata Souza (2006), são assim considerados: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Cada um deles trouxe um entendimento diverso acerca do conceito de *política pública*. Como explica Souza (idem), “Laswell, em 1936, trouxe o termo “*policy analysis* (análise de política pública)”, tentando harmonizar o conhecimento acadêmico com a produção dos governos. Segundo Parsons (2007, p. 55), Laswell escreveu seus primeiros textos sobre políticas públicas na década de 1930, época em que suas inquietudes sobre os problemas encontravam inspiração na Escola de Chicago para adotar um enfoque multidisciplinar<sup>14</sup>.

Assevera Parsons (2007, p. 53):

O autor introduziu a ideia de conhecimento do processo de políticas públicas e no processo de políticas públicas, e argumentou que a perspectiva distintiva da ciência das políticas públicas é a sua orientação de acordo com os problemas<sup>15</sup>.

Segundo Souza (2006), Simon, em 1957, fala em *policy makers* considerando somente os decisores públicos. Segundo Parsons (2007, p. 55), o enfoque deste autor acerca das políticas públicas tem sido mais transcendental que o dos demais autores, posto que trata da multidisciplinariedade das políticas públicas, e não somente em seu enfoque educacional, mas também, por exemplo, em uma ampla gama das ciências, como economia, psicologia, administração e outras áreas.

---

<sup>14</sup> No original: “época en que sus inquietudes sobre los problemas encontraron inspiración en la Escuela de Chicago para adoptar un enfoque multidisciplinario” (tradução própria).

<sup>15</sup> No original: “El autor introdujo la idea del conocimiento del proceso de las políticas públicas y en el proceso de las políticas públicas, y argumentó que la perspectiva distintiva de la ciencia de las políticas públicas es su orientación en función de los problemas” (tradução própria).

Ainda conforme Parsons (2007, p. 56),

Seu interesse pela tomada de decisão humana concentrou-se na ideia de uma racionalidade “limitada”, mas com a capacidade de melhorar. Este autor analisou o assunto com uma perspectiva teórica e experimental. Sua ideia de analisar a tomada de decisão como uma sequência de estágios racionais (inteligência, *design* e escolha) tornou-se um elemento central na análise de políticas públicas<sup>16</sup>.

Lindblom, em 1959 e 1979, não considerava somente o racionalismo proposto por Laswell e Simon, e sugeria outros aspectos que deveriam ser considerados quanto à formulação e análise de políticas públicas, aspectos como as eleições, os partidos políticos, a burocracia e os grupos de interesses em suas formas mais profundas (PARSONS, 2007).

Ainda segundo Parsons (2007), foi Easton, em publicação de 1965, quem estabeleceu tratar-se de um sistema, não algo isolado, ou seja, recebem influência da mídia, de partidos políticos, bem como de outros interessados que acabam por influenciar os resultados e efeitos.

Segundo Parsons (2007, p. 58), quanto ao modelo de política pública defendido por Easton,

As principais facetas do modelo de Easton são a abordagem do processo de políticas públicas em termos de insumos recebidos, na forma de fluxos do meio ambiente, mediados por meio de canais de entrada (partidos, mídia, grupos de interesse); as demandas dentro do sistema político (insumo interno) e sua conversão em resultados (*outputs*) e impactos das políticas públicas<sup>17</sup> [...].

De acordo com Souza (2006), o termo políticas públicas, no sentido de área de conhecimento e disciplina acadêmica, nasceu nos EUA, fazendo com que fossem rompidas tradições europeias, as quais somente se concentravam em fazer uma análise sobre os Estados.

Seria, então, política pública uma ação do Estado, distinta de ação de governo.

---

<sup>16</sup> No original: “Su interés en la toma de decisiones humanas se ha centrado en la idea de una racionalidad “limitada”, pero con capacidad de mejorar. Este autor ha analizado el tema con una perspectiva teórica y experimental. Su idea de analizar la toma de decisiones como una secuencia de etapas racionales (inteligencia, diseño y elección) se ha convertido en elemento central en el análisis de las políticas públicas” (tradução própria).

<sup>17</sup> No original: “Las principales características del modelo de Easton son la aproximación al proceso de las políticas públicas en función de los insumos (*inputs*) recibidos, en forma de flujos provenientes del entorno, mediados a través de canales de insumo (partidos, medios de comunicación, grupos de interés); las demandas dentro del sistema político (insumos internos) y su conversión en resultados (*outputs*) e impactos de las políticas públicas” (tradução própria).

Na perspectiva de área governamental, Souza (2006, p. 22-23) observa que esta foi produto da Guerra Fria. Explica o autor que a criação dessa política pública como área do governo foi feita, em 1948, por Robert McNamara, que fazia parte de uma organização não governamental. Posteriormente, além de as políticas públicas se relacionarem às decisões do governo sobre problemas públicos, passaram também a outras áreas governamentais, tais como política social.

Além de se considerar diferente política pública de Estado de política pública de governo, é necessário ressaltar que estas não são da competência exclusiva do Estado e do governo, posto que podem ser criadas, sugeridas e pensadas a partir de movimentos sociais e grupos de interesses de uma sociedade em determinado contexto social. Ou seja, a sociedade como um todo é capaz de influenciá-las e produzi-las, seja através de reivindicações seja por meio de ações em prol de sua criação.

Portanto, a depender do fim a que se propõe, a política pública elaborada e colocada em prática vai ter uma classificação. Por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública distributiva, pois busca beneficiar todos os alunos, indistintamente, com livros didáticos; enquanto o PROUNI consiste em uma política pública regulatória, porque, através de um viés político, mediante a implementação de uma legislação, é possível regular, ou seja, normatizar a aplicação de políticas redistributivas e distributivas.

Contudo, independentemente de sua classificação, é preciso levar em consideração a importância da promoção das políticas públicas, a fim de minimizar as desigualdades sociais existentes e promover a inclusão social para assegurar a dignidade da pessoa humana, princípio basilar assegurado constitucionalmente.

## 2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Autores como Freitas (2009) entendem que as primeiras políticas públicas surgidas no Brasil deram-se durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), tratando-se, principalmente, de matérias trabalhistas. Cumpre ressaltar que outras áreas também foram contempladas à época, como a da saúde, a da habitação e a da educação profissional.

No final da década de 1940, a educação começou a ganhar novos contornos, tendo em vista os debates acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 4.024, que começava a ser construída, para, posteriormente, em 1961, ser promulgada.

Em 1962, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação, uma forma de política pública, posto que determinava diretrizes, metas e estratégias da política educacional para os próximos dez anos. Isso foi feito pelo Conselho Nacional de Educação e estabelecia objetivos e metas qualitativas e quantitativas para a educação em um período de oito anos (CURY, 2006).

Embora presente naquela época, somente com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Constituição Cidadã) é que as políticas públicas ganharam mais destaque e foram reformuladas a fim de atender o propósito a que se dispunham. Naquele momento, o Estado passou a ser o principal responsável por sua regulamentação, oferecimento e fiscalização. Portanto, é possível perceber que, na década de 1980, por ocasião da redemocratização, a saúde e a educação ganharam destaque, tendo sido criado o SUS, no âmbito da saúde, e a garantia da universalização do ensino fundamental, no âmbito educacional.

Na segunda metade da década de 1990, com o advento da Lei 9.394/1996, houve mudanças no âmbito educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação que substituiu a versão de 1971 trouxe a autonomia para as escolas, conforme preceitua seu artigo 17, que fala de uma gestão participativa:

[...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Com a citada Lei, foi criado, em 1996, pela Emenda Constitucional nº 14, e regulamentado pela Lei 9.424/96 e pelo Decreto 2.264 de junho de 1997, o chamado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF), cuja atenção principal seria o Ensino Fundamental. Em 1990, houve a instituição do denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que buscava também definir os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ainda durante esse período, foi criado o Plano Nacional de Educação, que foi regulamentado pela Lei 10.172/01<sup>18</sup>, o qual seguia as mudanças já propostas anteriormente com a LDB.

---

<sup>18</sup> O Plano Nacional da Educação está tratado no art. 214 da Constituição Federal, o qual determinou sua elaboração de acordo com os princípios fundamentais da educação. A Regulamentação do PNE foi determinada através da LDB/96, que deixa a cargo da União organizar referido Plano, com a colaboração dos Estados e Municípios. Somente em 2001 foi aprovada a Lei 10.172, com vigência decenal para regulamentar o PNE.

A partir do ano 2000, mais especificamente em 2003 e nos anos seguintes, outras políticas públicas foram criadas a fim de trazer melhorias para a educação, tais como o Programa Universidade para Todos – em 2004 (PROUNI); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – em 2007 (REUNI); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – em 2007 (FUNDEF); Plano de Desenvolvimento da Educação – em 2007 (PDE). Cumpre salientar que o PDE tem por articulador o chamado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/07, o qual busca uma articulação entre os entes federados, a fim estabelecer competências políticas, técnicas e financeiras para a educação.

Portanto, ao longo dos anos, houve a implementação de políticas públicas que, a depender do contexto em que foram criadas, tiveram cada qual sua importância, demonstrando que existiu uma preocupação com a educação como forma de inclusão social, bem como forma de assegurar a igualdade.

### 2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Conforme exposto, foi somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que se passou a garantir às pessoas com deficiência o direito a serem escolarizadas na rede regular de ensino, preferencialmente. Na Carta Magna afirma-se, ainda, que a educação é direito público subjetivo de todos.

Portanto, para efetivar e concretizar o direito assegurado constitucionalmente, é necessário que haja, por parte do poder público (principal responsável pelo oferecimento da educação), ações positivas inclusivas.

Segundo Carvalho (1999, p.18),

A formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para a integração de pessoas portadoras de deficiência têm sido inspiradas por uma série de documentos contendo declarações, recomendações e normas jurídicas produzidas por organizações internacionais e nacionais envolvidas com a temática da deficiência.

Contudo, embora exista muita legislação acerca da implementação de políticas públicas, percebe-se que não é somente o Estado que tem que resolver o problema da exclusão, mas todos que estão, de alguma forma, incluídos nessa relação.

Segundo Aranha (2001, p. 20), “a inclusão social, portanto, não é um processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos”. Isso se traduz na necessidade de todos os cidadãos darem suporte às pessoas com deficiência, não somente promovendo oportunidade, mas também garantindo o acesso a elas. É necessária a extinção de todas as barreiras que ainda segregam as pessoas com deficiência, sejam elas morais, arquitetônicas, sociais, psicológicas ou instrumentais.

Nesse mesmo sentido, em que a obrigação com a inclusão é dever de todos, Cruz (2005, p. 99) traz alguns exemplos do cotidiano:

Mas não são apenas os espaços públicos que devem ser redimensionados pelo Estado. Também a sociedade deve fazê-lo no campo de sua autonomia pública e privada, necessitando para tanto que haja uma profunda reconsideração das necessidades da pessoa portadora de deficiência. Por esse prima está claro que o “problema” *não* é do surdo, que não entende o que está sendo dito na TV, e, sim, da emissora que não colocou legenda (sistema *closed-caption*); o “problema” *não* é do cego que não consegue estudar e, sim, dos estabelecimentos de ensino que não publicam e nem adquirem computadores em braile e que também não habilitam seus professores na língua de libras; o “problema” *não* é do deficiente físico que não pode subir escada ou entra num ônibus e, sim, do Estado que aprovou construções e veículos sem rampas ou elevadores.

No que tange ao momento em que a educação inclusiva ganhou novos contornos, a fim de abrir a escola para todas as pessoas, de forma verdadeira e com qualidade, Sassaki (2009, p.20) informa que isso somente se deu no início da década de 90, embora “experiências pioneiras em inclusão tenham sido feitas na segunda metade dos anos 80”.

Portanto, a inclusão é um objetivo almejado ao longo das décadas, que, conforme legislação colacionada, tem ganhado força e espaço para concretizar seu propósito, que é incluir, abranger aqueles que durante séculos foram segregados do convívio social e educacional.

Nos dizeres de Rogalski (2010, p. 7), “a educação inclusiva se caracteriza com uma política de justiça social que alcança alunos com necessidades especiais” que leva em consideração os conceitos trazidos de forma ampla pela Declaração de Salamanca (UNESCO 1994, p. 19), qual seja:

7 – O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a

garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Tratar de políticas públicas voltadas à inclusão educacional é buscar projetos, bem como estabelecer objetivos que possibilitem a inserção de várias pessoas ou grupos que vêm sendo marginalizados no âmbito educacional.

Antes mesmo da promulgação da Constituição Cidadã, o Estado promoveu, em 1950, a criação de alguns órgãos voltados ao atendimento de pessoas com necessidades especiais, embora não se tratasse de política pública propriamente dita, a qual será trabalhada posteriormente.

Em 1957 e 1958, foram instituídas algumas campanhas que dialogavam com políticas públicas educacionais porque buscavam promover a educação e o ensino dos então chamados excepcionais (surdos, deficientes visuais e mentais), tais como: “Campanha para educação do Surdo Brasileiro”, regulamentada pelo Decreto nº 42.728/57; “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes de Visão”, regulamentada pelo Decreto nº 44.236/58, que tratava da promoção da educação, de forma ampla, aos portadores de deficiência visual; “Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais” (SOUTO, 2014, p. 18).

Referidas campanhas foram as primeiras ações que visaram à educação especial, assim denominada à época. Não se tratava, ainda, de educação inclusiva, posto que apenas utilizavam ferramentas didáticas específicas para educar as pessoas com deficiência de acordo com sua limitação, fosse ela cognitiva ou física, e fora do ensino regular. Não buscava a inserção da pessoa com deficiência à escola regular ou a sociedade.

Ratificando, assim, o exposto, Muniz e Arruda (2007, p. 259), dizem que

Os registros da gênese dessa modalidade de educação, no Brasil encontram-se nas décadas de cinquenta e sessenta do século passado, ou mais precisamente no século XX. Nos anos de 1950 surgiram as primeiras ações relacionadas ao atendimento educacional para a pessoa excepcional<sup>19</sup> em nível nacional, com um tímido respaldo do governo brasileiro. Essas primeiras ações estiveram vinculadas à criação de Campanhas relacionadas a grupos específicos por natureza de suas deficiências.

---

<sup>19</sup> Nota do original: “Termo utilizado até aproximadamente a década de 1980 para definir a pessoa deficiente. Neste artigo utilizará o termo ‘pessoa deficiente’, por entender que essa nomenclatura apresenta melhor definição sobre a quem está referindo” (MUNIZ e ARRUDA, 2007, p.277).

Outrossim, é importante ressaltar que Organizações não Governamentais (ONG) também eram determinantes nas políticas educacionais, assim como as instituições APAE e Instituto Pestalozzi<sup>20</sup>, as quais, por meio de pressão exercida sobre o governo, conseguiram que fosse incluído, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, um capítulo sobre educação de pessoas com deficiência.

Outros programas e investimentos no âmbito educacional inclusivo são elucidados por Arend e Moraes (2009). As autoras explicam que, em 1962, foram destinados para a educação de excepcionais e bolsas de estudos um total de 5% dos recursos do Plano Nacional de Educação. Referido recurso seria para atender crianças deficientes de qualquer natureza. Evento importante, voltado também aos deficientes, foi a instituição da Semana Nacional da Criança Excepcional por meio do Decreto nº 54.188/64. Este evento tinha como objetivo mobilizar a sociedade para os problemas enfrentados pelos deficientes.

Com o advento da Constituição de 1967, o artigo 168 assegurava que a educação era direito de todos, e que deveria haver igualdade de oportunidades, contudo não especificava quem eram esses “todos”. Em 1969, foi publicada nova Constituição, que, com a Emenda Constitucional nº1, acrescentou que deveria ser elaborada uma lei especial sobre, dentre outras coisas, a educação dos excepcionais (ARENDE; MORAES, 2009).

Já na década de 1970, a escola passou a ser associada como “formação de capital humano” para aumentar a produtividade das empresas. Em 1971, foi aprovada a LDB, sob o nº 5.692, que tratava da questão do deficiente no ensino regular. Buscando a integração social, em 1977, o governo dispôs sobre educação integrada para atendimento a excepcionais, por meio de Portaria interministerial 477. Tendo por finalidade a integração social dos deficientes, a partir de 1980, começaram os movimentos de associações buscando o reconhecimento e a preservação dos direitos dos deficientes. Em 1984, houve a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAM) e, em dezembro, o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes reuniu as quatro entidades (ARENDE; MORAES, 2009).

---

<sup>20</sup> Entidade Filantrópica, gratuita e sem fins lucrativos que trabalha no atendimento de pessoas especiais, deficientes mentais e com deficiências múltiplas, todos com idade superior a 21 anos. Disponível em <http://sociedadepestalozzidobrasil.blogspot.com.br/>.

A LDB de 1971 foi alterada, em 1982, pela Lei 7.044, a qual fixou diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, buscando a educação para o exercício consciente da cidadania. Três anos mais tarde, foram realizados a Assembleia Geral das Nações Unidas e o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, para, no ano seguinte, em 1986, com a nova organização política, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) transformar-se em Secretaria de Educação Especial (SESPE).

Então, com a promulgação da Constituição de 1988, há maior destaque da habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência.

Instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007, o “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” – Programa BPC na escola é uma importante política pública. Cumpre esclarecer, primeiramente, o que é o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social. Trata-se de um benefício assegurado pela Lei Orgânica da Assistência Social<sup>21</sup> ao portador de deficiência que não contribuiu com a Previdência Social e cuja renda *per capita* é abaixo de um quarto do salário mínimo<sup>22</sup>. Preenchidos os requisitos, a pessoa com deficiência faz jus ao benefício no valor de um salário mínimo. Esta política pública busca acompanhar o comparecimento de crianças e adolescentes deficientes à escola, e caso não estejam comparecendo, busca identificar quais barreiras impedem tal acesso.

Mais recentemente, política pública importante na inclusão educacional é a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, apresentada em 2008 pelo governo federal a fim de promover educação de qualidade para todos. Referida política pública tem como objetivo garantir a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; o atendimento especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a participação da família e da comunidade; garantir a formação de professores para o

---

<sup>21</sup> LEI Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

<sup>22</sup> Art. 20. O benefício de prestação continuada é a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família.

[...]§ 2º Para efeito de concessão do benefício de prestação continuada, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 3º Considera-se incapaz de prover a manutenção da pessoa com deficiência ou idosa a família cuja renda mensal *per capita* seja inferior a 1/4 (um quarto) do salário-mínimo.

atendimento educacional especializado, bem como os demais profissionais da educação para a inclusão escolar; assegurar a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na informação e comunicação; e, por fim, relações intersetoriais na implementação de políticas públicas.

Há o programa denominado “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” e o programa “Escola Acessível”, este regulamentado pela Resolução nº 27 de 27 de julho de 2012, o qual assegura condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estejam matriculados em escolas regulares.

Existe também o Programa de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado e Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que é oferecido na modalidade a distância e busca o aperfeiçoamento e a especialização dos professores que atuam nas salas multifuncionais e em classes comuns do ensino regular. O referido programa possui parceria com Instituições Públicas de Educação Superior (IPES).

Há o Programa “Educação Inclusiva: direto à diversidade”, o qual objetiva formar gestores e educadores com a finalidade de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Isso se dá por meio da realização de Seminário Nacional de formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; prestação de apoio técnico e financeiro e orientação quanto à organização da formação de gestores e educadores dos municípios polo e abrangência; e, por fim, a disponibilização de referenciais pedagógicos para formação regional.

No que tange a esse programa, à época, segundo Kassar (2011), atingiu 5.564 municípios. Com esse programa, o Governo Federal se propôs a fomentar a política de construção de sistemas inclusivos, no campo educacional, formando educadores em sistema de multiplicadores.

Muito se tem buscado para que haja efetivamente a inclusão das pessoas com necessidades especiais, por meio de políticas, programas, planos e ações governamentais ou não governamentais, contudo muito ainda tem que ser feito.

Mais que isso, quando se fala em inclusão na educação por meio de políticas públicas, Vieira (2015, p. 1) afirma que

[...] é importantíssimo que o Poder Público exerça de forma efetiva as políticas educacionais (em apreço à isonomia substancial), porque só assim a Educação no Brasil terá um modelo padrão capaz de não só

permitir a acessibilidade, mas também a permanência dos discentes nas escolas.

Sendo assim, não basta apenas criar políticas públicas a qualquer preço, é necessário que elas sejam efetivas àqueles que estão sendo incluídos.

Contudo, embora haja fomento dessas políticas, conforme já exposto, está havendo uma busca incessante por estes direitos assegurados e que não são efetivados.

Conclui-se, portanto, que muito ainda há por fazer para assegurar o princípio da dignidade da pessoa humana, bem como o princípio da igualdade entre todos, conforme preceitua a nossa Carta Magna.

### 3 DO ACESSO AO JUDICIÁRIO À JUDICIALIZAÇÃO

Ao falar em acesso à Justiça, o que se busca esclarecer é a possibilidade de ingressar com uma ação perante o Judiciário em busca de satisfazer alguma pretensão ou resguardar algum direito.

Ao longo da história do país, nem sempre esse acesso era possível a todos, como hoje assegura a Constituição da República do Brasil, promulgada em 1988.

Contudo, esse direito culminou em um fenômeno que é vivenciado hoje, a chamada judicialização.

#### 3.1 O ACESSO AO JUDICIÁRIO E A JUDICIALIZAÇÃO DA VIDA

A atual Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988, colocou na categoria de direitos fundamentais muitos direitos já existentes, mas que não possuíam esse *status*, assim como tratou de elencar muitos outros, sendo por isso chamada de Constituição Cidadã.

O direito ao acesso ao Judiciário, também chamado de princípio da inafastabilidade<sup>23</sup> do controle jurisdicional<sup>24</sup> ou princípio do direito de ação, passou a ser um direito fundamental e hoje está expresso no artigo 5º, XXV da Constituição Federal. Vejamos, pois, o que estabelece o referido artigo:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

XXXV – a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito.

É possível observar que o direito ao acesso ao Judiciário é garantido a todos, sejam brasileiros ou estrangeiros residentes no país, sem qualquer distinção. Percebe-se, portanto, que garantir o direito de acesso ao Judiciário para resguardar e buscar direitos assegurados no ordenamento jurídico é de fundamental importância para que tais direitos

---

<sup>23</sup> Neves (2016, p.31) explica que ao falar em inafastabilidade, quer dizer que “o interessado em provocar o Poder Judiciário em razão de lesão ou ameaça de lesão a direito não é obrigado a procurar antes disso os possíveis mecanismos administrativos de solução de conflito”. Assim, pode ingressar diretamente no Judiciário em busca de sua pretensão.

<sup>24</sup> Controle jurisdicional é “[...] realizado pelo Poder Judiciário, mediante provocação de qualquer interessado que esteja sofrendo lesão ou ameaça de lesão em virtude de conduta ou omissão administrativa que o atinja direta ou indiretamente” (CARVALHO, 2018, p. 403).

sejam de fato efetivados e não sejam letras mortas, meramente mandamentos que não são colocados em prática. Mais que isso, resguardar a inafastabilidade do controle jurisdicional é um direito essencial e que está intimamente ligado ao exercício da própria cidadania, bem como ao princípio da dignidade da pessoa humana.

Importante fazer uma breve contextualização histórica acerca deste acesso ao Judiciário, pois ele não foi assim desde sempre, afinal, como se sabe, o direito, a princípio, não era exercido pelo Estado como é hoje.

Segundo Cintra, Grinover e Dinamarco (2015, p. 25) “nas fases primitivas da civilização dos povos, inexistia um Estado suficientemente forte para superar os ímpetos individualistas dos homens e impor o direito acima da vontade dos particulares”, ou seja, as próprias partes solucionavam seus conflitos pessoalmente, muitas vezes usando da própria força física para isso, o que atualmente é chamado de autotutela. São características da autotutela a ausência de juiz distinto das partes e a imposição da decisão por uma das partes à outra.

Foucault (2002), em sua obra *A verdade e as formas jurídicas*, explica que antes do sistema jurídico existente, onde tem um terceiro imparcial que julga as pretensões dos indivíduos, houve um momento em que as partes resolviam, por si só, seus conflitos. Afirmo o autor que, até então, “[...] os litígios entre os indivíduos eram regulamentados pelo jogo da prova<sup>25</sup>” (idem, p. 55).

E continua a explicar essa ausência de alguém responsável pelo julgamento: “em primeiro lugar não há ação pública, isto é, não há ninguém – representando a sociedade, o grupo, o poder, ou quem detém o poder – encarregado de fazer acusações contra indivíduos” (FOUCAULT, 2002, p. 56).

Assevera ainda que, nas sociedades germânicas, os conflitos e litígios eram regulados pela luta e pela transação. Não havia um indivíduo neutro que procurasse a verdade ou resolvesse os problemas que se apresentassem (idem, p. 58).

John Locke, na Idade Moderna, falava sobre a ausência de Estado enquanto unidade governamental autoritária ao defender o chamado estado natural ou estado de natureza, isso quando ainda não existia o governo civil. Para o autor, neste estado de natureza, os indivíduos seriam tidos por iguais, independentes e livres para decidir suas ações, bem com dispor de tudo que lhes pertencia. Neste estado, todos seriam capazes de

---

<sup>25</sup> “No sistema de prova judiciária feudal trata-se não da pesquisa da verdade, mas de uma espécie de jogo de estrutura binária. O indivíduo aceita a prova ou renuncia a ela” (FOUCAULT, 2002, p. 61).

fazer justiça pelas próprias mãos a fim de defender seus direitos, os quais, segundo Locke, seriam intrínsecos a todos os indivíduos, tais como a vida, a liberdade e a propriedade.

Em sua obra *Dois Tratados Sobre o Governo Civil*, Locke (1998, p. 381-382) afirma

[...] devemos considerar o estado em que todos os homens naturalmente estão, o qual é o estado de perfeita *liberdade* para regular suas ações e dispor de suas posses e pessoas do mundo como julgarem acertado, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir licença ou depender da vontade de qualquer outro homem.

Percebe-se que, neste estado de natureza, não haveria nenhum terceiro que falasse o que é certo e o que é errado. Assim, o indivíduo poderia agir de acordo com sua consciência e necessidade, tendo assim liberdade.

Em relação ao direito do indivíduo de sozinho defender seus direitos, Nodari (1999) observa que Locke está se referindo a um “direito natural de punir”, o qual “deriva de um poder que não é absoluto e nem arbitrário” (idem, p.114).

Explica ainda que a mesma natureza

autoriza tão-somente as penas que a razão tranquila e a pura consciência ditam e ordenam naturalmente, penas proporcionais à falta, que tendem apenas a reparar o prejuízo causado e a impedir que aconteça algo semelhante no futuro (NODARI, 1999, p. 114).

Ainda neste sentido, destaca Locke (1998, p. 384-385), “embora seja um *estado de liberdade*, não é um estado de licenciosidade [...]”. Desta forma, afirma que

O *estado de natureza* tem para governá-lo uma lei da natureza, que a todos obriga; e a razão, em que essa lei consiste, ensina a todos aqueles que a consultem que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deveria prejudicar a outrem em sua vida, saúde, liberdade ou posses. Pois sendo todos os homens artefato de um mesmo Criador onipotente e infinitamente sábio, todos eles servidores de um Senhor soberano e único, enviados ao mundo por Sua ordem e para cumprir Seus desígnios, são propriedade de Seu artífice, feitos para durar enquanto a Ele aprouver, e não a outrem.

É nesse paradigma de direito natural que referido filósofo inglês fundamenta sua teoria quanto ao Liberalismo. Ou seja, não há uma ingerência estatal, o que há na verdade é o Estado tido, nos dizeres de Bobbio (2000), como um conjunto de indivíduos que, por meio das relações existentes entre eles, trabalham politicamente para assegurar seus direitos. Portanto, os indivíduos são livres para fazer suas próprias escolhas, assim não há

sujeição às vontades e aos mandamentos do Estado, a não ser quando o que estiver em risco seja a liberdade de outros indivíduos. O Estado assim concebido atuaria como a *ultima ratio*<sup>26</sup>.

Todavia, com o passar do tempo, não acreditando que o indivíduo fosse capaz de, por si só e de maneira imparcial, defender seus interesses, Locke passa a perceber a necessidade do surgimento de um terceiro imparcial para resguardar o direito dos homens, o que apresenta em sua obra *O Segundo Tratado sobre o Governo Civil*.

Locke vê, então, a criação do Estado como sendo fundamental para defender a vida, a liberdade e a propriedade privada. O Estado assim seria um garantidor dos direitos naturais do homem, posto que, superado o estado de natureza, Locke reflete sobre a justiça humana desmedida quando há interesses próprios, assim passa a defender que haja um terceiro para que os direitos sejam garantidos.

Não só Locke, mas também Montesquieu, dispunha sobre o Estado como garantidor dos direitos. Após a chamada Teoria da Repartição dos Poderes<sup>27</sup>, em sua obra *Espíritos das Leis*, ele diz que já no século XVII o Estado passa a ser detentor do poder de aplicar o direito, uma vez que há funções típicas destinadas a cada um dos poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). Portanto, a partir disso, o Estado regula os direitos e monopoliza a jurisdição. Hoje, embora os poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) vez ou outra exerçam funções atípicas, eles definem muito bem suas funções típicas enquanto executores: administrar; legislar e aplicar as leis, respectivamente.

Aqui é dada ênfase ao Judiciário, pois ele tem ganhado destaque contemporaneamente, posto que é responsável por decidir as mais variadas questões.

Cumprе ressaltar, contudo, que o Judiciário é inerte, ou seja, deve ser provocado para que possa agir e decidir questões, a fim de que ocorra a movimentação da função jurígena do Estado. Importante também ressaltar que não há obrigatoriedade em primeiro esgotar as instâncias administrativas<sup>28</sup> para somente depois recorrer ao Judiciário a fim

---

<sup>26</sup> *Ultima ratio* - última razão, último argumento. Definição retirada do endereço eletrônico [http://www.assisprofessor.com.br/documentos/apostilas/Dicionario\\_Latin.htm](http://www.assisprofessor.com.br/documentos/apostilas/Dicionario_Latin.htm). Acesso em: 10 de julho de 2017.

<sup>27</sup> Segundo Lisboa (2008, p.01) “A teoria da Separação dos Poderes, desenvolvida por Montesquieu, prevê a autonomia dos Poderes como um pressuposto de validade para o Estado Democrático. A ideia de que o poder deve ser controlado pelo próprio poder pressupõem que as atitudes dos atores envolvidos no palco de decisões sejam interligadas, com uma clara divisão nas competências de cada um deles, e uma interdependência que garanta uma gestão compartilhada e homogênea”.

<sup>28</sup> Não há necessidade de previamente buscar obter sua pretensão administrativamente, por meio de requerimentos a órgão outros que não o Judiciário diretamente (NEVES, 2016). Instâncias são todos os graus que poderia chegar uma ação ou um recurso. Então, instâncias administrativas seriam as ações ou recursos fora do âmbito judicial.

de resguardar um direito, ou seja, a função judicial do Estado não é subsidiária, não se trata de opção secundária, salvo raríssimas exceções<sup>29</sup>. Portanto, qualquer cidadão pode se dirigir ao Judiciário reivindicando seu direito sem que antes tenha tentado fazê-lo a outros órgãos ou Poderes.

Considerando assim que cada dia mais as pessoas tomam conhecimento dos direitos que lhes são assegurados, está havendo um ingresso desmedido de ações. Ou seja, estão submetendo ao Judiciário todo e qualquer assunto, dando a ele o poder de intervir em relações privadas que outrora tinham seus desfechos de outra forma, como no âmbito administrativo<sup>30</sup>.

Essa convocação do Judiciário, para decidir todas as relações e interesses privados e interpessoais, vem sendo chamada de *judicialização*. Termo de autoria de Vallinder e Tate<sup>31</sup> (1995), por eles utilizado, primeiramente, para designar a crescente intervenção do Judiciário no âmbito da política, não somente nesse sentido, mas também para se referir à dominação de regras e procedimentos impostos às negociações não judiciais e em espaços decisórios.

Considerando o sentido constitucional do termo, Maciel e Koerner (2002, p. 117) explicam que *judicialização* se refere ao “novo estatuto dos direitos fundamentais e à superação do modelo da separação dos poderes do Estado, que levaria à ampliação dos poderes de intervenção dos tribunais na política”.

Portanto, seria um direito fundamental ter o pronunciamento do Judiciário nas questões políticas, sendo garantido assim o acesso a ele.

Contemporaneamente, esse termo tem sido utilizado para designar não só a intervenção do Judiciário na política, como também na vida privada como um todo.

Com o passar dos anos, o acesso ao Judiciário tem se dado de forma desmedida, uma vez que não há critérios para submeter à sua apreciação questões do dia a dia. Questões morais, políticas e sociais são levadas ao Judiciário indistintamente, muitas

---

<sup>29</sup> Como preceitua o art. 217 da CF/88: Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, observados: [...]§ 1º O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, regulada em lei.

Portanto, quando se tratar de práticas desportivas, primeiramente se exige que esgotem todas as instâncias da justiça desportiva para somente depois recorrer ao Judiciário.

<sup>30</sup> Tem por exemplo quando é feito um requerimento na Secretaria da Educação para garantir vaga em uma rede de ensino pública e a pretensão do requerente é atendida sem que precise acionar o Judiciário.

<sup>31</sup> É de Cavaco (2017) e Vianna *et al.* (1999) a informação de que o termo teria sido utilizado por Vallinder e Tate, no trabalho “The Global Expansion of Judicial Power”, publicado em 1995.

vezes sequer tentar resolvê-las por meio de outro Poder, seja o Executivo, seja o Legislativo.

Quanto a essa “invasão do direito no mundo contemporâneo”, conforme dizem Vianna *et al.* (1999, p.149):

[...] não tem limitado as suas repercussões ao âmbito dos poderes republicanos e à esfera propriamente política [...]. Ela também vem alcançando a regulação da sociabilidade e das práticas sociais, inclusive daquelas tidas, tradicionalmente, como de natureza estritamente privada e, portanto, impermeáveis à intervenção do Estado, como são os casos, entre outros, das relações de gênero no ambiente familiar e do tratamento dispensado às crianças por seus pais ou responsáveis.

Desta forma, entende-se por judicialização o fenômeno contemporâneo de submeter à apreciação do Judiciário toda e qualquer questão que, tradicionalmente, era tida de natureza estritamente privada e também que poderia ter sido solucionada por via administrativa. Agora quase não há mais a busca conciliatória ou administrativa para a solução de qualquer questão, ingressa-se com demandas no Judiciário diretamente.

É neste sentido que, pela perspectiva foucaultiana, a judicialização pode ser compreendida como forma de governamentalidade.

Em sua análise da maquinaria judicializante à luz do pensador francês, Marafon (2014) explica que o conceito de governamentalidade foi cunhado por Foucault ao longo de várias obras. Na quarta lição de “Segurança, território e população” (curso proferido no Collège de France, em 1978),

a governamentalidade foi definida por Foucault como um conjunto de instituições, procedimentos, cálculos, táticas e estratégias que permitem o governo da população; já no curso de 1979 (“Nascimento da Biopolítica”), o conceito governamentalidade foi definido como chave para a análise das relações de poder em geral [...] (MARAFON, 2014, p. 521).

Foucault (1978) entende a governamentalidade como uma tecnologia atrelada a saberes úteis para o controle da população, significando que nela se expressa uma determinada racionalidade. Na sociedade contemporânea, essa racionalidade recorre cada vez mais a um discurso focado na questão da segurança enquanto expressão da manutenção da ordem pública e da propriedade privada.

Distinguindo-se da antiga sociedade disciplinar, na qual processos de *normação*<sup>32</sup> levavam à “exclusão do não normalizável” (FOUCAULT, 2008, p. 264), a atual sociedade da segurança tem, entre suas características, o fato de que se organiza “apoiando-se sobre as próprias diferenças /anormalidades” (idem, p. 265) – a serem estabelecidas e geridas em um processo chamado de *normalização*<sup>33</sup>.

Para governar em nome da segurança, é preciso que a população se reconheça acossada pela insegurança, por alguma ameaça - real ou imaginária -, quando então a normalização se faz oportuna. Normalizar, explica Silva (2000), envolve transformar uma identidade social específica em parâmetro de normalidade pelo qual são avaliadas todas as outras formas de estar no mundo. Deste modo, cria-se o entendimento de que a identidade considerada como normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade” (idem, p. 83, sem grifos no original). É desta identidade que deriva a norma.

Em contrapartida, às identidades que não correspondem a parâmetros estabelecidos no processo de normalização (Outro/Eles) resta o lugar de Outro, daquele a quem se voltam discursos de inclusão e práticas de integração a uma identidade que não é a sua.

Quando normalização e judicialização da vida se encontram, o que se tem é a expansão da lógica dos tribunais rumo às relações mais cotidianas. Cria-se um ciclo no qual relações sociais que poderiam se dar horizontalmente, de forma mais direta e em consideração a identidades sociais historicamente estabelecidas, tornam-se, como bem observam Silva *et al.* (2015, p. 225), “relações terceirizadas por meio das figuras do juiz, do advogado, dos promotores, entre outros operadores jurídicos”. Dito de outro modo, o movimento que coloca o Judiciário e sua racionalidade na condição de “instituição mediadora do viver” é o mesmo que estende o domínio jurídico por “espaços antes habitados por outros saberes e práticas, capilarizando a função do tribunal às diversas esferas do cotidiano” (SILVA *et al.*, 2015, p.225).

Isto posto, ainda que cumpra um importante papel na efetivação dos direitos sociais, a judicialização também representa, como ressaltam Vianna *et al.* (1999, p.149),

---

<sup>32</sup> “Normação é o efeito de enquadramento gerado por mecanismos disciplinares ao buscarem adequar indivíduos a modelos previamente estabelecidos, isto é, a uma norma a que os homens devem se submeter” (FURTADO; CAMILO, 2016, p. 38).

<sup>33</sup> Furtado e Camilo (2016) esclarecem que “[...] as tecnologias de segurança atuam por meio de normalizações, identificando padrões na realidade, dos quais resultará uma curva de normalidade. Neste sentido, ‘o normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir deste estudo de normalidades que a norma se fixa’ (Foucault, 2008a, p. 83)”. (idem, p. 38).

uma “crescente invasão do direito na organização da vida social”, o que, entretanto, não se deu por acaso.

No fim do século XIX, o Judiciário foi acionado para decidir conflitos ligados a questões trabalhistas, uma vez que a industrialização ganhou força, resultando na exploração de força de trabalho, como jornadas excessivas, exploração de mão de obra infantil.

Já em meados do século XX, esta judicialização ganhou maior destaque quando o Judiciário passou a ser chamado para solucionar conflitos e decidir acerca dos direitos sociais que passaram a ser garantidos com o surgimento do Estado do Bem-Estar Social, ao fim da Segunda Guerra Mundial.

Preliminarmente, Estado de Bem-Estar Social, também denominado *Welfare State*, significa um Estado assistencial que garante padrões mínimos de saúde, educação, habitação e outros direitos sociais (CANCIAN, 2007).

O autor Vicente (2009, p.124) assevera acerca do Estado de Bem-Estar Social:

[...] era um projeto cogente para recuperar o vigor e a capacidade de expansão dos países capitalistas após a tensão social, econômica e política do período entreguerras. Tanto que o estabelecimento do Estado de bem-estar social, entre as décadas de 1940 e 1960, ficou conhecido como “era dourada do capitalismo” por ser um momento de desenvolvimento econômico, com garantias sociais e oferecimento, praticamente, de emprego pleno para a maioria da população nos países desenvolvidos.

Buscava-se conceder aos cidadãos o mínimo assistencial para que pudessem viver de forma digna, resguardando assim direitos sociais, como emprego, saúde etc.

Segundo os dizeres de Oliveira, Keller e Rodrigues (2012, p. 42), na obra *Políticas públicas: definições, interlocuções e experiências*,

Quanto aos modelos do *Welfare State*, esses permeiam a ideia de um Estado intervencionista, centrado em reformas sociais, com distribuição das riquezas geradas com o produto do trabalho. Essa concepção surge no pós-Segunda Grande Guerra, compreendendo o trabalho como atividade social e a necessidade de regulamentar as relações entre empregador e empregado, mediante intervenção do Estado, surgindo, aí, uma identificação entre o *Welfare* e a social democracia.

Mas quando esse Estado assistencial falha, os cidadãos têm que buscar seu direito assegurado, e não concedido, de alguma forma. Nesse sentido, esclarece Marshall (1963, p.96-97),

A obrigação do Estado é para com a sociedade como um todo, cujo recurso no caso de não cumprimento por parte do Estado de suas obrigações reside no Parlamento ou conselhos locais, e não para com os cidadãos individuais cujo recurso reside num tribunal de justiça ou, pelo menos, num tribunal quase-judicial.

Sendo assim, com o não cumprimento de seus deveres, o Estado é acionado perante o Judiciário para que conceda a cada um o que é seu por direito. Percebe-se aqui a judicialização.

Esse tema, considerado atual, foi elucidado por Vianna *et al.* (1999) em pesquisa cujos resultados culminaram na obra *A judicialização da política e das relações sociais no Brasil*.

Os autores constataram que, no mundo contemporâneo, não há como reduzir o direito e suas instituições apenas quanto a controle social. Asseveram que, tendo ampliado o princípio democrático, houve “crescente institucionalização do direito na vida social, invadindo espaços que há pouco eram inacessíveis a ele, como certas dimensões da esfera privada” (VIANNA *et al.* 1999, p. 15).

Asseveram então que “o Poder Judiciário começa a ser percebido com mais um estuário para as insatisfações existentes com o ativismo legislativo<sup>34</sup> do Executivo, sendo convocado ao exercício de papéis constitucionais que o identificam com guardião dos valores fundamentais” (*idem*, p. 11).

Portanto, de acordo com o exposto pelos autores, o Judiciário é chamado a atuar sempre e quando, por exemplo, o Executivo e o Legislativo não cumprem seu papel, como quando deixa de formular ou cumprir leis para assegurar o direito. Assim, insatisfeitos com a omissão legal, não haveria outra alternativa senão recorrer ao Judiciário para requerer o bem da vida almejado. Desta forma, conforme explica Asensi (2010, p. 10), o Judiciário, a fim de efetivar direitos, “passou a fazer parte da formulação das mesmas (leis) juntamente ao Legislativo e, com a ampliação dos instrumentos processuais, passou a exercer controle direto nas ações do Executivo”.

Explicam então Vianna *et al.* (1999, p. 11) que

É na presença desse novo processo institucional que tem derivado, no Brasil, a chamada judicialização da política, fenômeno corrente nos países de democracia avançada, como Alemanha, Itália, Espanha, França, Inglaterra e EUA, entre outros, e que parece sugerir, como aponta de modo recorrente a bibliografia, a existência de uma

---

<sup>34</sup> Ativismo legislativo acontece quando, por exemplo, o Executivo elabora leis para garantir direitos.

convergência entre os sistemas de *civil law*<sup>35</sup> e de *common law*<sup>36</sup>, que já teria alcançado o direito brasileiro.

Recentemente, o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso, utilizou a denominação *judicialização da vida* para referir-se à apreciação do Judiciário a toda e qualquer questão que tradicionalmente era tida de natureza estritamente privada, ou seja, não se buscam soluções fora de salas de audiências e extensos processos. Delega ao Estado-Juiz a decisão de sua vida. A título de exemplo quanto a essa judicialização, temos o reconhecimento da possibilidade do casamento entre pessoas do mesmo sexo. Isto porque, até o Judiciário (STF<sup>37</sup>) se pronunciar, em 2011 (ADI<sup>38</sup> 4.277 e ADPF<sup>39</sup> 132), para declarar constitucional<sup>40</sup> a união homoafetiva, essa não era aceita pela sociedade, e como não havia norma regulamentada, não havia validade na união de pessoas do mesmo sexo. Aqui é possível perceber um exemplo típico da omissão Legislativa e da intromissão do Judiciário nas relações pessoais

É possível observar a judicialização em todos os campos sociais, como na política, quando, por exemplo, a fidelidade partidária passa a ser interpretada pelo Judiciário; na saúde, ao necessitar acionar o Judiciário para ter acesso a medicamentos, a atendimento em hospitais públicos etc.; nas políticas públicas, a partir do momento que o Estado não cumpre sua função ao oferecer oportunidades igualitárias etc.

Atualmente, o Judiciário está no centro das atenções dos indivíduos. Neste sentido, asseveram Vianna et.al (1999, p. 09):

[...] o Judiciário, antes um Poder periférico, encapsulado em uma lógica com pretensões autopoiéticas<sup>41</sup> inacessíveis aos leigos, distante das preocupações da agenda pública e dos atores sociais, se mostra uma instituição central à democracia brasileira, quer no que se refere à sua expansão propriamente política, quer no que diz respeito à sua intervenção no âmbito social.

<sup>35</sup> Estrutura jurídica adotada no Brasil, que significa que as principais fontes do direito são as leis, os textos.

<sup>36</sup> Estrutura utilizada em países como Estados Unidos e Inglaterra. O direito forma-se pelo conjunto de interpretações das normas do direito que são feitas pelo Poder Judiciário.

<sup>37</sup> Supremo Tribunal Federal – Órgão máximo do Judiciário Brasileiro

<sup>38</sup> Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) – ação judicial proposta para que seja invalidada lei ou ato normativo que estejam contrários aos ditames da Constituição Federal.

<sup>39</sup> Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) – ação judicial que objetiva reparar ou evitar lesão a preceito fundamental decorrente da Constituição Federal, resultante de algum ato ou mesmo omissão do poder público.

<sup>40</sup> Quando o ato ou norma não viola/afrota a Constituição Federal é considerado constitucional, consequentemente, válido.

<sup>41</sup> Nota do original: “Capaz de autoproduzir-se. Definição retirada do endereço eletrônico: <http://www.dicionarioinformal.com.br/autopoi%C3%A9tico/>. Acesso em: 03 de agosto de 2017”.

Estando presente a chamada *judicialização da vida*, as relações educacionais não ficaram apartadas deste fenômeno. Está havendo submissão ao Judiciário de relações que são educacionais privadas, resultando assim em variadas condenações, posto que os responsáveis pela educação não estão sabendo lidar com tais problemas, uma vez que não foram preparados para tanto e considerando ainda todas as variáveis que permeiam essa relação escolar.

Há de distinguir, contudo, o que é considerado *juridicização* e *judicialização*. Ansensi (2010) considera que a primeira situação ocorre quando se discutem os conflitos sob a ótica jurídica, enquanto a segunda passa a existir quando um conflito é levado até o Judiciário para ser decidido.

Veronese (2009, p. 257) afirma que a *juridicização* precede o conceito de *judicialização* de Vallinder e Tate, explicando que “ela é menos elaborada, formando uma designação com um alcance maior (mais ampla, pois), porém dotada de menor precisão”.

Quanto à *juridicização*, há algumas características que merecem destaque, tais como: este instituto prima pelo diálogo, negociação, concessões recíprocas; há maior pluralidade de autores e instituições para interpretação constitucional; busca estabelecer estratégias mais efetivas; tem por objetivo, também, estabelecer estratégias para execução de políticas públicas (ANSENSI, 2010).

Por esta perspectiva, tem-se um exemplo de *juridicização* quando o Ministério Público faz um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) em que determina a providência a ser tomada, por exemplo, número de vagas para pessoas com deficiência, no âmbito da educação superior ou básica, sem que precise ir até o Judiciário para que o juiz determine tal ato. Há uma discussão sobre determinada conduta sob o prisma jurídico, mas nenhuma ação foi proposta, assim o Judiciário não foi acionado.

O que deve ser percebido é que, para efetivar um direito, basta haver *juridicização* e não necessariamente a *judicialização*.

### 3.2 JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A *judicialização da educação*, como bem explicam Cury e Ferreira (2009, p. 33), “significa a intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito até mesmo para cumprirem-se as funções institucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas”.

Ao falar sobre essa intervenção do Judiciário na educação, não se está falando no sentido restrito ao seu oferecimento, mas sim a tudo que esta relação envolve: construção de escolas para oferecimento de ensino; vagas em escolas públicas; oferecimento de creche em período integral; merenda escolar; livros didáticos; inclusão social; violência na escola; *bullying* etc.

A título de exemplo, é possível observar o Judiciário sendo acionado para que seja construída escola para assegurar direito à educação, uma vez que alguma instituição foi deteriorada e não pode mais ser usada para oferecimento de ensino, como no caso que segue:

STF – AGRAVO REGIMENTAL NO RECURSO EXTRAORDINÁRIO COM AGRAVO ARE 761127 AP (STF)<sup>42</sup>

Data de publicação: 15/08/2014

Ementa: AGRAVO REGIMENTAL EM RECURSO EXTRAORDINÁRIO COM AGRAVO. IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. DETERIORIZAÇÃO DAS INSTALAÇÕES DE INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO. CONSTRUÇÃO DE NOVA ESCOLA. POSSIBILIDADE. INEXISTÊNCIA DE VIOLAÇÃO AO PRINCÍPIO DA SEPARAÇÃO DOS PODERES. GARANTIA AO DIREITO A EDUCAÇÃO BÁSICA. PRECEDENTES. As duas Turmas do Supremo Tribunal Federal possuem entendimento que é possível ao Judiciário, em situações excepcionais, determinar ao Poder Executivo a implementação de políticas públicas para garantir direitos constitucionalmente assegurados, a exemplo do direito ao acesso à educação básica, sem que isso implique ofensa ao princípio da separação dos poderes. Precedentes. Agravo Regimental a que se nega provimento.

Outro exemplo é quanto à obrigatoriedade em oferecer creche em período integral.

Veja a jurisprudência do STJ<sup>43</sup>:

STJ – Informativo nº 0431

Período: 19 a 23 de abril de 2010.

SEGUNDA TURMA

CRECHE. RESERVA DO POSSÍVEL. TESE ABSTRATA.

A tese da reserva do possível (Der Vorbehalt des Möglichen) assenta-se na ideia romana de que a obrigação impossível não pode ser exigida (*impossibilium nulla obligatio est*). Por tal motivo, não se considera a insuficiência de recursos orçamentários como mera falácia. Todavia,

<sup>42</sup> Decisão disponível em

<https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=GARANTIA+AO+DIREITO+%C3%80+EDUCA%C3%87%C3%83O>. Acesso em:30 de maio de 2018.

<sup>43</sup> STJ – Decisão disponível em

<https://ww2.stj.jus.br/jurisprudencia/externo/informativo/?acao=pesquisar&livre=%22direito+a+educa%E7%E3o%22&operador=e&b=INFJ&thesaurus=JURIDICO>. Acesso em:junho de 2018.

observa-se que a reserva do possível está vinculada à escassez, que pode ser compreendida como desigualdade. Bens escassos não podem ser usufruídos por todos e, justamente por isso, sua distribuição faz-se mediante regras que pressupõem o direito igual ao bem e a impossibilidade do uso igual e simultâneo. Essa escassez, muitas vezes, é resultado de escolha, de decisão: quando não há recursos suficientes, a decisão do administrador de investir em determinada área implica escassez de outra que não foi contemplada. Por esse motivo, em um primeiro momento, a reserva do possível não pode ser oposta à efetivação dos direitos fundamentais, já que não cabe ao administrador público preterir-la, visto que não é opção do governante, não é resultado de juízo discricionário, nem pode ser encarada como tema que depende unicamente da vontade política. Nem mesmo a vontade da maioria pode tratar tais direitos como secundários. Isso porque a democracia é, além dessa vontade, a realização dos direitos fundamentais. Portanto, aqueles direitos que estão intimamente ligados à dignidade humana não podem ser limitados em razão da escassez, quando ela é fruto das escolhas do administrador. Não é por outra razão que se afirma não ser a reserva do possível oponível à realização do mínimo existencial. Seu conteúdo, que não se resume ao mínimo vital, abrange também as condições socioculturais que assegurem ao indivíduo um mínimo de inserção na vida social. Sendo assim, não fica difícil perceber que, entre os direitos considerados prioritários, encontra-se o direito à educação. No espaço público (no qual todos são, *in abstracto*, iguais e cuja diferenciação dá-se mais em razão da capacidade para a ação e discurso do que em virtude de atributos biológicos), local em que são travadas as relações comerciais, profissionais e trabalhistas, além de exercida a cidadania, a ausência de educação, de conhecimento, em regra, relega o indivíduo a posições subalternas, torna-o dependente das forças físicas para continuar a sobreviver, ainda assim, em condições precárias. Eis a razão pela qual os arts. 227 da CF/1988 e 4º da Lei n. 8.069/1990 dispõem que a educação deve ser tratada pelo Estado com absoluta prioridade. No mesmo sentido, o art. 54, IV, do ECA prescreve que é dever do Estado assegurar às crianças de zero a seis anos de idade o atendimento em creche e pré-escola. Portanto, na hipótese, o pleito do MP encontra respaldo legal e jurisprudencial. Porém é preciso ressaltar a hipótese de que, mesmo com a alocação dos recursos no atendimento do mínimo existencial, persista a carência orçamentária para atender a todas as demandas. Nesse caso, a escassez não seria fruto da escolha de atividades não prioritárias, mas sim da real insuficiência orçamentária. Em situações limítrofes como essa, não há como o Poder Judiciário imiscuir-se nos planos governamentais, pois eles, dentro do que é possível, estão de acordo com a CF/1988, não havendo omissão injustificável. Todavia, a real insuficiência de recursos deve ser demonstrada pelo Poder Público, não sendo admitido que a tese seja utilizada como uma desculpa genérica para a omissão estatal no campo da efetivação dos direitos fundamentais, principalmente os de cunho social. Dessarte, no caso dos autos, em que não há essa demonstração, impõe-se negar provimento ao especial do município. Precedentes citados do STF: AgRg no RE 410.715-SP, DJ 3/2/2006; do STJ: Resp 1.041.197-MS, Dje 16/9/2009; Resp 764.085-PR, Dje 10/12/2009, e Resp 511.645-SP, Dje 27/8/2009. Resp 1.185.474-SC, Rel. Min. Humberto Martins, julgado em 20/4/2010.

Acionam o Judiciário também para pleitearem danos morais quando há casos de violência escolar, mais especificamente de *bullying* na escola:

STJ<sup>44</sup> – Relatório e voto. AGRAVO REGIMENTAL NO AGRAVO EM RECURSO ESPECIAL: AgRg no Aresp 124562 RJ 2011/0292211-0

Data da publicação: 27/03/2015

Decisão: VIOLÊNCIA ESCOLAR. LEGITIMIDADE ATIVA DOS PAIS E CONFIGURAÇÃO DA CONDUTA NEGLIGENTE DA ESCOLA. REPARAÇÃO. VIOLÊNCIA ESCOLAR. “BULLYING”. ESTABELECIMENTO DE ENSINO. RESPONSABILIDADE OBJETIVA. FALHA NA PRESTAÇÃO... descrever atos de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo.

No sentido da judicialização das relações escolares em caso de violência, Chrispino e Chrispino (2008, p.11) assim explicam:

[...] é um fato verdadeiro e, a nosso ver, ocorre em grande número porque os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com esta nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes destes instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direito.

Assim, seja para garantir ou resguardar um direito, há, contemporaneamente, a busca no Judiciário para solucionar qualquer problema no âmbito educacional.

Apesar da judicialização estar presente em vários aspectos, esse fenômeno terá aqui como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, quando a educação ganhou destaque constitucional e deixou de ser mera intenção e propósito a ser cumprido, passando a ser assegurada e garantida constitucionalmente.

Importante destacar o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil que dispõe: “a educação é dever de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Dentre as Constituições que já existiram, esta foi a primeira que o Estado teve a prioridade de fomentar a educação. É importante ressaltar que se trata de um direito universal, uma vez que é assegurado “a todos”, ou seja, não pode esse direito ser mutilado ou restringido por qualquer questão, quer seja cor, raça, religião, idade, gênero etc.

---

<sup>44</sup> Decisão disponível em

<https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=Viol%C3%A2ncia+escolar>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

A educação é um direito social constitucional assegurado em vários diplomas legais, como a Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), bem como em tantas outras normas esparsas, a título de exemplo, a recente Lei de Inclusão.

Em sua obra *Cidadania, classe social e status*, Marshall (1963, p.73) assevera que a educação está ligada à cidadania e que é dever do Estado garanti-la.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. O direito à educação é um direito social da cidadania genuíno, porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. [...] A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil.

Portanto, para que o direito à educação seja efetivado, é preciso haver uma ação positiva do Estado, o que nem sempre é possível, sob a justificativa de alto custo de sua implementação e das limitações orçamentárias.

Devido a essas justificativas para o não cumprimento de suas ações positivas no oferecimento desses direitos sociais, recorre-se ao Judiciário.

Mas é importante ressaltar, por fim, que nem sempre a pretensão dos indivíduos é satisfeita, embora acione o Judiciário, e o direito seja assegurado em leis, como é possível perceber na decisão<sup>45</sup> abaixo:

TJ-DF<sup>46</sup>- Apelação Cível 20150110100059 (TJ-DF)  
Data da Publicação: 09/10/2015  
Ementa: APELAÇÃO CÍVEL. MATRÍCULA EM CRECHE. DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO. VAGA. LISTA DE ESPERA. 1. Não se controverte que é dever do Estado garantir o direito à educação, na forma preconizada no art. 208 da Constituição Federal. Contudo, ante a inexistência concreta de vagas em número capaz de contemplar a demanda por creches e a existência de lista de espera organizada pela Administração Pública com o intuito de equacionar a situação, a concessão de tutela jurisdicional pretendida acaba por preterir outros que se encontram na mencionada lista, o que caracteriza violação ao princípio da isonomia, o qual também possui inequívoca envergadura constitucional. 2. Apelação desprovida<sup>47</sup>.

<sup>45</sup> Decisão disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=DIREITO+CONSTITUCIONAL+%C3%80+EDUCA%C3%87%C3%83O>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

<sup>46</sup> Tribunal de Justiça do Distrito Federal

<sup>47</sup> Apelação é um tipo de recurso existente no ordenamento jurídico contra sentença prolatada por juiz. Ela é considerada “desprovida” quando não é aceita pelo Tribunal que foi acionado.

Portanto, é necessário urgentemente desacelerar o ingresso com ações e buscar soluções administrativas ou acionar outros poderes para solucionar as controversas e garantir direitos, fazer do Judiciário a *ultima ratio*.

### 3.3 JUDICIALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Diante do exposto, percebe-se que, aos poucos, as pessoas com deficiência têm conquistado espaço e respeito na sociedade. Contudo, no campo educacional ainda há batalhas a serem vencidas, como as que se referem ao cumprimento dos direitos assegurados (conforme legislações elencadas acima), quanto ao respeito e à inclusão efetivos.

E quando se fala em inclusão educacional, percebe-se que a dificuldade vai desde problemas físico-arquitetônicos, até contratação e formação continuada de pessoal especializado para acompanhar adequadamente estudantes com deficiência.

Antes de adentrar na judicialização em questões de educação inclusiva, é necessário fazer um parêntese para uma grande conquista das pessoas com deficiência: a Lei 13.146, a qual foi sancionada em julho de 2015 e é denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Embora recentemente publicada, seu trâmite iniciou muitos anos antes. Conforme explicam Barbosa e outros (2016, p. 11)

A lei foi fruto de intensos debates no Poder Legislativo. Sua redação original (projeto de Lei 6/2003, apresentado em fevereiro de 2003 pelo senador Paulo Paim) possuía significativas diferenças com relação à redação final, aprovada, em virtude de alterações durante os anos decorridos desde o protocolo legislativo até sua aprovação, moldando-se aos embates políticos ocorridos no legislativo e também atentando-se à busca por adequação aos paradigmas educacionais. A adesão, pelo Brasil, em 25 de agosto de 2009 (por meio do Decreto 6949/2009), à Convenção Internacional da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, com *status* de emenda constitucional, impôs a necessidade de adequação ao teor da lei, alterando significativamente um conjunto de artigos.

Ao fazer a leitura pormenorizada desta lei, percebe-se que ela pode ser dividida em três partes, para melhor compreensão. A primeira parte trata dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência e traz disposições gerais; a segunda parte assegura o direito ao acesso à informação e à comunicação, bem como dispõe sobre o uso de tecnologias assistidas; e, por fim, a terceira parte dispõe do acesso à justiça e culmina em sanções a

quem infringe as exigências legais. Assim, a lei busca abranger muitos direitos, em vários aspectos, às pessoas com deficiência.

Contudo, a referida lei ainda não está sendo aplicada como deveria ser, talvez por desconhecimento ou mesmo por displicência das partes interessadas, dos cidadãos cujos direitos são assegurados por estas leis, bem como pelos responsáveis pelo oferecimento da educação inclusiva. Estes últimos muitas vezes têm conhecimentos das disposições legais quando são impelidos a cumprir determinações provenientes do Judiciário. O fato é que a não obediência à lei faz com que as pessoas precisem acionar o Judiciário para fazerem valer seus direitos.

Vejamos, pois, alguns julgados a respeito de direito à educação dos deficientes, primeiramente quanto à gratuidade de transporte público para pessoas com deficiência e outra decisão sobre o espectro autista, que inclusive tem uma norma específica regulamentando essa deficiência.

TJ-BA – APELAÇÃO 00814547220098050001

Data da publicação: 15/02/2017

Ementa: CONSTITUCIONAL. ADMINISTRATIVO. TRANSPORTE PÚBLICO. GRATUIDADE. DEFICIÊNCIA MENTAL. COMPROVAÇÃO. REQUISITO. IDADE. AFASTADO. PRINCÍPIO DA ISONOMIA. PREVALÊNCIA. I. O direito à gratuidade nos transportes públicos metropolitanos está condicionado à demonstração da carência econômica e da deficiência que acomete o reivindicante, nos termos da Lei Municipal nº 7.201/2007, do Decreto Federal nº 5.296/2004 e Lei 13.146/15. II. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. III. Evidenciado que o requerente do benefício possui deficiência mental permanente, enquadra no art. 5º, § 1º, inciso II, d, do Decreto Federal nº 5.296/2004, além de ser uma pessoa comprovadamente carente de recursos, impositiva é a manutenção da procedência do pedido. RECURSO NÃO PROVIDO. (Classe: Apelação, número do processo 00814547220098050001, Relator (a) Adriana Sales Braga, Quarta Câmara Cível, publicado em 15/02/2017)<sup>48</sup>.

De acordo com esse julgado, é possível perceber que, ao ingressar com uma ação no Judiciário, o requerente já possui todas as condições para ter seu direito implementado, ou seja, lendo a decisão, é reconhecida a carência e a incapacidade. Sendo assim, não há motivo para ingressar no Judiciário em busca de um direito já assegurado que,

---

<sup>48</sup> Decisão disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=Lei+13146%2F15>. Acesso em: junho de 2018.

teoricamente, bastaria o requerimento administrativo para ser concedido, já que se enquadra em todos os requisitos necessários à sua concessão.

TJ-RJ – AGRAVO DE INSTRUMENTO AI00587088220168190000  
RIO DE JANEIRO – DUQUE DE CAXIAS 2 VARA CÍVEL  
Data da publicação: 07/04/2017  
Ementa: AGRAVO DE INSTRUMENTO. MENOR PORTADOR DE ESPECTO AUTISTA. DIREITO A ACOMPANHAMENTO ESPECIALIZADO NO HORÁRIO ESCOLAR. Lei 12.764/12. RECURSO PROVIDO. 1. Agravo de instrumento onde se insurge em face da decisão que indeferiu antecipação de tutela. 2. Dever do Estado de assegurar à pessoa com transtorno do espectro autista a frequência a sistema educacional inclusivo, com a presença de mediador, na forma do art. 3º parágrafo único, da Lei 12.764/12, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. 3. Recurso conhecido e provido para que o réu disponibilize um mediador para acompanhar, na escola, o agravante<sup>49</sup>.

De acordo com esse julgado, é possível perceber que o julgador cita o direito da pessoa que ingressou com ação, dizendo, *in verbis* “[...] na forma do art. 3º parágrafo único, da Lei 12.764/12, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista”.

O direito já está positivado na norma legal, não há o que se discutir, somente implementar. Mas o Estado insiste em não cumprir com seu dever e fazer com que as pessoas com deficiência judicializem seus direitos legalmente assegurados.

Contudo, ao judicializar essas questões, deve-se ater ao fato de que não está havendo, concretamente, a inclusão dessas pessoas, posto que o Judiciário somente lhes garante a inserção ao sistema de ensino, mas não garante igualdade no tratamento e tampouco fiscaliza, *a posteriori*, a forma como será feita essa inclusão.

Analisando esta judicialização ligada a direitos assegurados em normas e sua efetividade, podemos observar que Skliar (2001) alerta o quanto essas mudanças deveriam ocorrer na educação inclusiva e que, na verdade, não ocorre.

O referido autor destaca que, ao ocorrerem mudanças legais e em textos que tratam de educação inclusiva, não há ênfase ou inclusão dos principais “sujeitos da educação, como os professores, alunos, pais, funcionários etc.” (SKLIAR, 2001, p. 12), o que há na

---

<sup>49</sup> Decisão disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=autista+acompanhamento+escolar>. Acesso em: junho de 2018.

verdade é uma exclusão dos “movimentos sociais educativos que dão vida à vida da escola” (idem).

Skliar (2001) defende que as mudanças deveriam ser inversas, ou seja, começarem com os agentes que atuam no campo educacional, para somente depois chegarem às legislações, pois o movimento que ocorre sem esta observância não está sendo efetivo.

Vejamos o que ele diz sobre estas mudanças:

[...] esperar que mudanças textuais e de códigos mudarão *naturalmente* as representações e as identidades educacionais é negar ou esquecer a obscura história das reformas educativas na América Latina nas últimas décadas (SKLIAR, 2001, p. 13)

Desta forma, não havendo efetividade nas mudanças quanto à educação inclusiva, as simples mudanças em legislações ou textos educacionais não passam de letras mortas ou então simplesmente servem de embasamento para cada vez mais acionar o Judiciário.

## 4 O PODER JUDICIÁRIO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Conforme foi possível observar no capítulo anterior, contemporaneamente há demasiada busca por direitos já assegurados legalmente no Judiciário, o que se traduz, de acordo com o abordado, na judicialização das relações privadas, tratando-se aqui, especificadamente, das relações escolares.

Desta forma, a fim de compreender essa busca ao Judiciário, serão apresentados e analisados, neste capítulo, resultados provenientes de pesquisa realizada no Tribunal de Justiça de Minas Gerais<sup>50</sup> para que seja possível observar a quantidade de processos ajuizados.

Ressalta-se que o lapso temporal pesquisado é de processos julgados entre os anos de 2013 a 2017, especificamente sobre educação inclusiva. Ressalta-se, ainda, que foram excluídas da análise questões restritamente arquitetônicas, por não serem objeto do presente trabalho.

### 4.1 JULGADOS REALIZADOS NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2013 – 2017)

A fim de fazer um levantamento acerca da judicialização da educação no Estado de Minas Gerais, foi realizada uma pesquisa no Tribunal de Justiça de Minas Gerias com as seguintes palavras-chave: “portadores de deficiência<sup>51</sup>”, “educação” e “inclusão”, considerando o período de julgamento dos processos o interstício temporal entre 2013 a 2017.

Durante o período pesquisado, foram encontrados 382 (trezentos e oitenta e dois) julgados. Contudo, dentre os julgados selecionados na pesquisa, havia temas que tratavam do direito à saúde das pessoas com deficiência, por exemplo, o dever do Estado no fornecimento de medicamento a estas pessoas, bem como questões arquitetônicas para acessibilidade das pessoas com deficiência.

---

<sup>50</sup> Endereço eletrônico do Tribunal: [www.tjmg.jus.br](http://www.tjmg.jus.br)

<sup>51</sup> Cumpre esclarecer que, embora não seja o termo correto a ser utilizado, como já explicado anteriormente, juridicamente falando não se encontra o descritivo “pessoa com deficiência”. No âmbito jurídico ainda se usa “portadores de deficiência”.

Assim, desconsiderando essas outras formas de resguardar o direito das pessoas com deficiência, do universo de 382 (trezentos e oitenta e dois) acórdãos<sup>52</sup> encontrados, 104 (cento e quatro) referem-se ao tema educação inclusiva.

Estes 104 (cento e quatro) julgados consideram a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, e, em sua maioria, o oferecimento do profissional de apoio, que é direito das pessoas com deficiência.

Insta consignar que a Lei 13.146/2015 define o que é um profissional de apoio, em seu art. 3º, XIII,

Art. 3º. Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

[...]

XIII - pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

O profissional de apoio se faz necessário, portanto, quando o aluno precisa de apoio intenso e contínuo para a realização de suas atividades educacionais.

É oportuno explicar o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que também é um direito resguardado pela norma supramencionada em seu art. 28, XI.

Segundo Santos *et al.* (2017, p. 02), o Atendimento Educacional Especializado

[...] que ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Superadas as diferenciações citadas anteriormente, será analisada a pesquisa realizada no Tribunal de Justiça de Minas Gerais.

Deve-se destacar, preliminarmente, que a pesquisa por jurisprudência<sup>53</sup> no Tribunal só é possível considerando-se o ano em que os processos foram julgados<sup>54</sup> e não o ano da propositura<sup>55</sup> da ação.

---

<sup>52</sup> Termo jurídico atribuído à sentença proferida nos Tribunais.

<sup>53</sup> Trata-se de do nome jurídico atribuído ao conjunto de decisões proferidas nos Tribunais.

<sup>54</sup> Depois de iniciar o processo na cidade onde o tutelado reside, por meio de recurso, o processo chega até o Tribunal onde será julgado pela segunda vez.

<sup>55</sup> Propositura da ação é o termo usado para designar quando ingressa no Judiciário com uma ação. Quando o processo tem início.

Embora seja esta a forma de pesquisa, foi possível rastrear os processos encontrados, pertinentes ao tema proposto, o que será demonstrado mais adiante.

Inicialmente, a tabela a seguir considera o ano em que as ações foram propostas, mas que foram julgadas nos anos pesquisados 2013-2017:

Tabela 4: Julgados do Tribunal de Justiça de Minas Gerais de acordo com o ano da propositura da ação (2013-2017)

<b>Ano da Propositura<sup>56</sup> das ações</b>	<b>2009-2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Municípios de pequeno porte	4	5	12	12	1
Municípios de médio porte	5	3	1	5	1
Municípios de grande porte	7	15	24	3	6
<b>Totais</b>	<b>16</b>	<b>23</b>	<b>37</b>	<b>20</b>	<b>8</b>

Fonte: elaborada pela autora

Considerando o ano dos julgados (2013-2017), a quantidade de processos finalizados no Tribunal nesse interstício temporal e de acordo com o porte do município<sup>57</sup> onde o processo foi iniciado, é possível observar os dados a seguir:

Tabela 5: Julgados do Tribunal de Justiça de Minas Gerais de acordo com o ano do julgamento no Tribunal (2013-2017)

<b>Ano do julgamento<sup>58</sup></b>	<b>Municípios de Pequeno Porte</b>	<b>Municípios de Médio Porte</b>	<b>Municípios de Grande porte</b>
2013	–	3	2
2014	–	–	1
2015	3	1	9
2016	13	2	11
2017	19	9	31
<b>Totais</b>	<b>35</b>	<b>15</b>	<b>54</b>

Fonte: elaborada pela autora

<sup>56</sup> Dados retirados do Tribunal de Justiça de Minas Gerais. Disponível em <https://www.tjmg.jus.br>.

<sup>57</sup> Segundo o IBGE, municípios de pequeno porte são aqueles com menos de 100 mil habitantes, municípios de médio porte são aqueles que têm entre 100 e 500 mil habitantes, e municípios de grande porte são aqueles que têm mais de 500 mil habitantes. Fonte: [https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pdf/analise\\_estimativas\\_2014.pdf](https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pdf/analise_estimativas_2014.pdf)

<sup>58</sup> Julgados do Tribunal de Justiça de Minas Gerais. Disponível em <https://www.tjmg.jus.br>.

Fazendo uma análise pormenorizada das tabelas 4 e 5, é possível observar algumas peculiaridades:

No tocante à Tabela 5, depreende-se que o maior número de julgados realizados no Tribunal é proveniente de municípios de grande porte. Dos 104 (cento e quatro) processos encontrados, mais da metade iniciaram nesses municípios.

Acredita-se que tal índice tenha relação direta com a estrutura que se pode encontrar nesses municípios, como Defensoria Pública<sup>59</sup> e Ministério Público<sup>60</sup> bem estruturados e que de fato cumprem suas funções institucionais, ou seja, resguardar o direito dos hipossuficientes<sup>61</sup>.

Em cidades de médio e pequeno porte, tais instituições são menores (contam com menos promotores e defensores que enfrentam sérias dificuldades para atender à demanda) ou sequer existem. O que dificulta o acesso ao Judiciário, conseqüentemente, não garante o direito àqueles que mais necessitam dele.

Observando os dados constantes na Tabela 4, percebe-se que o ano de 2015 foi o que mais houve o ingresso com ações. O que, em nosso entendimento, tem relação direta com o fato de que, neste ano, foi instituída a Lei 13.146, a qual foi denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência. A referida lei assegura muitos direitos antes não tutelados às pessoas com deficiência.

Contudo, embora tal lei assegure importantes e fundamentais direitos, não foi feita adequação por parte das autoridades e dos responsáveis pelo oferecimento de educação.

Vejamos, a título de exemplo, o que dispõe a lei 13.146/15<sup>62</sup> no tocante a assegurar um profissional de apoio àqueles que dele necessitam:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:  
[...]  
XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

---

<sup>59</sup> De acordo com a Constituição Federal (1988), em seu art. 134: A Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbendo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados, na forma do inciso LXXIV do art. 5º desta Constituição Federal.

<sup>60</sup> Segundo a Constituição Federal (1988), em seu art. 127: O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbendo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

<sup>61</sup> Juridicamente falando, são aqueles que não tem condições de pagar para ingressar com ação no Judiciário e precisam que esta função seja exercida por aqueles que a propõem de forma gratuita.

<sup>62</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em:01 de dezembro de 2018.

Depreende-se da lei que há um comando positivo a ser seguido pelo poder público, entendendo-o como aquele que tem o dever de ofertar, dentre outros direitos, o direito à educação.

Desta forma, parte-se do pressuposto de que, sendo comprovada à escola, pública ou privada, a deficiência e a necessidade do educando em ter consigo um profissional de apoio, nada justifica a omissão ou a não concessão.

Não é isso, contudo, que tem sido observado. Embora haja legislação que assegure esse direito, o Judiciário é acionado para que a Lei seja cumprida. Observa-se isso no julgado abaixo do Tribunal de Justiça de Minas Gerais<sup>63</sup>:

Processo: Remessa Necessária-Cv

1.0674.15.002447-1/002

**0024471-39.2015.8.13.0674 (1)**

Relator(a): Des.(a) Teresa Cristina da Cunha Peixoto

**Data de Julgamento: 07/12/2017**

Data da publicação da súmula: 23/01/2018

Ementa:

**EMENTA: REEXAME NECESSÁRIO - MANDADO DE SEGURANÇA - PROFESSOR DE APOIO - MENOR PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS - DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO - DISPONIBILIZAÇÃO DE ATENDIMENTO ESPECIAL, NA REDE REGULAR DE ENSINO - CONCESSÃO DA ORDEM - SENTENÇA MANTIDA.**

1. Uma vez demonstrado, através de prova pré-constituída, que o ato praticado por autoridade pública ou por quem a faça às vezes incorreu em ilegalidade, violando direito individual ou coletivo não amparado por outras ações constitucionais, impõe-se conceder a segurança 2. Os portadores de deficiência física e/ou mental e transtornos globais de desenvolvimento também possuem o direito fundamental à educação, o qual deve ser concretizado por meio da disponibilização de atendimento especial, desde a pré-escola, a ser ministrado preferencialmente na rede regular de ensino. 3. Aferindo-se a ilegalidade do ato impugnado, no caso, padecendo o menor de inúmeras enfermidades que impedem o acompanhamento e aproveitamento regular das atividades escolares, deve ser confirmada a decisão que determinou a disponibilização de professor de apoio. 4. Sentença mantida. (*grifo nosso*)

Cumprido destacar que o julgado acima corresponde a uma ação iniciada após a instituição da Lei denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, ou seja, não haveria motivo para a não concessão de direitos aos cidadãos, pois tal direito está regularmente assegurado.

---

<sup>63</sup> Decisão disponível em <https://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do>. Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

Entretanto, se observarmos os julgados, é possível perceber que dois anos após a instituição da Lei 13.146/15 ainda está havendo o ingresso para assegurar o direito à educação de forma digna e igualitária à pessoas com deficiência.

Vejamos o julgado de uma ação iniciada em 2017:

Processo: Agravo de Instrumento-Cv  
1.0521.17.000236-9/001  
0207439-51.2017.8.13.0000 (1)  
Relator(a): Des.(a) Gilson Soares Lemes  
Data de Julgamento: 10/08/2017  
Data da publicação da súmula: 31/08/2017

Ementa:

**EMENTA: AGRAVO DE INSTRUMENTO - AÇÃO CIVIL PÚBLICA DE OBRIGAÇÃO DE FAZER - DIREITO À EDUCAÇÃO - MENOR - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - PROFESSOR DE APOIO - NECESSIDADE COMPROVADA - POSSIBILIDADE - PARÁGRAFO ÚNICO, DO ART. 3º, DA LEI 12.764/2012 - ANTECIPAÇÃO DA TUTELA - REQUISITOS PRESENTES.**

A educação, como direito social, deve ser prestada pelo Estado de forma plena, sendo que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, está garantido na Carta Magna.

A pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado, quando comprovada a necessidade, nos termos do parágrafo único, do art. 3º, da Lei 12.764/2012.

É possível perceber que, desde o ano de 2012, já havia regulamentação legal (Lei 12.764/12<sup>64</sup>) quanto aos direitos das pessoas com espectro autista, e nem assim eram resguardados seus direitos, podendo isso ser percebido com o número de ações propostas para assegurar os direitos positivados. Depois, foi instituída a Lei 13.146/15, que regulamenta os direitos das pessoas com deficiência e, mesmo assim, inúmeras ações estão sendo propostas, ou seja, ainda está sendo necessário ingressar no Judiciário para resguardar direitos legalmente assegurados.

Se os direitos fossem assegurados nas leis vigentes, ingressar com uma demanda no Judiciário deveria ser desnecessário, pois caberia ao poder público apenas obedecer ao comando legal.

---

<sup>64</sup> Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

#### 4.2 EFICÁCIA DA ATUAÇÃO DO JUDICIÁRIO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PRINCÍPIO DA INTERVENÇÃO MÍNIMA

Insta esclarecer o que é o denominado princípio da intervenção mínima. Este princípio é oriundo o direito penal, mas atualmente está sendo aplicado em várias áreas do direito, seja no âmbito público seja no privado.

Entende-se pelo princípio da intervenção mínima no âmbito penal, segundo Cunha (2016, p. 69-70), que

O Direito Penal só deve ser aplicado quando estritamente necessário, de modo que a sua intervenção fica condicionada ao fracasso das demais esferas de controle (caráter *subsidiário*), observando somente os casos de relevante lesão ou perigo de lesão ao bem juridicamente tutelado (caráter *fragmentário*).

Cumprе ressaltar que não se trata de um princípio desenvolvido na contemporaneidade. Segundo Mendes (2017, p.1), ele está presente desde o século XVIII, pois naquela época “já previam o caos em que se transformaria o sistema penal e, especificamente, o prisional, caso não fosse seriamente observado o caráter subsidiário e fragmentário do Direito Penal”.

Atualmente, tal princípio não tem aplicabilidade somente no âmbito penal, ele já transcende para o direito do trabalho (ao estabelecerem normas coletivas aplicadas ao contrato de trabalho, busca-se a não intervenção do Judiciário a fim de prevalecer o estabelecido entre as partes), direito civil (quando se fala em liberdade contratual, ou seja, os particulares podem pactuar como bem entenderem sem que o Estado interfira na manifestação da vontade) e também no âmbito público (quando, por exemplo, primeiramente busca-se a solução administrativa de direito sociais, como saúde e educação para somente depois ingressar com demanda no Judiciário).

Mas embora exista este princípio, ele não tem sido muito utilizado ou sequer observado, tendo em vista o número de ações que são iniciadas diariamente em busca de tutela a direitos que poderiam ser resguardados de forma administrativa, se observados os comandos legais existentes.

De acordo com as tabelas apresentadas na seção anterior (tabelas 4 e 5), é possível discutir acerca da real eficácia da atuação do Judiciário na educação inclusiva, pois havendo morosidade da resposta jurisdicional, quando a resposta chega, é de fato efetiva?

Por eficácia se entende, segundo Chiavenato (1994, p. 70), “uma medida normativa do alcance dos resultados”. Ou seja, acredita-se que acionar o Judiciário é eficaz porque garante o acesso aos jurisdicionados<sup>65</sup>. No entanto, o simples acesso não se traduz em medida efetiva ou eficiente.

Quando se fala em eficiência, ainda de acordo o citado autor, ela se traduz como a melhor maneira como algo deve ser feito. Assim, quando o Judiciário simplesmente garante a inclusão, sem sequer fiscalizar, não está sendo eficiente.

E mais, ao não fiscalizar a forma como o oferecimento da educação inclusiva é feita *a posteriori*, a garantia oferecida pelo Judiciário de uma educação inclusiva e de qualidade não está sendo efetiva.

O julgado a seguir será analisado, a título de exemplo, quanto à morosidade do Judiciário. Assim, após a leitura do julgado do Tribunal de Justiça de Minas Gerais<sup>66</sup>, algumas considerações serão tecidas:

Processo: Apelação Cível

1.0024.15.132727-7/001 1327277-64.2015.8.13.0024 (1)

Relator(a): Des.(a) Wilson Benevides

**Data de Julgamento: 31/10/2017**

Data da publicação da súmula: 14/11/2017

Ementa:

REEXAME NECESSÁRIO - APELAÇÃO CÍVEL - DIREITO À EDUCAÇÃO - ALUNO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA - **DISPONIBILIZAÇÃO DE AUXILIAR DE APOIO À INCLUSÃO** - EXTENSÃO ÀS NECESSIDADES INTELLECTUAIS/PEDAGÓGICAS DO ESTUDANTE - DEVER DO ESTADO - PROCEDÊNCIA DO PEDIDO - SENTENÇA PARCIALMENTE REFORMADA.

- A Constituição Brasileira prescreve ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à educação, competindo ao Estado, ainda, garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III, CR).

- Por sua vez, o Decreto Federal nº 6.949/2009, **bem como o artigo 28 da recente Lei nº 13.146/2015**, assentam o dever do Poder Público de adotar medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

- Nesse sentido, a inclusão escolar deve ser ampla e irrestrita, buscando o acolhimento de todos os alunos no sistema de ensino,

<sup>65</sup> Pessoas que podem acionar o Judiciário.

<sup>66</sup> Julgado disponível em <https://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do>. Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

independentemente de cor, classe social e condições físicas ou psicológicas.

- Constata-se que o rol das atividades desempenhadas pelo Auxiliar de Apoio é meramente exemplificativo, abrangendo as necessidades relacionadas às dificuldades intelectuais / pedagógicas do aluno, bem como os cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

- Em se tratando de aluna da rede pública estadual de ensino, portadora de microcefalia, deve ser mantida a sentença no que tange à obrigação do Município de Belo Horizonte em disponibilizar o auxiliar de apoio à inclusão durante as atividades escolares desenvolvidas. (*grifo nosso*)

Algumas observações são pertinentes acerca desse julgado.

Preliminarmente, é possível observar que o próprio julgado traz a citação da lei que resguarda os direitos da pessoa com deficiência. Ou seja, há um comando legal que não precisaria de outro para ser colocado em prática.

Contudo, tendo sido o poder público omissivo e negligente, houve a necessidade do ingresso de uma ação no Judiciário.

É importante ressaltar que esta ação específica, a título de exemplo, foi proposta pela Defensoria Pública em favor de um menor que precisava de um profissional de apoio. A referida ação iniciou-se em Belo Horizonte, em 09 de junho de 2015<sup>67</sup>. Depois de um longo período tramitando, no dia 03 de março de 2017, foi proferida a sentença<sup>68</sup> que concedeu ao menor o direito ao profissional de apoio. Contudo, o Município de Belo Horizonte, além do dever legal e da imposição da sentença em cumprir com seu dever, não concordou e interpôs recurso<sup>69</sup> contrário a ela. Esse recurso foi para o Tribunal de Justiça de Minas Gerais, sendo somente julgado em 31 de outubro de 2017. Ou seja, dois anos e quatro meses depois de ter iniciado a busca por seu direito legalmente assegurado é que o menor se viu no direito de ter a assistência de um profissional de apoio.

Além do mais, ele somente teve seu direito assegurado porque, na decisão proferida, foi estabelecido que se houver o descumprimento do determinado, o Município

---

<sup>67</sup> Andamento processual disponível em [https://www4.tjmg.jus.br/juridico/sf/proc\\_movimentacoes.jsp?comrCodigo=24&numero=1&listaProcessos=15132727](https://www4.tjmg.jus.br/juridico/sf/proc_movimentacoes.jsp?comrCodigo=24&numero=1&listaProcessos=15132727). Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

<sup>68</sup> Segundo o Código de Processo Civil (2015, p. 116), em seu art. 316: “A extinção do processo dar-se-á por sentença”. De forma didática, entende-se por sentença a decisão que o juiz concede e coloca fim no processo. Contudo, se uma das partes não estiver de acordo com a decisão, poderão recorrer ao Tribunal.

<sup>69</sup> Segundo NEVES (2016, p. 1443), recurso é o “meio de impugnação de decisão judicial”. Ou seja, quando uma das partes do processo não se conforma com a decisão (sentença) faz-se uma impugnação desta para o Tribunal. Portanto, a mesma ação será revista por outros julgadores.

de Belo Horizonte estará sujeito à multa de diária<sup>70</sup> de R\$200,00 (duzentos reais) limitada a R\$20.000,00 (vinte mil reais).

Portanto, percebe-se aqui não uma ação voluntária e positiva do Estado, mas tão somente a imposição de uma determinação judicial que, quando colocada em prática, provavelmente não terá qualquer efetividade, seja quando foi de fato concedida, seja pela forma como foi concedida.

É necessário questionar se realmente está havendo inclusão ou a imposição do Judiciário está criando uma exclusão dentro da inclusão.

Vejamos como exemplo o que cita Skliar (2001, p. 17) sobre os surdos:

[...] O caso dos surdos parece-me crucial neste sentido: tanto em boa parte das escolas especiais quanto nas escolas regulares, os surdos têm que abandonar a sua experiência visual, a sua língua de sinais, para ser como os outros. Assim, o sujeito continua sendo percebido da mesma forma. Continua sendo um outro deficiente auditivo.

[...] A alteridade deficiente continua sendo representada por bonecos e não como sujeitos de carne e osso: é exótico, é o outro, e portanto, são sujeitos à invenção e a à tradução desde/pela a normalidade.

Percebe-se nesta passagem que se o surdo ingressa em uma escola inclusiva, ele não está de fato sendo incluído, a partir do momento que tem que abandonar, por exemplo, a Libras, sua língua de sinais. A escola não está se adaptando a ele, na verdade o está obrigando a se adaptar a ela sob o falso manto da inclusão.

Conforme assevera Bezerra (2017, p. 480-481), surgem então os “*excluídos de dentro*”, que estavam no jogo, mas não jogavam sem as mesmas possibilidades que os jogadores “veteranos”, numa licença metafórica; [...]”. Há de se questionar, o mandamento jurisdicional é de fato efetivo? O Judiciário assegura o ingresso, mas garante a permanência de forma saudável e benéfica?

Neste sentido, Bezerra (2017, p. 482) afirma:

De modo similar ao ocorrido na França a partir dos anos de 1960, estamos criando um grupo de *excluídos de dentro*, que ingressam e permanecem na escola, mas sem que esta lhes faça sentido; ao passo que se reforçam estratégias de violência e dominação simbólica sobre os “diferentes”. Para usar expressões tomadas de empréstimo a Bourdieu (1998a), amplia-se o desfavorecimento dos mais

---

<sup>70</sup> Decisão nº 382 disponível em <https://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do?palavras=portadores%20defici%EAncia%20educa%E7%E3o%20inclus%E3o&pesquisarPor=acordao&orderByData=2&dataJulgamentoInicial=01/01/2013&dataJulgamentoFinal=01/01/2018&referencialLegislativa=Clique%20na%20lupa%20para%20pesquisar%20as%20refer%EAncias%20cadastradas...&pesquisaPalavras=Pesquisar&&linhasPorPagina=10&linhasPorPagina=10&paginaNumero=39>. Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

desfavorecidos e o favorecimento aos mais favorecidos, sendo tais estratégias cada vez mais perversas, posto mais dissimuladas sob a bandeira aparentemente democrática da inclusão.

Todos esses aspectos, portanto, devem ser levados em conta, pois ao ingressar com uma demanda no Judiciário o que ele faz é assegurar o ingresso e depois não há qualquer acompanhamento quanto à manutenção e à forma de tratamento assegurada à pessoa incluída. Se houver negligência ou se essas pessoas forem violentadas em seus direitos, quem olhará por elas?

Serra (2017, p. 30), quando fala sobre inclusão e judicialização, afirma que

A inclusão precisa representar um movimento político da escola como parte da sua filosofia de educação e não algo que precise cumprir sob a forma da lei para evitar as sanções legais. Educar um aluno, seja ele qual for, não pode ser fruto do medo da punição.

Sendo assim, não é suficiente o Judiciário dar direito às pessoas com deficiência sem efetivamente assegurar seu direito de forma plena, ou seja, que sejam educadas e tratadas realmente de forma inclusiva. As instituições de ensino devem assegurar direitos aos deficientes sem qualquer distinção de tratamento, e mais, devem assegurar esses direitos não por medo de punição, mas especialmente por serem de direitos estas pessoas, assim como as demais.

Outro exemplo a ser analisado, anterior ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, é o julgado a seguir, referente ao processo nº 382 encontrado, cujo número inicial é 002 5551126-48.2009.8.13.0145, que indica o ano que teve seu início, ou seja, 2009. Contudo, o julgamento no Tribunal de Justiça Minas Gerais<sup>71</sup> se deu em 31/01/2013, quatro anos após o início do seu trâmite:

382<sup>72</sup> - Processo: Ap Cível/Reex Necessário  
1.0145.09.555112-6/002 **5551126-48.2009.8.13.0145 (1)**  
Relator(a): Des.(a) Elias Camilo  
**Data de Julgamento: 31/01/2013**  
Data da publicação da súmula: 08/02/2013  
Ementa:  
EMENTA: MANDADO DE SEGURANÇA - TRANSPORTE PÚBLICO ADAPTADO - PORTADOR DE "PARALISIA CEREBRAL ESPÁSTICA" - MATRÍCULA EM ESCOLA ESTADUAL - **ACESSO À EDUCAÇÃO** - INAFASTABILIDADE

<sup>71</sup> Julgado disponível em <https://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do>. Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

<sup>72</sup> Julgado disponível em <https://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do>. Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

DO DIREITO À VIDA DIGNA - RESPONSABILIDADE COMUM DA UNIÃO, DOS ESTADOS E DO MUNICÍPIO - INDISPONIBILIDADE DE RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS E FINANCEIRO - IRRELEVÂNCIA - DIREITO CONSTITUCIONALMENTE ASSEGURADO (ARTIGO 227 DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA) - CONCESSÃO DA SEGURANÇA - SENTENÇA CONFIRMADA EM REEXAME NECESSÁRIO - PREJUDICIALIDADE DO RECURSO VOLUNTÁRIO.

1. A responsabilidade dos entes políticos com a educação e saúde, bem como a integridade física dos cidadãos é comum, podendo a parte necessitada dirigir seu pleito ao ente da federação que melhor lhe convier.

2. Comprovada a imprescindibilidade de utilização do transporte por pessoa necessitada, deve ser fornecido de forma irrestrita, sendo que a negativa do Município sob o argumento de indisponibilidade de "recurso orçamentário e financeiro para aquisição" implica ofensa a direito garantido constitucionalmente. Isto porque o direito à educação é fundamental, conseqüente da consagração da dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil e do direito à vida. Rege-se pelos princípios da universalidade e da igualdade de acesso às ações e serviços de atribuição do Poder Público, nos termos do artigo 227 da Constituição da República. (*grifo nosso*).

É possível perceber que se trata de um direito, como o próprio julgado esclarece, constitucionalmente assegurado (direito ao acesso à educação). Contudo, foi necessário judicializar essa questão para que o direito fosse de fato assegurado.

Importante esclarecer, ainda, quanto à demora do julgamento, que o processo tido como exemplo consiste em uma ação denominada Mandado de Segurança, que é uma ação assegurada pela Constituição Federal e cujo trâmite deve ser rápido e eficaz.

Vejam os pois o que diz o art. 5º da Constituição Federal (1988):

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

LXIX - conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por *habeas corpus* ou *habeas data*, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público;

Importante destacar que o texto constitucional assegura tal ação para que resguardar direito chamado de líquido e certo. Se há o direito, por que o mesmo tem que ser judicializado? E mais, questiona-se uma ação iniciada em 2009 para assegurar um direito que já é dado à pessoa com deficiência, qual sua real efetividade depois de quatro anos?

### 4.3 DESJUDICIALIZAÇÃO E MEIOS ALTERNATIVOS PARA ASSEGURAR DIREITOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

O caminho até aqui percorrido indica que ingressar com demandas no Judiciário a fim de assegurar direitos já positivados nem de longe é o meio mais eficaz e realmente eficiente. Portanto, desjudicializar certas relações, em especial quando se referem à educação inclusiva, é de suma importância.

De acordo com Cavaco (2017, p. 137),

A desjudicialização é, portanto, marcada pelo movimento de reformulação da função judiciária, minimizando seu papel, tendo em vista o impositivo pluralismo de instâncias, contrastado que é com a cena pós-moderna e descentralizada.

Concentre-se o movimento, pois, na transferência de procedimentos antes exclusivamente judicantes para a alternância de meios. Ao Judiciário passa a restar a condição de mais uma alternativa de processamento, a critério dos interessados, ou mesmo quando excluído da sua função, resta a de controle da legalidade dos procedimentos outros.

Sendo assim, devem-se buscar meios alternativos para a solução de problemas para que a atuação do Judiciário seja mínima, que só aconteça quando qualquer outro meio de resolução tenha se tornado incapaz de trazer qualquer solução.

A título de exemplo quanto à desjudicialização de questões educacionais, no caso relacionado à violência nas escolas, temos uma política pública desenvolvida pelo Ministério da Educação, denominada *Escola que Protege*, que trata de resolver, de forma não judicializada, demandas relacionadas à violência na escola.

Essa política pública, o projeto *Escola que protege* (EqP), é apresentada no documento *Manual do Projeto “Escola que Protege”* para obtenção de apoio financeiro por meio do FNDE de 22 de julho de 2008:

O Projeto Escola que Protege é uma estratégia de política pública de educação para enfrentamento e a prevenção das violências contra crianças e adolescentes, por meio de apoio a projetos que visam à formação continuada de profissionais da educação básica e a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção e a defesa, no contexto escolar, dos direitos de crianças e adolescentes (BRASIL, 2008, p.01).

A criação dessa política pública de educação foi feita pelo Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, em conjunto com outros setores governamentais atuantes nas áreas de saúde,

direitos humanos, justiça e desenvolvimento social, nas três esferas de governo (BRASIL, 2008, p.01). Isso se deu no ano de 2004, contudo somente no ano de 2008 foi elaborado o “Manual do Projeto Escola que Protege”, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, com instruções sobre essa política (BRASIL, 2008).

A referida política trata de um apoio financeiro concedido às Instituições Públicas de Educação Superior (IES) para auxiliá-las em projetos destinados a curso de formação continuada de profissionais, especialmente da área da educação, para que estes sejam capazes de identificar e resolver internamente conflitos e problemas ligados à violência contra crianças e adolescentes, bem como fomentar a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos para serem aplicados em sala de aula.

Percebe-se que o que esta política pública busca é evitar que algo aconteça, ou seja, ela age de forma preventiva, com o auxílio de professores que atuarão em sala de aula com crianças e adolescentes, por meio de um curso de formação continuada.

Vejamos a disposição na Resolução:

[...] as propostas deverão, obrigatoriamente, prever a elaboração, edição e publicação de material didático e paradidático aplicável à sala de aula. Os materiais produzidos [...] devem ser voltados para a comunidade escolar, ser focalizados no enfrentamento e prevenção das diversas formas de violação de direitos no contexto escolar e na conscientização acerca dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069/90).

Segundo esse documento, além da obrigatoriedade em elaborar, editar e publicar materiais didáticos e paradidáticos, para receberem o apoio financeiro, as IES deverão ter um público-alvo de no mínimo 500 (quinhentos cursistas), cujas vagas deverão ser distribuídas da seguinte forma: 430 (quatrocentos e trinta) vagas, representando 86%, para profissionais de educação, integrantes dos conselhos de educação, conselhos escolares e profissionais ligados ao Programa Mais Educação e Escola Aberta; o restante das vagas, 70 (setenta), que apresenta 14%, poderá ser oferecido para profissionais de outras áreas, como saúde, desenvolvimento social, agentes de segurança e justiça etc. Deve-se ressaltar que, caso sejam oferecidas mais que 500 vagas, os percentuais anteriormente descritos deverão ser observados (BRASIL, 2008).

Segundo o *Manual do Projeto “Escola que Protege”*, no ano de sua edição havia os seguintes dados:

O projeto piloto da EqP, implantado inicialmente nas cidades de Recife, Belém e Fortaleza, previa três ações: 1) acolhimento, avaliação diagnóstica e atendimento psicossocial às crianças e adolescentes; 2) escola para pais; e 3) capacitação de professores(as). Naquela fase, o projeto atingiu 403 escolas que foram beneficiadas, 4.340 famílias e houve a capacitação de 1.540 professores.

Em 2006, [...] alcançou 84 Unidades Federadas (UF), formando 4.500 educadores(as), em módulos presenciais e a distância, beneficiando cerca de 800 escolas. Também buscou criar comissões Gestoras Locais para articular e fortalecer a Rede de Proteção nos municípios, visando ao enraizamento de ações relativas à garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

Em 2007, o Ministério da Educação descentralizou recursos para 22 Universidades públicas (federais e estaduais). A meta mínima de formação foi de 700 profissionais por Instituição apoiada, perfazendo o total de 15.400 pessoas atingidas (BRASIL, 2008, p.1).

Deve-se ressaltar que esses são os únicos dados oficiais encontrados sobre esta política pública. Embora o projeto *Escola que Protege* esteja constando na página do Ministério da Educação, ele não é muito conhecido e teve pouca aplicação ao longo desses anos, como pode ser verificado a seguir.

Realizado levantamento sobre os cursos de capacitação para profissionais da área de educação oferecidos por diversas instituições, tendo por escopo essa política pública, foi possível obter os seguintes dados: 2008/2009 - Universidade Federal de Santa Maria/RS; 2010/2011 - Universidade do Paraná; 2014/2015 - Universidade Federal de Minas Gerais; 2015 - Universidade Federal do Rio Grande/UFRG; 2015 – FACCAT (Faculdades Integradas de Taquara/RS).

Constatou-se que, no ano de 2007, foi realizada no município de Natal uma tentativa de implementação dessa política pública. Em relato publicado por dois membros da equipe (FRANCISCHINI; SOUZA NETO, 2007), pode-se conhecer alguns pontos positivos e alguns negativos da citada experiência.

O curso foi organizado em dois módulos, sendo o primeiro a distância e o outro presencial. Como participantes, foram selecionados inicialmente 102 professores da Educação Básica, contudo apenas 58 mantiveram-se no grupo<sup>73</sup>. A evasão foi percebida logo no início.

---

<sup>73</sup> Além dos professores da educação básica, também participaram cinco estudantes do curso de Psicologia da UFRN, que eram membros do Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescência.

Os autores do relato consideraram como pontos positivos da experiência: o conhecimento dos conteúdos ministrados – pois, segundo eles, a maioria dos educadores desconhecia a Rede de Proteção, o Estatuto da Criança e do Adolescente e os direitos assegurados na Constituição da República; o oferecimento de subsídios importantes para identificar, abordar, notificar e encaminhar a órgão especializados crianças e adolescentes vítimas de violência (FRANCISCHINI; SOUZA NETO, 2007).

Quanto aos pontos negativos, foram destacados: a ausência de uma cultura de educação a distância e dificuldades de acesso a recursos tecnológicos mínimos – o que teria contribuído para que o primeiro módulo (EaD) não tivesse seus objetivos alcançados; “a precariedade das comunicações entre as Secretarias de Educação e os Professores”; e “a limitação do número de escolas e de professores participantes” (idem, p. 249)

*Mutatis Mutandi*<sup>74</sup> é o que deveria ser feito, por exemplo, no âmbito de políticas públicas voltadas à inclusão escolar. A fim de se evitar que, com a não concessão de direitos aos cidadãos, o Judiciário seja acionado, é oportuno que sejam expandidos cursos de formação de professores para atuação com alunos com deficiência, para a compreensão do paradigma da “escola para todos”, mas também cursos para gestores de estabelecimentos de ensino, nos quais, além de conhecer as legislações existentes, os profissionais pudessem encontrar um importante espaço para a reflexão e para a troca de experiências sobre a temática.

Ainda que pressuponha a discussão de decretos e leis envolvendo deficiência e escola, temos claro, conforme elucida o autor, que a formação para a atuação na educação inclusiva envolve bem mais que isso. Envolve, entre outros elementos, um esforço de reflexão sobre as múltiplas e variáveis identidades dos sujeitos da escola e sobre as mudanças nas representações<sup>75</sup> da educação escolar.

A este respeito, Skliar (2001, p. 12) questiona o percurso que, segundo ele, seria mais habitual nas concepções pedagógicas, e que expressa o entendimento de que “a/s mudança/s deve/m não apenas iniciar através de uma mudança textual, senão mediante uma transformação de códigos pedagógicos tais como o currículo escolar e os programas na formação de professores”. Para este autor, o caminho deveria ser inverso. Antes de se ater a leis, decretos e currículos, professor e comunidade escolar deveriam conhecer as

---

<sup>74</sup> Mudando o que deve ser mudado.

<sup>75</sup> Entendidas pelo autor como “aquilo que realmente pensamos sobre um fato, um acontecimento ou um sujeito” (SKLIAR, 2001, p.13).

representações sociais, culturais e políticas que há em nossa sociedade acerca da educação, da escola, do aluno, da deficiência, da normalidade etc. Do contrário, diz o autor, corre-se o risco de contribuir para que

[...] os mesmos discursos e as mesmas representações criticadas e atribuídas à educação especial atravessem livremente para o mundo da escola regular; isto é: que a deficiência, como retórica social, continue sendo deficiência na retórica escolar.

Dizer que a deficiência é, antes de tudo, uma retórica social, é reconhecer que não é aleatória a maneira como são pensados os corpos e as mentes em cada época e lugar. As ideias de deficiência e de normalidade estão relacionadas entre si, e decorrem, ambas, de processos sócio-histórico-culturais. Assim, criar meios para que professores e gestores reflitam sobre suas representações de normalidade/deficiência também é exercício a ser feito com vistas a obter uma escola disposta a assegurar direitos educacionais inclusivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo compreender como tem sido o acesso, a atuação do Judiciário quanto ao acesso à educação, em se tratando da educação inclusiva, dando ênfase também à eficácia da atuação do Judiciário. Sua justificativa e pertinência deram-se pelo fato de que, nos últimos anos, houve e ainda há uma busca desmedida por soluções de questões de âmbito privado pelo setor jurídico.

Para melhor compreensão, foi feita pesquisa sobre as pessoas com deficiência ao longo da história, voltando o olhar para a segregação, a integração e, finalmente, para a inclusão, a fim de chegar ao acesso e pronunciamento do Judiciário, especificamente no Estado de Minas Gerais.

Houve uma reflexão acerca das relações sociais que poderiam se dar de forma horizontal e que têm sido transferidas para um terceiro ente (aqui falando especificamente do Judiciário) para que haja soluções. Delega-se ao Judiciário o poder de decidir e resolver situações e conflitos que podem ser solucionados pelos protagonistas dos direitos assegurados.

Cumprido ressaltar que o Judiciário cumpre um importante papel social, contudo a judicialização, conforme pesquisado e observado, representa uma interferência/invasão na vida privada, não sendo muitas vezes capaz de solucionar ou dizer o direito dos jurisdicionados de forma satisfatória e eficaz.

Pela pesquisa realizada, foi possível perceber, no primeiro capítulo, como a pessoa deficiente foi tratada e considerada ao longo da história. Passou-se por uma análise acerca do tratamento dispensado aos deficientes; depois foi feito um estudo acerca da exclusão desses sujeitos, como iniciou a integração e como foi ela, para então adentrar no conceito de inclusão, sendo analisados seus aspectos pretéritos e atuais.

Considerando a metodologia utilizada, foi possível estudar, de forma histórica, a respeito das pessoas deficientes, das políticas públicas e do acesso ao Judiciário, que culminou no fenômeno denominado judicialização.

Foi possível ainda fazer um levantamento dos julgados entre os anos de 2013 a 2017, a fim de comparar o ingresso com ações à crescente judicialização ao longo desses anos e analisar se de fato são eficientes e efetivas.

Ainda no primeiro capítulo, houve um levantamento legislativo acerca das normas nacionais e internacionais que regulamentam e asseguram direitos às pessoas deficientes, fazendo um breve comentário de cada uma delas.

Ao prosseguir com as pesquisas e os estudos, no capítulo dois foram analisados o conceito e a aplicação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, primeiramente analisando esse conceito de uma forma ampla e geral, analisando políticas públicas voltadas à educação, como o Plano Nacional de Educação (o qual é uma política pública que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos dez anos seguintes ao de sua criação), como foi destacado por Cury (2006) na folha 42.

Após citadas as análises, no capítulo três, há uma pesquisa sobre o acesso ao Judiciário e o fenômeno da judicialização. No tocante a esse fenômeno, foi observado que ele vem se expandindo diariamente, assim houve o destaque do conceito e de exemplos desse fenômeno no campo educacional.

Finalmente, no capítulo quatro, foi feita pesquisa no Tribunal de Justiça de Minas Gerais, nos últimos cinco anos, sobre o ingresso com ações, a fim de assegurar direitos educacionais às pessoas com deficiência (item 4.2), bem como realizou-se uma análise, tendo por escopo os julgados lidos, sobre a eficácia da atuação do Judiciário quando instado a se manifestar acerca da inclusão educacional das pessoas com deficiência. Foi possível concluir, então, que somente assegurar o direito e não fiscalizá-lo *a posteriori* não é efetivo.

No que tange aos resultados da pesquisa realizada (TJMG – 2013 a 2017), foi possível compreender que, durante o ano de 2015, houve o maior índice de ingresso com ações no Judiciário a fim de discutir direitos educacionais das pessoas com deficiência. Comparando os dados coletados, juntamente com o histórico legislativo realizado, conclui-se que 2015 foi o ano da publicação da Lei 13.146/15, denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, que assegurou mais direitos às pessoas com deficiência. Assim, tendo o direito assegurado legalmente, mas não sendo este colocado em prática, aqueles que são titulares de tais direitos acionaram o Judiciário. Por esse motivo, encontra-se em 2015 o maior número de processos iniciados e julgados.

Por fim, ainda no capítulo quatro, após toda reflexão desenvolvida, percebeu-se a necessidade da desjudicialização, ou seja, de deixar o Judiciário fora das questões privadas, tratando exclusivamente da educação inclusiva. Mais que isso, é preciso que o Estado seja capaz de educar e orientar seus sujeitos para que estes tenham condições de requerer e garantir seus direitos, sem que seja necessário acionar um terceiro imparcial, ou seja, o Judiciário, que, na maioria das vezes, não está apto a manifestar e a decidir sobre determinadas questões, dentre elas a educação inclusiva.

Portanto, é demasiadamente importante que haja formação continuada de professores e gestores, pessoas que são protagonistas educacionais, quando se trata de educação inclusiva. Não é suficiente assegurar direitos se aqueles que trabalham diretamente como os tutelados (pessoas com deficiência) desconhecem seus direitos e deveres.

Foi possível observar, como exemplo de desjudicialização, o projeto Escola que Protege. Quando devidamente ofertado, surtiram efeitos sem que precisasse acionar o Judiciário para solucionar qualquer questão voltada à violência na escola. Isso foi possível porque essa política pública trabalha no sentido de orientar, prestar apoio e informar os professores e gestores que trabalham em sistemas educacionais.

Esse projeto, no entanto, embora ainda existisse à época da pesquisa, era pouco fomentado. Isso fazia com que, quando exista algum problema de violência na escola, fosse ainda necessário acionar o Judiciário.

Buscando a desjudicialização, o mesmo deve ser feito com os direitos na educação inclusiva. É urgente que sejam disponibilizados cursos e treinamentos àqueles que estão diariamente ligados às pessoas com deficiência, a fim de oferecer de fato uma educação inclusiva.

É oportuno destacar que, conforme pesquisa realizada, ainda está disponível no *site* do Ministério da Educação o Programa de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado e o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial<sup>76</sup>, não sendo, contudo, fomentado pelo Estado.

Assim, conforme pesquisa, conclui-se que os programas de formação continuada devem ser fomentos para que seja possível afastar o Judiciário, com sua pouca ou nenhuma efetividade, da educação inclusiva, assegurando então os direitos elencados nas legislações existentes sem extensos e infundáveis debates judiciais, vindo a otimizar, assim, os direitos das pessoas com deficiência.

Contudo, questiona-se se essa judicialização será possível; se há uma forma de se propagarem os direitos dos cidadãos e concedê-los de forma administrativa para que não seja necessário judicializar todas as relações; e verificar o que o Estado está apto a fazer imediatamente, como seria sua atuação a médio e a longo prazo para colaborar com a desjudicialização.

---

<sup>76</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pdde/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/14188-programa-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia>.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, jan. de 2007. Disponível em <http://200.17.137.109:8081/xiscano/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.

ANSENSI, F. D. Judicialização ou juridicização? As instituições jurídicas e suas estratégias na saúde. **Physis** [online], vol. 20, 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312010000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312010000100004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 28 maio 2018.

ARANHA, M. S. F.. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação Especial: temas atuais**. Marília: Unesp Marília Publicações, 2001.

\_\_\_\_\_. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, nº 21, março 2001, p. 160-173. Disponível em <http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

AREND, C. A. R.; MORAES, V. A. V. A historicidade de educação especial da década de 1960 até os dias atuais. V CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2009. Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2009, p. 214-223. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/029.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

BARBOSA, A. L. P. *et al.*. A lei brasileira de inclusão e a efetividade do direito à educação inclusiva no Brasil: conceitos, avanços, perspectivas e desafios. **Núcleo de Prática Jurídica em Direitos Humanos – FDUSP**. 2016. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3990724/mod\\_resource/content/1/Artigo%20educac%CC%A7a%CC%83o%20inclusiva%20-%20NPJ-DH-FDUSP.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3990724/mod_resource/content/1/Artigo%20educac%CC%A7a%CC%83o%20inclusiva%20-%20NPJ-DH-FDUSP.pdf). Acesso em: 20 jun. 2018.

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n.69. Abril-jun 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0475.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 jan 2018.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298/99.** Regulamenta a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção. Brasília. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956/2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília. 2001. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296/04.** Regulamenta as Leis 10.048/00 e 10.098/00. Brasília. 2004. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626/05.** Regulamenta a Lei nº 10.436/02 e o art. 18 da Lei nº 10.098/00. Brasília. 2005. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094/07.** Brasília, 2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571/08.** Dispunha sobre atendimento educacional especializado. Brasília. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 05 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949/09.** 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. Brasília. 2009. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 11 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 42.728/57.** Institui a Campanha para educação do Surdo Brasileiro. Brasília. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 44.236/58.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Brasília. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Direito à educação.** Subsídios para a gestão dos Sistemas Educacionais. Ministério da Educação. Brasília/DF, 2006. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em:15 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em [https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pdf/analise\\_estimativas\\_2014.pdf](https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pdf/analise_estimativas_2014.pdf). Acesso em:15 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7853/89**. Brasília, DF. 1989. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm). Acesso em:23 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF. 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em:23 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.742/93**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8742compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742compilado.htm). Acesso em:28 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/96**. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em:05 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172/2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília: 2001. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em:12 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.435/2002**. Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília. 2002. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em:13 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764/12**. Brasília, 2012. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em:12 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146/15 – Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em:10 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Manual do Projeto Escola que Protege para obtenção de apoio financeiro por meio do FNDE**. Anexo I da Resolução/ CD/FNDE/Nº 37/2008. Disponível em [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes\\_2008/res037\\_22072008\\_anexo1.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2008/res037_22072008_anexo1.pdf). Acesso em:20 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Ministério da Educação. Brasília, 2011. Disponível em [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso em:05 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Ministério da Educação. Brasília. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 03 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 2.678/02** – aprova o Projeto de Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Brasília. 2002. Disponível em [http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2002/por\\_2002\\_2678\\_MEC.pdf](http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2002/por_2002_2678_MEC.pdf). Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Interministerial nº 18 de 24 de abril de 2007.** Ministério da Educação. Brasília. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/bpc.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001.** Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 1/2002.** Brasília. 2002. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 13 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009.** Ministério da Educação. Brasília, 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução 27 de 27 de junho de 2012.** Ministério da Educação. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. Brasília. 2012. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11260-resolucao-027-27072012-escola-acessivel-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11260-resolucao-027-27072012-escola-acessivel-pdf&Itemid=30192). Acesso 05 jan. 2018.

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

BUCCI, M. P. D. *et al.* **Direitos humanos e políticas públicas.** São Paulo: Pólis, 2001. 60p. Disponível em <http://www.polis.org.br/uploads/831/831.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

CANCIAN, R. **Estado do bem-estar social: história e crise do Welfare State.** 2007. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/estado-do-bem-estar-social-historia-e-crise-do-welfare-state.htm>. Acesso em: 17 ago. 2018.

CAVACO, B. de S. B. **Desjudicialização e resolução de conflitos: a participação procedimental e o protagonismo do cidadão na pós-modernidade.** Curitiba: Juruá, 2017.

CARVALHO, R. E. Integração e inclusão: do que estamos falando. *In: Salto para o futuro - Educação especial: tendências atuais*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília. Ministério da Educação, SEED, 1999. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf> . Acesso em:15 jan. 2018.

CASTRO, M. H. G.. Políticas Públicas: conceitos e conexões com a realidade brasileira. *In: CANELA, G. (org.). Políticas públicas sociais e os desafios para o jornalismo*. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, A. R. de; ROCHA, J. V. da; SILVA, V. L. R. R. da. **Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2006. Disponível em [https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/pes\\_com\\_defi\\_asp\\_teo\\_e\\_prat.pdf](https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/pes_com_defi_asp_teo_e_prat.pdf). Acesso em:20 maio 2018.

CARVALHO, M. A. R. de; VIANNA, L. W.; MELO, M. P. C.; BURGOS, M. B. A **judicialização da política e das relações sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1999.

CARVALHO, M. **Manual de direito administrativo**. 3 ed.rev.ampl. e atual. Salvador: JusPodivm, 2018.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

CINTRA, A. C. de A., GRINOVER, A. P. DINAMARCO, C. R. **Teoria Geral do Processo**. 31ª ed., rev. atual. aum. São Paulo: Malheiros Editores, 2015.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A judicialização da Educação. **Revista CEJ**, Brasília, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: <http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/download/1097/1258>. Acesso em:27 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Judiciabilidade no campo da educação. **RBP AE**, v.26. n. 1, p. 75-103, jan. abril de 2010. Disponível em [https://seguro.mprj.mp.br/documents/10227/14586286/Justiciabilidade\\_no\\_campo\\_da\\_educacao.pdf](https://seguro.mprj.mp.br/documents/10227/14586286/Justiciabilidade_no_campo_da_educacao.pdf). Acesso em:27 jul. 2017.

CURY, C. R.. Estado e Políticas de financiamento em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1028100.pdf>. Acesso em:19 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em:19 maio 2017.

CUNHA, R. S. **Manual de direito penal: parte geral (art. 1º ao 120)**. 4 ed. rev., ampl. e atual. Salvador: JusPODIVM, 2016.

CHIAVENATO, I. **Recursos humanos na empresa: pessoas, organizações e sistemas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

CHRISPINO, Á.; CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CRUZ, A. R. de S. **Direito à diferença: as ações afirmativas como mecanismos de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e portadores de deficiência**. 2ª ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

Faculdades Integradas de Taquara/RS (FACCAT). **Cursos de capacitação- 2015**.

Disponível em

[https://www.google.com.br/search?q=FACCAT+escola+que+protege&rlz=1C1PRFG\\_enBR744BR744&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjvlfLqvfrTAhXCQZAKHSf0BssQ\\_AUICCGd&biw=1366&bih=662#imgrc=JsGeDNWUFIZ6DM](https://www.google.com.br/search?q=FACCAT+escola+que+protege&rlz=1C1PRFG_enBR744BR744&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjvlfLqvfrTAhXCQZAKHSf0BssQ_AUICCGd&biw=1366&bih=662#imgrc=JsGeDNWUFIZ6DM). Acesso em: 20 maio 2017.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: Rabinow, P; Rabinow, H. **Michael Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 231-249. Disponível em <http://www.uesb.br/eventos/pensarcomfoucault/leituras/o-sujeito-e-o-poder.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCISCHINI, Rosângela. SOUZA NETO, Manoel Onofre de. Relato de experiência profissional Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: Projeto Escola que protege. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v. 19 – n.1, p. 243-252. Jan./jun. 2007 – Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-80232007000100018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000100018). Acesso em: 20 maio 2017.

FREITAS, M. O. de. Políticas Públicas: experiência em educação, cultura, comunicação e cidadania. III ENCONTRO DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO E CIDADANIA. Goiânia/GO, 2009. **Anais...** Universidade Federal de Goiás, 2009. Disponível em [https://mestrado.fic.ufg.br/up/76/o/politicas\\_publicas\\_experiencias\\_educacao\\_cultura.pdf](https://mestrado.fic.ufg.br/up/76/o/politicas_publicas_experiencias_educacao_cultura.pdf). Acesso em: 20 fev. 2018.

FURTADO, R. N.; CAMILO, J. A. O. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 34-44, dez. 2016. Disponível

em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2359-07692016000300003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692016000300003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: m 31 jan. 2019.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira. São Paulo: Perspectiva, 1961.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30- 41, novembro/2001. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em:15 jan. 2018.

INCLUSÃO – **REVISTA DA INCLUSÃO ESPECIAL**. Secretaria da Educação Especial. Outubro 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em:03 mar. 2018.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. Disponível em [https://books.google.com.br/books/about/A\\_educac%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_deficiente\\_no\\_Brasil.html?id=4otDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp\\_read\\_button&dir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books/about/A_educac%C3%A7%C3%A3o_do_deficiente_no_Brasil.html?id=4otDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&dir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Acesso em:23 jan. 2018.

KASSAR, M. de C. M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n ° 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em:10 jan. 2018.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20omovimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>. Acesso em:18 maio 2018.

LISBOA, A. R. F. Revisitando Montesquieu: uma análise contemporânea da teoria da separação dos poderes. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XI, n. 52, abr. 2008. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=2670](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2670)>. Acesso em:18 maio 2018.

LOCKE, J. **Dois tratados sobre o Governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACIEL, D. A.; KOERNER, A. Sentidos da judicialização da política: duas análises. **Lua Nova**, nº 57, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ln/n57/a06n57>. Acesso em:10 jun. 2018.

MANTOAN, M. T.. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

MASSON, N. **Manual de Direito Constitucional**. 6 ed.rev.ampl. e atual. – Salvador: JusPODIVM, 2018.

MENDES, E. G. Uma radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dezembro de 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002). Acesso em: 02 maio 2018.

MENDES, R. **Princípio da intervenção mínima no direito penal**. 2017. Disponível em <https://chelios.jusbrasil.com.br/artigos/465016318/principio-da-intervencao-minima-no-direito-penal>. Acesso em: 19 jan. de 2019.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2003. Disponível em: [www.histedbr.fae](http://www.histedbr.fae). Acesso em: 02 fev. 2018.

MITLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTESQUIEU, C. de S., B.de. **O Espírito das Leis**. Apresentação Renato Janine Ribeiro; trad. Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOREIRA, C. **Marcos históricos e legais da educação especial no Brasil**. 2014. Disponível em <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil>. Acesso em: 23 jan. 2018.

MUNIZ, E. P.; ARRUDA, E.E.de. Políticas Públicas educacionais e os organismos internacionais: influência na trajetória da educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas, n. 28, p. 258-277, dez. 2007. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art17\\_28.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art17_28.pdf). Acesso em: 24 fev. 2018.

NASCIMENTO, S. V. Políticas Públicas para educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. *In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*. Paraná, 2015. **Anais...** PUCPR – 2015. Disponível em [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17827\\_7668.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17827_7668.pdf). Acesso em: 13 jan. 2018.

NEVES, D. A. A. **Manual de direito processual civil**. Volume único. 8 ed. Salvador: Ed. JusPodivm, 2016.

NODARI, P. C. **A emergência do individualismo moderno no pensamento de John Locke**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. 170p.

O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. **Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva** (organizadores). 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em <http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

OLIVEIRA, M.; BERGUE, S.T. (Orgs.). **Políticas públicas: definições, interlocuções e experiências**. Caxias do Sul: Educus, 2012.

PARSONS, W. Políticas públicas: **uma introdução a la teoria y la práctica del análisis de políticas públicas**. Tradución de Atenea Acevedo. México: FLACSO, Sede Académica de México, 2007.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: **da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **R.E.I – Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 5. Nº 12 – Julho – Dezembro 2010. Disponível em [https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168\\_1.pdf](https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf). Acesso em:20 jan. 2018.

SAMPAIO, C.T., SAMPAIO, S.M.R. Contextualização. *In: Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 33-54. Disponível em <http://books.scielo.org/id/3hs/pdf/sampaio-9788523209155-04.pdf>. Acesso em:02 maio 2018.

SANTOS, J.O.L. *et al.* Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n.3, set. 2017. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382017000300409&lng=en&nrm=iso&tlng=pt#B6](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000300409&lng=en&nrm=iso&tlng=pt#B6). Acesso em:20 jun. 2019.

SASSAKI, R. K.. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

\_\_\_\_\_. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **DIVERSA: educação inclusiva na prática**. 2014. Disponível em <http://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>. Acesso em:20 maio 2018.

SERRA, D. A educação inclusiva em tempos de judicialização do Estado: o cotidiano das escolas com a Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146/2015. **Polêmica**, v. 17, n.1, p. 27- 35, janeiro, fevereiro e março 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/viewFile/28294/20330>. Acesso em: 19 maio 2017.

SIGOLO, A. R. L.*et al.*. Políticas educacionais para a educação especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. **Práxis Educativa**, n. 5, vol. 2, pp. 173-194, 2010. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/894/89415701007.pdf>. Acesso em:25 fev. 2018.

SILVA, M. O. E. da. Da exclusão à inclusão: concepções e prática. **Revista Lusófona de Educação**, 2009, 13, 135-153. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>. Acesso em:05 maio 2018.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, T. T. *et al.* (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000 p. 73-102. Disponível em [http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a\\_producao\\_social\\_da.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a_producao_social_da.htm). Acesso em: 15 jan. 2019.

SKLIAR, C. B. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação! **Pro-Posições**, [S.l.], v. 12, n. 2-3, p. 11-21, jul-nov. 2001. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>. Acesso em: 17 maio 2017.

\_\_\_\_\_. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, jan. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244> . Acesso em: 23 maio 2017.

SOUTO, M. T. de. **Educação Inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) – Universidade Estadual da Paraíba , Centro de Ciências e Tecnologia. Campina Grande/PB, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5051/1/PDF%20-%20Maric%C3%A9lia%20Tom%C3%A1z%20de%20Souto.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dezembro de 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt\\_BR&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt_BR&nrm=iso). Acesso em: 20 maio 2017.

SOUZA, S. B. Integração e inclusão: a produção de um discurso. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, vol. 08, n. 22, p. 100-126, 2017. Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1241/1351>. Acesso em: 02 maio 2018.

TIBÉRIO, W. **A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores**. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 2011.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS. Endereço eletrônico: [www.tjmg.jus.br](http://www.tjmg.jus.br). Acesso em: 15 dez. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2017.

Universidade Federal Santa Maria/RS. **Cursos de capacitação - 2008/2009** . Disponível em [http://w3.ufsm.br/gepfica/?page\\_id=254](http://w3.ufsm.br/gepfica/?page_id=254). Acesso em: 18 maio 2017.

Universidade Federal do Paraná. **Cursos de capacitação - 2010/2011**. Disponível em <http://www.cresspr.org.br/site/curso-capacitacao-na-ufpr-escola-que-protege-2>. Acesso em: 18 maio 2017.

Universidade Federal de Minas Gerais. **Curso de extensão da UFMG**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/ead/wp-content/uploads/MatrizCursos/MatrizEscolaqueProtege2014-2.pdf> - Acesso em: 20 maio 2017.

Universidade Federal do Rio Grande/FURG. **Cursos de capacitação- 2015**. Disponível em <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?p=13494>. Acesso em: 20 maio 2017.

VEIGA NETO, A.; LOPES, M.C. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 jan. 2019.

VERONESE, A. A judicialização da política na América Latina: panorama do debate teórico contemporâneo. **Revista Fundação Casa de Rui Barbosa**, ano 3, no. 3, 2009. Disponível em: <http://escritos.rb.gov.br/numero03/artigo13.php>. Acesso em: 10 jun. 2018.

VIANNA, L. W.; CARVALHO, M. A. R de.; MELO, M. P.C.; BURGOS, M.B. **A judicialização da política e das relações sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Revan. Setembro de 1999.

VICENTE, M. M. A crise do Estado de bem-estar social e a globalização: um balanço. *In: História e comunicação na ordem internacional*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 214 p. Disponível em <http://books.scielo.org/id/b3rzk/pdf/vicente-9788598605968-08.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, F. V. Direito fundamental à educação inclusiva. **Revista Âmbito Jurídico**, caderno 09. Rio Grande, XVIII, nº 142, nov. 2015. Disponível em: [http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=15779&revista\\_caderno=9](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15779&revista_caderno=9). Acesso em: 01 jun. 2017.