



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LETÍCIA VIANA COSTA ASSIS

**JUDICIALIZAÇÃO DE ATENDIMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA EM TRIBUNAIS ESTADUAIS DE JUSTIÇA DO CENTRO-
OESTE BRASILEIRO**

DOURADOS/MS

2025

LETÍCIA VIANA COSTA ASSIS

**JUDICIALIZAÇÃO DE ATENDIMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA EM TRIBUNAIS ESTADUAIS DE JUSTIÇA DO CENTRO-
OESTE BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade

Orientação: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu

DOURADOS/MS

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A848j Assis, Leticia Viana Costa
JUDICIALIZAÇÃO DE ATENDIMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO
BÁSICA EM TRIBUNAIS ESTADUAIS DE JUSTIÇA DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO
[recurso eletrônico] / Leticia Viana Costa Assis. -- 2025.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Washington Cesar Shoiti Nozu.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Direito à Educação. 2. Pessoas com Deficiência. 3. Decisões Judiciais. 4. Pesquisa Documental. I. Nozu, Washington Cesar Shoiti. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

LETÍCIA VIANA COSTA ASSIS

**JUDICIALIZAÇÃO DE ATENDIMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA EM TRIBUNAIS ESTADUAIS DE JUSTIÇA DO CENTRO-
OESTE BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação, área de concentração Educação.

Aprovação em 11 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Orientador e Presidente da Banca
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch – Membro Externo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos – Membro Interno
Universidade Federal da Grande Dourados

Dedico este estudo ao meu amigo Caio Henrique e a todas as pessoas com deficiência que, com coragem e determinação, ocupam espaços, buscam exercer a cidadania, enfrentam todas as barreiras impostas e abrem caminhos de acesso às gerações futuras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Grande Deusa e ao Grande Espírito a vida, a oportunidade de acesso aos conhecimentos conquistados e o amparo espiritual durante toda a jornada da minha pesquisa.

Ao meu professor e orientador, Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, agradeço as orientações, o respeito, a confiança e a excelência na condução deste processo tão importante para mim.

Agradeço à Profa. Aline Maira da Silva, que em muitos momentos me apoiou e acolheu nesta jornada, com orientações técnicas, mas também, nos momentos de fragilidade, com apoio. Sou imensamente grata.

Agradeço à banca de professores: Prof. Dr. Reinaldo dos Santos, a quem tenho profunda admiração e apreço, além de ter-se tornado uma referência para mim. Foi uma experiência incrível ter sentado na cadeira de estudante em suas aulas e vivido a experiência de compartilhar tantos saberes. Mais ainda, poder contar com sua *expertise* e dedicação em contribuições que em muito aprimoraram minha pesquisa. Será por mim sempre lembrado.

À querida Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch, que pude ter o prazer em conhecer em um evento na Universidade Federal de São Carlos, agradeço o pronto aceite do convite, o zelo, o comprometimento e a disposição em colaborar, contribuindo significativamente na minha pesquisa com provocações que me levaram à consciência que ultrapassam a dimensão universitária.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e aos técnicos e servidores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, obrigada.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva, em especial à minha amiga Jeane Morlas, com quem compartilhei todos os momentos desta trajetória e obtive apoio e acolhimento; Camila da Silva Teixeira Agrelos, que em muito contribuiu com meu projeto de pesquisa e me amparou durante o período de estágio; Cristiane da Costa Carvalho, que me auxiliou na pesquisa e prestou apoio neste momento.

Agradeço à minha família, meu pai e minha mãe, o apoio e toda a dedicação desde que eu nasci para que pudesse acessar oportunidades como esta e ser a primeira mestra da minha família. Não é só por mim, mas por todos que não puderam sonhar e chegar aonde cheguei. Obrigada a todas as mulheres da minha família que viveram para que eu pudesse caminhar até aqui, principalmente minha mãe, uma mulher muito à frente do seu tempo, que me mostra diariamente o potencial de uma mulher corajosa!

Agradeço o apoio incondicional do meu companheiro de vida, Leandro Obara Parente, a cumplicidade em todos os momentos, o cuidado especial que teve comigo, a paciência e as renúncias feitas para que eu pudesse concluir esta jornada.

Às minhas amigas Julia Pauline, que sempre esteve presente em todas as fases me motivando e apoiando; Silvia Morais Silva, amiga e confidente, que muito me ensinou sobre autoconfiança; e Letícia Streit, com quem pude contar muitas vezes, obrigada pela amizade, suporte, apoio e confiança; Brendha Komiyama Guibo, a quem confiei meu labor e em muito contribuiu para que eu pudesse me dedicar exclusivamente ao mestrado. Sou imensamente grata!

Por fim, agradeço a todos que acreditaram na minha pesquisa e que me apoiaram direta e indiretamente nesta jornada.

As roupinhas rasgadas
E os olhos fundos de tristeza
É o indiozinho que caminha
Pedindo a sua terra e um pouco de atenção
Descaso, exploração
Desde a colonização
O sangue corre na veia
Igual do filho do patrão
Resistente na cultura
Firme em qualquer conjuntura
Lutando pela justiça e por uma vida segura
Mas direito para quem?
Progresso vai além
Porque este país, ele foi feito pra atender
As pessoas que sempre teve: é o vaqueiro,
É o empresário, agora é a cana
E também os grandes latifundiários
Onde o boi vale mais do que uma criança
Onde a soja vale muito mais que um pé de sésamo
(Direito [...], 2016).

RESUMO

Esta dissertação insere-se no conjunto de investigações que tem como tema a judicialização do direito à Educação Especial na Educação Básica. De modo particular, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: o que reportam as decisões dos Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro acerca das demandas por atendimentos da Educação Especial no âmbito da Educação Básica? Nessa direção, foi definido como objetivo geral: analisar as decisões judiciais relacionadas aos atendimentos de Educação Especial na Educação Básica proferidas por Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro. Para tanto, de modo estratégico, foram elaborados os objetivos específicos: a) categorizar as ações sobre os atendimentos de Educação Especial na Educação Básica que foram apreciadas por decisões judiciais de Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro; b) caracterizar os representantes processuais e os autores das ações relacionadas aos atendimentos de Educação Especial na Educação Básica em Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro; c) descrever os pedidos e os instrumentos probatórios das ações sobre atendimentos de Educação Especial na Educação Básica em Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro; d) perscrutar as decisões e a duração dos processos judiciais sobre atendimentos de Educação Especial na Educação Básica em Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro; e e) examinar as tendências de Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro relacionadas ao direito à Educação Especial na Educação Básica. A trajetória metodológica compreendeu uma pesquisa de abordagem qualitativa, de tipologia documental, precisamente de documentos judiciais, classificados como escritos e disponíveis *on-line* em arquivos públicos. Trata-se de decisões judiciais levantadas nos sítios eletrônicos do Tribunal de Justiça de Goiás (TJGO), do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS) e do Tribunal de Justiça de Mato Grosso (TJMT). Ao todo, foram selecionadas, como *corpus* analítico, 59 decisões. A partir de análise temática, foram construídos seis eixos analíticos, a saber: categorização das ações; representação processual dos sujeitos de direitos; caracterização dos sujeitos; pedidos e instrumentos probatórios; decisões; e duração dos processos judiciais. Os resultados indicaram que a judicialização da Educação Especial no Centro-Oeste brasileiro ocorre majoritariamente por demandas individuais, com prevalência de pedidos por professor de apoio e forte influência do modelo médico, evidenciada pelo uso predominante do laudo médico como prova. Por sua vez, restou claro que fatores como morosidade e desigualdade no acesso à justiça comprometem a efetividade do direito à educação inclusiva. Em suma, conclui-se que a judicialização de atendimentos da Educação Especial na Educação Básica, no âmbito dos Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro, configura-se um mecanismo paliativo, com barreiras de acesso e incapaz de promover mudanças culturais e estruturais que assegurem o direito à Educação Especial em consonância com os princípios da inclusão escolar.

Palavras-chave: direito à educação; pessoas com deficiência; decisões judiciais; pesquisa documental.

ABSTRACT

This dissertation is part of a set of investigations whose theme is the judicialization of the right to Special Education in the Regular Basic Education System. In particular, the following research problem was raised: What the decisions of the State Courts of Justice in the Brazilian Center-West States report regarding the demands for Special Education services within the scope of the Regular Basic Education? In this sense, the general objective was defined: Analyze the decisions of State Courts of Justice in the Brazilian Center-West judicial that were related to the Special Education services provided in the Regular Basic Education System. For this purpose, specific objectives were developed in a strategic way: a) categorize the actions on Special Education services in the Regular Basic Education System that were assessed by judicial decisions from State Courts of Justice in the Brazilian Center-West; b) characterize the procedural representatives and authors of actions related to Special Education services in the Regular Basic Education System in State Courts of Justice in the Brazilian Center-West; c) describe the requests and evidentiary instruments for actions regarding Special Education services in The Regular Basic Education System in State Courts of Justice in the Brazilian Center-West; d) examine the decisions and duration of legal proceedings regarding Special Education services in the Regular Basic Education System in State Courts of Justice in the Brazilian Center-West; and e) examine the trends of State Courts of Justice in the Brazilian Center-West related to the right to Special Education in the Regular Basic Education System. The methodological trajectory was based on a qualitative research approach, with a documentary typology – precisely judicial documents, classified as written and available online in public archives. These are judicial decisions located on the websites of the Court of Justice of Goiás (TJGO), the Court of Justice of Mato Grosso do Sul (TJMS) and the Court of Justice of Mato Grosso (TJMT). In total, 59 decisions were selected as an analytical corpus. Based on a thematic analysis, six analytical axes were built, namely: categorization of actions; procedural representation of subjects of rights; characterization of the subjects; requests and evidentiary instruments; decisions; and duration of legal proceedings. The results indicated that the judicialization of Special Education in the Brazilian Center-West occurs mainly due to individual demands, with a prevalence of requests for support teachers and a strong influence of the medical model of disability, evidenced by the predominant use of the medical report as evidence. In turn, it is clear that factors such as slowness and inequality in access to justice compromise the effectiveness of the right to inclusive education. In summary, it is concluded that the judicialization of Special Education services in the Regular Basic Education System, within the scope of the State Courts of Justice in the Brazilian Center-West, is configured as a palliative mechanism, with barriers to access and incapable of promoting cultural and structural changes that ensure the right to Special Education according to the principles of school inclusion.

Keywords: right to education; people with disabilities; judicial decisions; documentary research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações selecionadas para a revisão.....	47
Quadro 2 – Judicialização por estudante que não é público da Educação Especial no TJGO .	70
Quadro 3 – Judicialização por estudante que não é público da Educação Especial no TJMS .	71
Quadro 4 – Judicialização por estudante que não é público da Educação Especial no TJMT .	72
Quadro 5 – Relação entre causa de pedir e pedido no TJGO (1)	75
Quadro 6 – Relação entre causa de pedir e pedido no TJGO (2)	77
Quadro 7 – Relação entre causa de pedir e pedido no TJMS	81
Quadro 8 – Relação entre causa de pedir e pedido no TJMT	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo bruto das decisões judiciais encontradas a partir dos descritores	58
Tabela 2 – Quantitativo de decisões judiciais que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa	59
Tabela 3 – Natureza das ações distribuídas no TJGO	64
Tabela 4 – Natureza das ações distribuídas no TJMS	65
Tabela 5 – Natureza das ações distribuídas no TJMT	65
Tabela 6 – Representantes dos sujeitos de direitos no TJGO	67
Tabela 7 – Representantes dos sujeitos de direitos no TJMS	67
Tabela 8 – Representantes dos sujeitos de direitos no TJMT	68
Tabela 9 – O sujeito de direito é público da Educação Especial no TJGO?	70
Tabela 10 – O sujeito de direito é público da Educação Especial no TJMS?	71
Tabela 11 – O sujeito de direito é público da Educação Especial no TJMT?	72
Tabela 12 – Quantitativo dos pedidos no TJGO	74
Tabela 13 – Causa de pedir no TJGO	75
Tabela 14 – Instrumentos probatórios no TJGO	80
Tabela 15 – Quantitativo dos pedidos no TJMS	80
Tabela 16 – Causa de pedir no TJMS	81
Tabela 17 – Instrumentos probatórios no TJMS	83
Tabela 18 – Quantitativo dos pedidos no TJMT	84
Tabela 19 – Causa de pedir no TJMT	85
Tabela 20 – Instrumentos probatórios no TJMT	89
Tabela 21 – Pronunciamento judicial de primeira instância no TJGO	92
Tabela 22 – Pronunciamento judicial de segunda instância no TJGO	93
Tabela 23 – Normativos federais na fundamentação no TJGO	93
Tabela 24 – Pronunciamento judicial de primeira instância no TJMS	94
Tabela 25 – Pronunciamento judicial de segunda instância no TJMS	94
Tabela 26 – Normativos federais na fundamentação no TJMS	95
Tabela 27 – Pronunciamento judicial de primeira instância no TJMT	96
Tabela 28 – Pronunciamento judicial de segunda instância no TJMT	97
Tabela 29 – Normativos federais na fundamentação no TJMT	97
Tabela 30 – Duração do procedimento judicial até a decisão do TJGO	99
Tabela 31 – Duração do procedimento judicial até a decisão do TJMS	99
Tabela 32 – Duração do procedimento judicial até a decisão do TJMT	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAMGE	Associação Brasileira de Planos de Saúde
ACP	Ação civil pública
ADI	Ação direta de inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CID-10	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Ex.	Exemplo
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPi	Imposto sobre Produtos Industrializados
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MAD	Metodologia de Análise de Decisões
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul

N.º	Número
NUESP	Núcleo de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Prof.	Professor
Profa.	Professora
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TDAH	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
TEA	Transtorno do espectro autista
TGD	Transtorno global do desenvolvimento
TJGO	Tribunal de Justiça de Goiás
TJMA	Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão
TJMG	Tribunal de Justiça de Minas Gerais
TJMS	Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul
TJMT	Tribunal de Justiça de Mato Grosso
TJSP	Tribunal de Justiça de São Paulo
TOD	Transtorno opositivo desafiador
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
FDSM	Faculdade de Direito do Sul de Minas
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Elementos para a construção do objeto de estudo	17
1.2	Delineamento do objeto de estudo	19
1.3	Organização da dissertação	19
2	PREVISÃO POLÍTICO-NORMATIVA DOS ATENDIMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	21
3	JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS E REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	39
3.1	Judicialização	39
<i>3.1.1</i>	<i>Judicialização do direito à educação</i>	<i>43</i>
<i>3.1.2</i>	<i>Judicialização do direito à Educação Especial</i>	<i>44</i>
3.2	Revisão da produção acadêmica sobre a judicialização da Educação Especial	46
4	TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS	56
5	DECISÕES DOS TRIBUNAIS ESTADUAIS DE JUSTIÇA DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA ..	62
5.1	Categorização das ações	64
5.2	Representação processual dos sujeitos de direitos	67
5.3	Caracterização dos sujeitos de direitos	70
5.4	Pedidos e instrumentos probatórios	73
5.5	Decisões	91
5.6	Duração dos processos judiciais	98
5.7	Perspectivas da judicialização da Educação Especial no Centro-Oeste	101
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A – Protocolo de Revisão Sistemática de Artigos (PRSA)	122
	APÊNDICE B – Protocolo de sistematização de dados coletados	124

1 INTRODUÇÃO

Ao se estabelecer que todo ser humano, pela sua própria existência, merece viver sob a égide da dignidade, concebe-se todo indivíduo como sendo sujeito de direitos, estes inalienáveis e intransponíveis, acima de qualquer outro aspecto, seja origem, raça, gênero, religião, condição física, sensorial ou intelectual etc.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) positivou os Direitos Humanos enquanto Direitos Fundamentais, momento em que emerge o direito subjetivo dos sujeitos cidadãos de direito de pleitear, em face do Estado, a implementação e garantia dos direitos postos como universais e intrínsecos ao desenvolvimento integral do ser humano.

Embora estejamos sob a guarida da Constituição Cidadã, como ficou conhecida a CF/1988, as circunstâncias vivenciadas pela humanidade diante das desigualdades e mazelas sociais sustentam a previsão de Bobbio (2004), ao alertar que o grande problema em relação aos Direitos Humanos não é defini-los ou fundamentá-los, mas protegê-los.

Ao dialogar acerca da proteção da vida humana no contexto brasileiro do século XXI, faz-se necessário considerar os grupos e coletivos em contexto histórico de discriminação, sendo certo que “o viver dos oprimidos se tornou um mais in-humano, injusto sobreviver, provocando as lutas por escola, por educação, tornando as interrogações éticas mais desestruturantes” (Arroyo, 2019, p. 10).

Dentre os grupos vulnerabilizados socialmente, destacamos neste estudo as pessoas com deficiência, que foram e são submetidas às circunstâncias e situações derivadas de um contexto histórico permeado por questões místicas, concepções médicas e estigmas sociais que foram impostos e aceitos socialmente, estabelecendo um certo parâmetro para legitimação da marginalização e exclusão dessas pessoas.

Nesse sentido, Agrelos, Carvalho e Nozu (2021, p. 217) sinalizam que “a história dos direitos das pessoas com deficiência é permeada por lutas contínuas: pela existência, pela inserção social e pela cidadania”. Nesse ínterim, convém esclarecer que a expressão “pessoa com deficiência”, neste trabalho, é orientada pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que apresenta um conceito que atende à perspectiva do modelo social e prioriza a eliminação das barreiras que impedem a participação plena das pessoas com deficiência.

De acordo com a Convenção, pessoas com deficiência “são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Organização das Nações Unidas, 2006).

A concepção adotada pela Convenção atende à perspectiva do modelo social da deficiência. Nessa esteira, Diniz *et al.* (2009, p. 66) afirmam:

É da interação entre o corpo com impedimentos e as barreiras sociais que se restringe a participação plena e efetiva das pessoas. O conceito de deficiência, segundo a Convenção, não deve ignorar os impedimentos e suas expressões, mas não se resume a sua catalogação. Essa redefinição da deficiência como uma combinação entre uma matriz biomédica, que cataloga os impedimentos corporais, e uma matriz de direitos humanos, que denuncia a opressão [...].

Dentre as diversas bandeiras de luta das pessoas com deficiência, encontra-se o direito à educação. Conforme Nozu (2023, p. 18), compreendida “enquanto processo de formação, a educação deve comprometer-se com o pleno desenvolvimento humano, com a atenção às pluralidades de ser e de estar no mundo e com os outros, com o fortalecimento de sociabilidades democráticas e cidadãs”.

Até a década de 1980, a legislação brasileira pouco contemplava o direito à educação das pessoas com deficiência (Kassar, 2022). Complementam Rodrigues, Nozu e Coimbra Neto (2019, p. 182) que, “por diversas décadas, a educação especial foi tratada no Brasil com pouca produção político-normativa, sendo, inclusive, inserida no âmbito da assistência social e não da educação”.

Em 1988, a CF assegura o direito fundamental à educação para todas as pessoas, inclusive àquelas com deficiência, entendendo-o como um direito de natureza social, de acordo com o Art. 6º (Brasil, 1998). Precisamente, o Art. 205 da CF/1988 estabelece que a educação é um direito universal e uma responsabilidade compartilhada entre o Estado, a família e a sociedade, com o objetivo de garantir o desenvolvimento integral do indivíduo, preparando-o tanto para o exercício da cidadania quanto para sua qualificação profissional (Brasil, 1988).

O texto constitucional, atentando-se ao objetivo republicano de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988), estabelece como um dos princípios da educação escolar brasileira a igualdade material, que prevê que todos devem ter as mesmas oportunidades tanto para ingressar quanto para permanecer no ambiente escolar, garantindo um acesso equitativo à educação. De modo particular, para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência¹, o Art. 208, inciso III, destaca que é dever do Estado prover o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, priorizando sua oferta na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

¹ A abordagem do direito à Educação Especial será pormenorizada em seção própria desta dissertação.

A regulamentação do direito fundamental à educação foi feita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDB/1996 inova e cria um capítulo próprio para a abordagem da Educação Especial, definida como uma modalidade de ensino destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação — definidos como público da Educação Especial (Brasil, 1996).

Nos anos 2000, no Brasil, o direito à Educação Especial passa a ser orientado pela perspectiva da educação inclusiva, cuja prioridade é a garantia de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial nas classes comuns das escolas comuns, com Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar e/ou suplementar à escolarização (Brasil, 2008a).

Nesse contexto são publicadas as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (Brasil, 2009c), o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 — que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências (Brasil, 2011) —, a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 — que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LBI (Brasil, 2015b) —, dentre outras normativas.

É inegável o gradativo avanço legislativo brasileiro no que concerne à garantia do direito à Educação Especial, sobretudo na perspectiva da educação inclusiva. Ao passo que as lutas materializam letras de leis protetivas e garantidoras, evidencia-se o progresso democrático na busca da promoção da cidadania participativa. Porém, “a positivação de um direito não põe fim ao processo de luta, pois, quase sempre, a efetivação não se dá de forma automática. O que há, muitas vezes, é a transferência, ou a expansão, da arena política para a arena judicial” (Agrelos; Carvalho; Nozu, 2021, p. 212).

Segundo Ferreira e Cury (2009), o direito social e subjetivo à educação se consolidou a partir da sua regulamentação na atual Constituição e das legislações posteriores, inaugurando “uma nova relação entre justiça e educação que se materializa por meio de ações judiciais” (Ferreira; Cury, 2009, p. 33). Essa nova relação é denominada pelos autores por “judicialização da educação”, que, por sua vez, é conceituada como a “intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito até mesmo para cumprirem-se as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas” (Ferreira; Cury, 2009, p. 33).

Reconhecidos os direitos positivados aos estudantes público da Educação Especial e, ainda, considerando a omissão dos órgãos públicos em propor políticas públicas que deem efetividade às normas garantidoras, percebe-se a escalada de ações individuais que buscam

impor, muitas vezes com medidas coercitivas, a observância de direitos sociais, como o direito à educação. Neste contexto, o procedimento de judicialização do direito à Educação Especial surge como instrumento de luta na busca de garantia à acessibilidade e à inclusão nas escolas de todo o país.

A discussão acerca da judicialização, por si, é recente, e, ao especificar a judicialização na esfera da Educação Especial a partir de levantamento das produções existentes, verificou-se a insipiência sobre o tema, mas também o aumento gradativo de pesquisas nos últimos anos.

1.1 Elementos para a construção do objeto de estudo

A construção do tema de pesquisa foi motivada por uma experiência pessoal e profissional significativa. Filha de professora da Educação Básica e um técnico em Contabilidade, deixei de realizar o sonho de Medicina do meu pai para seguir os desejos da minha criança interior. Eu me formei em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), onde iniciei meus estudos acerca da diversidade. Em 2021, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMS, cursei como aluna especial a disciplina “Estudos interseccionais da ‘mulher’ e estratégias de enfrentamento às desigualdades sociais”, na qual passei a me aprofundar nos estudos sobre as diferenças e interseccionalidades das mulheres contemporâneas.

Em minha trajetória, enquanto mulher bissexual e de raízes ancestrais de família negra, sempre me movi por movimentos sociais e em uma seletiva fui convocada como bolsista no Programa Cidadania Viva, promovido pelo governo do estado de Mato Grosso do Sul (MS). O projeto tinha como objetivo a promoção da cidadania nas cidades de MS, iniciando as atividades na capital, Campo Grande, por meio de ações dirigidas por estudantes de todos os níveis educacionais, contemplando estudantes quilombolas, indígenas, negros, LGBTQIA+² e pessoas com deficiência. Neste Programa, durante o período de fevereiro de 2021 a meados de 2023, fui designada para atuar na Subsecretaria de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência, na qual participei de eventos, desenvolvi capacitações, além de representar o projeto em diversos espaços públicos e privados na cidade de Campo Grande/MS.

Nessas atividades, participei de inúmeras discussões sobre o protagonismo e a participação democrática das pessoas com deficiência em decisões que afetam suas vidas. No entanto, percebi que a participação efetiva desse grupo era, em muitos casos, inexistente. Essa

² LGBTQIA+ é uma sigla que representa a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer* e assexuais, além de outras identidades não explicitamente mencionadas.

constatação despertou meu interesse em aprofundar os estudos na área de inclusão e acessibilidade.

Findado o estágio no referido programa, ao prosseguir com os estudos junto a um amigo, Caio Henrique, fui contratada, enquanto profissional do Direito, para desenvolver a primeira capacitação em Direitos Humanos aos profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de MS, a fim de conscientizar os profissionais da instituição e as famílias em relação aos direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

Com essa experiência, busquei aperfeiçoar meu repertório acadêmico e procurei por um programa de pós-graduação que abordasse a temática de inclusão. Assim, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na linha de pesquisa “Educação e Diversidade”.

Inicialmente, minha proposta de pesquisa tinha como foco a análise do acesso de estudantes com deficiência à Educação Superior. No entanto, durante reuniões com meu orientador, surgiu a sugestão de mudar o foco para a judicialização da Educação Especial nas unidades federativas da região do Centro-Oeste, dada minha vivência na prática jurídica. Nesse sentido, a presente pesquisa está alinhada com a pesquisa maior conduzida por meu orientador, intitulada “Políticas de Educação Especial: discursos, transversalidades e atuações no contexto da prática”.

A sugestão de tema pelo meu orientador foi muito importante para direcionar minha pesquisa, e o apoio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) também foi essencial para o amadurecimento da proposta. O grupo ofereceu contribuições significativas, especialmente no que diz respeito à estruturação do problema e à articulação de temas já explorados por outras pesquisas do GEPEI relacionadas à judicialização do direito à educação das pessoas com deficiência.

A relevância social do estudo é sua contribuição para a garantia de atendimento da Educação Especial na Educação Básica. A pesquisa não busca apenas compreender as dinâmicas do processo de judicialização, mas também pretende contribuir para a efetividade de políticas públicas desenvolvidas para implementação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Além disso, pretende ampliar a compreensão sobre o papel do Judiciário no processo de inclusão escolar, abrindo espaço para a construção de um debate mais profundo e qualificado sobre a educação de pessoas com deficiência. Assim, a contribuição da pesquisa vai além do campo acadêmico, buscando influenciar diretamente a atuação do Poder Judiciário e do Poder Executivo.

1.2 Delineamento do objeto de estudo

A partir da contextualização realizada, o problema de pesquisa que orienta esta investigação é representado pelo questionamento: o que reportam as decisões de Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro acerca das demandas por atendimentos da Educação Especial no âmbito da Educação Básica?

Nessa direção, para esta dissertação foi definido como objetivo geral analisar as decisões judiciais relacionadas ao direito à Educação Especial na Educação Básica proferidas pelos Tribunais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro.

Para tanto, de modo estratégico, foram elaborados os objetivos específicos: categorizar as ações sobre os atendimentos de Educação Especial na Educação Básica que foram apreciadas por decisões judiciais de Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro; caracterizar os representantes processuais e os autores das ações relacionadas aos atendimentos de Educação Especial na Educação Básica em Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro; descrever os pedidos e os instrumentos probatórios das ações sobre atendimentos de Educação Especial na Educação Básica em Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro; perscrutar as decisões e a duração dos processos judiciais sobre atendimentos de Educação Especial na Educação Básica em Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro; e examinar as tendências de Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro relacionadas ao direito à Educação Especial na Educação Básica.

O recorte temporal definido para a pesquisa abrange o período de 2002 a 2023. O marco inicial considera a entrada em vigor da Resolução n.º 2/2001 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), primeiro documento orientador do Ministério da Educação (MEC) a assumir um compromisso explícito com a educação inclusiva, detalhando os atendimentos da Educação Especial na Educação Básica. Embora a LDB/1996 já mencionasse a Educação Especial, sua abordagem era genérica e sem especificação sobre esses atendimentos. O marco final, 2023, corresponde ao ano mais recente concluído antes da coleta de dados, totalizando um período de 21 anos.

1.3 Organização da dissertação

A presente dissertação está organizada em seis seções.

A seção 1, denominada “Introdução”, ora apresentada, contextualiza o tema, traz motivações que justificam a realização da investigação, elucida o delineamento do objeto — problema e objetivos — e sistematiza a organização da dissertação.

A seção 2, com o título “Textos político-normativos e previsão legal dos atendimentos da Educação Especial na Educação Básica”, discorre sobre o aparato político-normativo federal que aborda os atendimentos da Educação Especial no âmbito da Educação Básica.

A seção 3, intitulada “Judicialização da Educação Especial: conceitos e revisão da produção acadêmica”, discorre sobre conceitos e procedimentos na esfera do Poder Judiciário, analisando a judicialização como um instrumento de garantia de direitos fundamentais diante de omissões ou insuficiências das ações do Poder Público.

A seção 4, “Trajetórias metodológicas”, informa os procedimentos metodológicos de produção, sistematização e análise dos dados.

A seção 5, nominada “Decisões dos Tribunais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro sobre o direito à Educação Especial na Educação Básica”, apresenta os resultados e as discussões em seis eixos analíticos, a saber: categorização das ações; representação processual do sujeito de direito; caracterização dos sujeitos de direito; causa de pedir, pedidos e instrumentos probatórios; decisões; e duração do processo judicial.

Por fim, na seção 6, são feitas as considerações finais, que retomam os propósitos da investigação, sintetizam os resultados, desvelam dados sobre a judicialização de atendimentos da Educação Especial na Educação Básica no Centro-Oeste brasileiro e sugerem aspectos lacunares e para continuação de estudos futuros.

Pretende-se com a presente pesquisa contribuir com a recente discussão acerca da judicialização enquanto instrumento de legitimação de direitos positivados aos estudantes público da Educação Especial, bem como qualificar o debate sobre os atendimentos e apoios da Educação Especial e problematizar a hegemonia da concepção médica na fase probatória das ações judiciais, em demandas que devem apurar as necessidades pedagógicas para concessão de direitos.

2 PREVISÃO POLÍTICO-NORMATIVA DOS ATENDIMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta seção objetiva perscrutar a previsão político-normativa dos atendimentos da Educação Especial na Educação Básica. Para tanto, apresentará, cronologicamente, os seguintes textos político-normativos brasileiros que abordam a Educação Especial e seus atendimentos no âmbito da Educação Básica: CF/1988; Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989; Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB/1996; Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI); Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009 – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011; Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014; e Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 – LBI/2015 ou Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Foi estabelecido o referido recorte para que fosse possível compreender a evolução das normas que garantem os atendimentos da Educação Especial na Educação Básica, desde sua consolidação como direito fundamental na CF/1988 até os documentos mais recentes que regulamentam a oferta desses atendimentos.

A CF/1988 foi incluída por representar o ponto de partida da universalização do direito à educação e da garantia do AEE, sendo esta a lei maior e matriz para criação de leis infraconstitucionais e resoluções elaboradas posteriormente para detalhar e operacionalizar o direito à educação. Neste aspecto, a LDB/1996 define a Educação Especial como modalidade de ensino e estabelece diretrizes para sua oferta.

Após a definição da Educação Especial como modalidade de ensino, a PNEEPEI/2008 e a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 foram consideradas por orientarem a implementação do AEE e regulamentarem o funcionamento dos atendimentos da Educação Especial. Ademais, a Lei n.º 12.764/2012 e a LBI/2015 são as legislações mais recentes que dispõem acerca do apoio em sala de aula comum para pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) matriculadas na rede regular de ensino e da obrigatoriedade da educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

O referido conjunto de normas permite analisar o arcabouço legal que rege as ações do Poder Público em relação à garantia da educação inclusiva, possibilitando a análise de avanços

conquistados e desafios na garantia e efetivação dos atendimentos da Educação Especial na Educação Básica.

A positivação dos direitos humanos como direitos fundamentais na CF/1988 concebe que todo ser humano é considerado cidadão e, portanto, sujeito de direitos. A partir dessa concepção, é compreendido que o cidadão possui, inerente à sua natureza, o direito a condições mínimas existenciais a fim de garantir sua dignidade como pessoa humana.

Por sua vez, nasce também a necessidade de o próprio ser humano se autoconceber enquanto sujeito de direito e ter aptidão para o exercício da cidadania. Para tanto, para o ser humano conceber e compreender seus direitos e, então, saber como defendê-los, é necessário o “seu preparo para o exercício da cidadania” (Brasil, 1988), o que só é possível através da educação.

Nesse sentido, a CF/1988 apresenta a educação enquanto direito social, positivo, fundamental e universal, além de o atribuir como um dever estatal e social, conforme disposto em seu Art. 205: “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). Além disso, apresenta o rol de princípios que o regem, sendo imprescindível à presente pesquisa o princípio da igualdade, previsto já no primeiro inciso do Art. 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

A garantia da igualdade na CF/1988 abrange não apenas seu plano formal, mas material, consolidando um dos pilares da ordem constitucional. Cabe destacar que a igualdade material se baseia na definição aristotélica de igualdade, que expressa que esta só poderia ser alcançada ao tratar os desiguais na medida de suas desigualdades, com o objetivo de proporcionar equiparação de acesso e oportunidades.

Prezando pelo tratamento igualitário e o respeito pelas diferenças, a CF/1988 prevê que a educação enquanto direito fundamental é um direito de todos, dispondo expressamente acerca do dever do Estado em proporcionar o AEE, a fim de garantir a igualdade material no acesso ao currículo escolar: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]” (Brasil, 1988).

Ao lermos “preferencialmente”, é possível erroneamente interpretar que “ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular” (Mendes, 2006, p.

398), possibilitando a lógica de que estudantes público da Educação Especial permaneçam nas escolas especiais, segregados e não usufruindo do direito à educação inclusiva. No entanto, o AEE não pode ser associado a uma espécie de sistema educacional paralelo à rede regular, uma vez que a CF/1988 incorpora o discurso da educação como direito universal, não abrangendo qualquer interpretação que justifique a segregação do público da Educação Especial.

Ainda sobre o termo “preferencialmente”, segundo Pletsch e Souza (2021), essa adoção pelo texto constitucional explicita a disputa histórica da Educação Especial entre a educação pública e as instituições segregadas filantrópicas privadas. Nesse sentido, no Art. 60 e seu parágrafo único da LDB/1996, embora o legislador disponha sobre o apoio técnico e financeiro a instituições especializadas, é explicitado na norma que o Poder Público deve ter como medida preferencial a ampliação do atendimento aos educandos público da Educação Especial na rede pública regular de ensino, onde obrigatoriamente deve ocorrer a sua escolarização.

A partir da previsão constitucional, é necessário esclarecer que o AEE não se confunde e não substitui a escolarização do estudante. Porquanto não haja um conceito expresso em lei, de modo implícito interpreta-se como atendimento diferenciado na modalidade da Educação Especial. Para Kassar e Rebelo (2018, p. 34), o AEE é definido como “apoio, complementação e suplementação, determinado como suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, cumprindo o papel de facilitador para acesso ao conhecimento pelas pessoas com deficiência”.

Após a promulgação da CF em 1988, a Lei n.º 7.853/1989 foi sancionada dispondo sobre o apoio às pessoas com deficiência, a integração social desses sujeitos e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), dando outras providências. Regida pelos princípios constitucionais, elenca como objetivo assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício dos seus direitos básicos, inclusive do direito à educação. Nesse sentido, a legislação dispõe acerca da inserção da Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, no sistema educacional brasileiro, seja público ou privado, abrangendo todos os níveis de ensino, com oferta obrigatória e gratuita nas instituições públicas (Brasil, 1989).

Um aspecto importante da referida legislação é a previsão de obrigatoriedade da matrícula compulsória de estudantes com deficiência em cursos regulares de estabelecimentos públicos ou particulares:

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento

prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I – na área da educação:

[...] f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e privados de pessoas com deficiência **capazes** de se integrarem no sistema regular de ensino (Brasil, 1989, grifo nosso).

Em que pese a previsão assecuratória do dispositivo, é perceptível a adoção do paradigma médico na letra da lei, uma vez que atribui a deficiência exclusivamente ao sujeito, explicitando que a regra de matrícula compulsória é direcionada à estudantes “capazes de se adaptar” para integrar ao ambiente escolar.

Nesse aspecto, vale rememorar que o modelo médico da deficiência “reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a sua opressão e marginalização” (Bampi; Guilhem; Alves, 2010, p. 2).

Por sua vez, no que é pertinente à educação, a Lei n.º 7.853/1989 também instituiu como condutas criminosas recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência (Brasil, 1989).

Por conseguinte, em 1990 é sancionado o ECA, como é amplamente conhecida a Lei n.º 8.069/1990, que dispõe sobre a proteção integral de crianças e adolescentes, ratificando o rol de direitos fundamentais previstos no texto constitucional, inclusive no que diz respeito à educação. O texto da lei expressa seu compromisso em contrapor qualquer tipo de discriminação, frisando no Art. 53 que a lei vigente busca assegurar às crianças e adolescentes a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (Brasil, 1990).

Em seu Art. 54, inciso III, o legislador corrobora o texto constitucional no que se refere ao dever do Poder Público em assegurar o AEE preferencialmente na rede regular de ensino, e ainda prevê, no Art. 55, a obrigatoriedade de pais ou responsáveis de matricular as crianças e adolescentes na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

A partir da previsão de obrigatoriedade de matrícula de crianças e adolescentes na rede regular de ensino, passa a ser compreensível que a escolarização aconteça por via de regra nas escolas regulares, inclusive para crianças e adolescentes com deficiência. De outro modo, o AEE, compreendido como um apoio complementar ou suplementar, pode vir a ser desenvolvido tanto na rede regular de ensino como em instituições especializadas. Nesse sentido, a legislação evidencia que a escolarização não se confunde com o AEE. Cabe destacar, por fim, que embora haja a previsão de obrigatoriedade da escolarização, não há qualquer disposição quanto à obrigatoriedade do AEE.

Em 1996, é sancionada a Lei n.º 9.394, a LDB/1996, dispondo sobre os princípios da educação, o direito à educação e o dever de educar, a organização da educação no país, os níveis e modalidades de ensino, os recursos financeiros e outras disposições gerais (Brasil, 1996). Esta legislação se constitui marco legal com o objetivo de “iniciar um processo de mudanças em todos os níveis da educação, que foram reorganizados em educação básica – que abarca a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio – e ensino superior” (Pletsch, 2009, p. 144).

A partir das concepções conceituais e principiológicas que tratam a educação como direito humano fundamental, a LDB/1996 conceitua a educação como um conjunto de processos formativos inerentes ao pleno desenvolvimento da pessoa visando ao exercício da cidadania. Seguindo as orientações da CF/1988, traz em seu bojo não só o princípio da igualdade, mas também o princípio do “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 1996).

Ao tratar das modalidades de ensino, a Lei n.º 9.394/1996 apresenta um capítulo exclusivo para legislar acerca da Educação Especial, cuja definição consta em seu Art. 58 como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Importante destacar que o artigo citado não só determina o que é a Educação Especial, mas também, taxativamente, o público que seria beneficiado por essa modalidade de ensino, qual seja: “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

Outrossim, além de a lei delimitar o público desta modalidade de ensino, o parágrafo primeiro do Art. 58 prevê um requisito subjetivo para o fornecimento do AEE: a “necessidade”. Ou seja, o apoio atende especificamente às peculiaridades específicas do público da Educação Especial no que concerne às necessidades de acesso dos educandos ao currículo escolar.

Nessa esteira, a lei prevê em seu Art. 59 o dever do sistema de ensino em assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996). Além disso, e não menos importante, em seu inciso III prevê o dever do Poder Público em fornecer professores com especialização adequada para atendimento especializado (Brasil, 1996).

Após a leitura da LDB/1996, visualizamos diversas nomenclaturas como “atendimento especializado”, “atendimento educacional especializado”, “serviços de apoio especializado”, que, no contexto, soam como sinônimos, uma vez que o texto da legislação não traz a definição específica destes termos.

No mais, chama a atenção a leitura do Art. 58, em seu parágrafo 2º, onde o legislador prevê que o AEE será realizado em classes ou escolas especializadas, sempre que o estudante não estiver suscetível à **integração** nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 1996).

É perceptível pelo texto da LDB/1996 que a narrativa da integração ainda se fazia presente na política educacional da época, de modo que se compreende uma exigência discriminatória dos estudantes com deficiência, no sentido de que estes precisam se “consertar” para que sua condição não impacte a sala comum, e caso sua condição venha a impactar a sala comum, o texto da lei impõe a segregação do estudante com deficiência em classes e escolas especiais.

Nesse aspecto, “notam-se na LDB aberturas para a continuidade da proposta da integração, que focaliza no sujeito e nas suas ‘condições específicas’ a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso escolar” (Nozu, 2013, p. 100). Além disso, ao prever legalmente a segregação de estudantes em classes e escolas especiais por conta de suas condições específicas, a LDB/1996 flexibiliza a obrigatoriedade da escolarização na rede regular de ensino, permitindo a sua realização em classes e escolas especiais.

Posteriormente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, documento normativo infralegal, dispõem acerca das diretrizes para educação de educandos que apresentem necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Pletsch e Souza (2021) afirmam que a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 referencia a Educação Especial como modalidade de educação escolar, especificando as espécies de recursos e serviços educacionais desta modalidade:

[...] a Educação Especial foi assumida como uma modalidade da educação escolar com recursos e serviços educacionais específicos, de caráter transversal, podendo ser complementar (serviços de suporte ao ensino comum como sala de recursos, profissional de apoio e ensino itinerante), suplementar (currículo enriquecido ou aceleração educacional para os alunos com altas habilidades/superdotação) ou até mesmo substitutiva (escola ou classe especial), “de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, Art. 3º) (Pletsch; Souza, 2021, p. 1293).

A Resolução esclarece que o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais tem início desde a Educação Infantil, creches e pré-escolas, sendo assegurado “os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado” (Brasil, 2001).

Assim como preconizado pela LDB/1996, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 enfatiza que os atendimentos da Educação Especial, embora assegurados desde o início da vida escolar dos educandos, deve ser precedida de comprovação da necessidade de AEE.

Além disso, depreende-se que as Diretrizes apresentam compromisso com a educação inclusiva, dispondo, em seu Art. 2º, que os sistemas de ensino devem assegurar “as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001), atribuindo às escolas o dever de organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, embora a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 tenha oficializado o termo “educação inclusiva” no Brasil, o referido documento manteve em suas diretrizes “a possibilidade da Educação Especial como modalidade substitutiva em redes paralelas ao ensino regular e o repasse de verbas e recursos humanos para instituições privadas por meio das parcerias público-privadas” (Pletsch; Souza, 2021, p. 1293).

A partir de uma leitura comparativa, nota-se que a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, diferentemente dos textos normativos federais anteriores, suprimiu o advérbio “preferencialmente”, até então presente nas legislações federais, no sentido de enfatizar a regra da matrícula de todos os educandos na classe comum com fim de escolarização (Nozu, 2013). Entretanto, mantém o paradoxo ao prever o caráter substitutivo da Educação Especial (Nozu, 2013; Pletsch; Souza, 2021).

Ao tratar da organização das classes comuns, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 elenca os serviços de apoio pedagógico especializado a serem realizados nas classes comuns e nas salas de recursos:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (Brasil, 2001).

Ainda, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, ao considerar todas as realidades dos educandos, dispõe, em caráter extraordinário, a possibilidade de criação de classes especiais pelas escolas da rede regular de ensino para atendimento dos educandos que “apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas” (Brasil, 2001).

Outrossim, há também a expressa previsão para quando a escola comum não conseguir assistir o educando como necessário, inclusive nas classes especiais, devendo, de forma excepcional, o fornecimento do atendimento educacional ser realizado por escolas especiais ou particulares, desde que essas instituições cumpram com “as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento” (Brasil, 2001).

Em suma, o texto da Resolução reforça a definição de Educação Especial enquanto modalidade de educação escolar, englobando todas as espécies de atendimento escolar que visem à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, seja em classe comum, sala de recursos, classe especial e até mesmo escolas especiais, prevendo medidas assecuratórias no sentido de garantir “recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (Brasil, 2001).

No Art. 5º da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, ao adotar a expressão “necessidades educacionais especiais”, percebe-se uma ampliação do público definido para a Educação Especial:

- [...] I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001).

Pletsch e Souza (2021), ao analisarem o referido documento normativo, afirmam que a adoção do termo “necessidades educacionais especiais” “ampliou enormemente o público da Educação Especial sem evidenciar como seriam realizadas as avaliações e que equipe técnica ficaria responsável por tal ação por exemplo, para definir quem seriam os sujeitos com dificuldades acentuadas de aprendizagem” (Pletsch; Souza, 2021, p. 1293). Desse modo, a disposição da Resolução, ao expandir de modo indefinido o público da Educação Especial, levanta questionamentos quanto à definição dos sujeitos de direito e ao que se entende por “necessidades educacionais especiais”.

Nessa seara, Freitas (2009) sinaliza que, ao direcionar a responsabilidade de todas as necessidades e problemas de aprendizagem dos educandos à modalidade da Educação Especial, tira-se o foco da qualidade do processo educativo, rotulando os educandos com diagnósticos incertos e superlotando as classes especiais e instituições especializadas.

No Art. 6º da Resolução, há previsão quanto ao processo de identificação das necessidades especiais dos educandos e aos procedimentos a serem tomados pelo sistema de ensino, no sentido de prestar “assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2001), de modo a reiterar o entendimento expandido já na LDB/1996, de que a comprovação da “necessidade educacional especial” é um requisito essencial e subjetivo ao direito à Educação Especial.

Outrossim, visando à garantia de acesso, participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, em 2008 foi publicada a PNEEPEI, sob o fundamento do paradigma educacional da inclusão. Essa Política reitera a definição de Educação Especial como “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008b).

A PNEEPEI/2008 destaca, no processo de inclusão escolar, a contribuição do AEE, cuja oferta pelo sistema de ensino é obrigatória, mas a matrícula dos estudantes é facultativa. O AEE tem a função de complementar e/ou suplementar o processo de escolarização dos educandos público da Educação Especial, dispondo de “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros” (Brasil, 2008b, p. 16).

Já referente à definição do público da Educação Especial, a PNEEPEI/2008, de modo mais específico, apresenta um rol para a aceção do público da Educação Especial — estudantes

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação — e define, de modo exemplificativo, cada categoria:

1. Pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.
2. Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.
3. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008b, p. 11).

Ao abordar o AEE, a PNEEPEI/2008 define como suas atribuições: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008b, p. 16). Além disso, a partir dessa definição, a Política restringe a atuação do AEE exclusivamente às atividades desenvolvidas em contraturno e fora da sala de aula comum, distinguindo o AEE da escolarização:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008b, p. 16).

Quanto à abrangência do AEE, a Política assegura o atendimento desde a Educação Infantil, uma vez que “a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global” (Brasil, 2008b, p. 16). Prevê, ainda, que o AEE perpassasse as etapas e modalidades da Educação Básica; da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; da interface da Educação Especial na Educação Indígena, do Campo e Quilombola; e da Educação Superior (Brasil, 2008b).

A PNEEPEI/2008 também dispõe acerca dos requisitos para atuação do professor na Educação Especial, no sentido de que “o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008b). Nesse contexto, a referida Política não faz menção ao professor especializado apresentado pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, para atuação no apoio pedagógico ao educando público da Educação Especial na sala comum do ensino regular,

restringindo-se a prever o suporte às necessidades dos estudantes “de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008b), atribuindo essas funções a monitores ou cuidadores.

Nesse aspecto, Martins (2014) aponta que a PNEEPEI/2008 trata o apoio pedagógico como se fosse “monitoria ou cuidado”, propiciando “uma mudança nas referências ao profissional que deveria apoiar o professor de classe no processo de ensino-aprendizagem do sujeito da Educação Especial” (Martins, 2014, p. 229). A autora, portanto, denuncia o desvio das atribuições do professor especialista no apoio em sala comum, uma vez que este profissional, inicialmente com a atribuição de prestar apoio ao professor de classe no processo de escolarização, a partir da PNEEPEI/2008 passa a “atender os alunos da Educação Especial em atividades de higiene, alimentação, locomoção e demais ações em que necessitarem de auxílio no espaço escolar” (Martins, 2014, p. 229).

No mais, em que pese constar que “a PNEEPEI de 2008 tem sido usada para orientar os sistemas de ensino a transformarem-se em sistemas educacionais inclusivos” (Pletsch; Mendes, 2024, p. 4), é fato incontroverso que a referida política nunca foi regulamentada.

Em 2009, o CNE institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009c), por meio da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009. Já no seu primeiro artigo, versa sobre o dever dos sistemas de ensino de promover a matrícula dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e ofertar o AEE, seja nas salas de recursos multifuncionais das escolas comuns, nos centros de Atendimento Educacional Especializado de rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Sobre a função do AEE, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 dispõe:

Art. 2º O AEE 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.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional (Brasil, 2009c).

O Art. 5º complementa a instrução no sentido de prever que o AEE seja realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais (na própria escola ou em outra escola de ensino regular) e em turno inverso da escolarização, enfatizando que o AEE não substitui o processo de escolarização realizado nas classes comuns (Brasil, 2009c).

Ademais, a Resolução prevê o duplo cômputo de matrícula dos estudantes público da Educação Especial, matriculados na classe comum do ensino regular e no AEE, concomitantemente, para fins de financiamento no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB).

Em que pese a disposição no sentido de limitar o AEE às atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais, a Resolução expõe em seu parágrafo único do Art. 10 que os apoios previstos no inciso VI do referido artigo, embora não se confundam com o AEE, articulam suas atribuições ao trabalho desenvolvido pelo AEE, atuando em todas as atividades escolares desenvolvidas no ambiente escolar:

Art. 10 O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários (Brasil, 2009c).

A partir do excerto normativo se depreende que a Resolução é omissa quanto à atuação do professor especializado como apoio pedagógico na sala de aula comum, sendo perceptível que o suporte na classe regular “não tem sido objeto de atenção da política, havendo apenas definições vagas quanto à existência de um cuidador ou monitor, sem maiores descrições acerca de seu perfil e atuação” (Agrelos, 2021, p. 71).

A inovação da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 se apresenta em seu Art. 12, ao determinar requisitos para atuação do professor na Educação Especial. Nesse sentido, o ato

normativo prevê um rol taxativo das atribuições do professor especialista atuante no AEE (Brasil, 2009c).

Por sua vez, o Decreto n.º 7.611/2011 dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e outras providências inerentes ao tema. Nesse sentido, o referido Decreto elenca já no Art. 1º as diretrizes que conduzem o Estado na garantia da Educação Especial aos educandos públicos desta modalidade (Brasil, 2011). Ainda ratifica as diretrizes dadas pelas legislações anteriores, chamando a atenção para o contido no seu inciso VIII, ao prever “apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” (Brasil, 2011). Embora tenha previsto expressamente que a Educação Especial deva ser ofertada **preferencialmente** na rede regular de ensino, percebe-se o caráter conservador do financiamento de instituições especializadas para atuação na Educação Especial.

Cabe ressaltar que o Decreto n.º 7.611/2011 não altera a definição de Educação Especial proposta pela PNEEPEI/2008, tampouco retoma o conceito anterior no sentido de a Educação Especial ser substitutiva à escolarização no ensino regular. O Decreto reafirma a Educação Especial enquanto modalidade de ensino integrante do ensino regular, com caráter complementar, suplementar e transversal:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Ainda sobre a referida norma, seu Art. 4º dispõe quanto ao estímulo e investimento em relação ao AEE, ratificando a previsão do cômputo de dupla matrícula aos educandos público da Educação Especial (Brasil, 2011).

Ao versar sobre o apoio técnico e financeiro às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, a norma indica que tal investimento tem como finalidade específica a ampliação da oferta de AEE e seu aprimoramento, corroborando que tais instituições não possuem legitimidade para atuar na escolarização do público da Educação Especial (Brasil, 2011).

Na sequência da produção brasileira, a Lei n.º 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Viana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece as diretrizes para a consecução da norma. Já no primeiro artigo, a Lei apresenta a caracterização do TEA³, a fim de definir o sujeito que é considerado pessoa com TEA:

[...] § 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

A legislação equipara a condição específica do TEA à deficiência, para os efeitos legais, de modo que as pessoas com TEA possam ter acesso a garantias e direitos destinados às pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

A partir disso, em seu Art. 3º, ao tratar do direito à educação e ao ensino profissionalizante, o legislador prevê no parágrafo único que as pessoas com TEA incluídas nas classes comuns do ensino regular, desde que **comprovada necessidade**, terão direito a “acompanhante especializado” (Brasil, 2012). No entanto, mesmo após 12 anos de sancionada essa lei, há questionamentos sobre quem seriam esses profissionais, quais as formações necessárias e suas atribuições, pois ela não define esses aspectos, deixando uma lacuna que possibilita diversas interpretações pelo Poder Público, pelas instituições e pelas famílias.

Apesar da lacuna existente na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o Decreto n.º 8.368/2014, que regulamenta a referida política, em seu Art. 4º, parágrafo 2º, estabelece que as atribuições do acompanhante especializado atendam às necessidades de apoio na “comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” (Brasil, 2014):

³ Cabe esclarecer que diante da atualização do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TEA passou a englobar todos os diagnósticos anteriormente classificados na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) como transtorno global do desenvolvimento (TGD).

Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

[...] § 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012 (Brasil, 2014).

Percebe-se que há uma tendência que leva à livre interpretação dos interessados diante da ausência de definição das atribuições do profissional na Lei n.º 12.764/2012 e no Decreto n.º 8.368/2014. Embora o decreto regulamentador disponha acerca das “possíveis” necessidades a serem atendidas pelos acompanhantes especializados, nenhum documento estabelece qual a formação necessária para desempenho da função, tampouco suas atribuições.

Isto posto, esta pesquisa conclui pela aproximação do acompanhante especializado ao profissional de apoio, uma vez que o Art. 3º da Lei n.º 12.764/2012 faz referência às atribuições e atividades definidas para o profissional de apoio na LBI/2015.

A LBI/2015 ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, como é conhecida, é considerada um marco legal na defesa e promoção dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência, expressando seu compromisso em assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência.

Na referida lei é possível notar a mudança de nomenclaturas utilizadas em relação às legislações anteriores, passando a aderir às orientações da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e substituindo a expressão “portadores de deficiência” por “pessoa com deficiência” (Brasil, 2015b).

Nesse sentido, ao adotar o conceito apresentado pela Convenção, o legislador conceitua pessoa com deficiência como “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” (Brasil, 2015b).

Observa-se a partir da adoção da nova nomenclatura e definição da deficiência, o movimento de afastamento do modelo médico, mudança provocada pelo avanço teórico e pela difusão do modelo social, responsável pela “compreensão da deficiência como uma expressão da diversidade humana, um argumento poderoso para desconstruir uma das formas mais brutais de opressão já instituídas — o desprezo pelo corpo deficiente” (Diniz, 2012, p. 71-72).

A legislação adere a um conceito que desloca a atenção do sujeito às barreiras, considerando que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Organização das Nações Unidas, 2006). Nessa seara, as barreiras configuram a estrutura social que se movimenta em oposição à inclusão da diversidade humana, em um movimento de opressão às diferenças.

Para Maior (2017), a deficiência é um conceito em evolução e que depende da construção social ao promover o movimento de inclusão, uma vez que, mediante o paradigma do modelo social, a deficiência deixa de ser associada aos atributos biológicos e passa a ser compreendida na interação entre a pessoa e as barreiras impostas.

Seguindo a tendência teórica apresentada pelo modelo social, o Estatuto prevê em seu Art. 2º, parágrafo 1º, que, quando necessário, a avaliação da deficiência para o acesso e garantia de direitos deve ser realizada em abordagem biopsicossocial, além de ser feita por equipe multiprofissional que necessariamente considere os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação (Brasil, 2015b).

O modelo biopsicossocial se impõe hoje em contraposição ao modelo médico e tem ganhado impulso nas últimas décadas com as contribuições de diversas áreas do conhecimento, como a área da educação, conforme demonstram as produções científicas (Carvalho, 2012; Coimbra Neto, 2019). O modelo biopsicossocial com foco para os fatores biológicos, psíquicos e sociais, como a própria nomenclatura expressa, se destaca e é fortalecido a partir de 2001, quando a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) é aprovada (Nozu, 2013). Por essa perspectiva, a deficiência passa a ser compreendida como a interação entre a pessoa e a sociedade (Diniz; Medeiros; Squinca, 2017), deixando de ser considerada doença a ser remediada, que é a compreensão do modelo médico.

Mediante a concepção adotada pela LBI/2015, o legislador trata de questões essenciais quanto à legitimação dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, como a capacidade civil, o direito de planejamento familiar, o direito à saúde e ao trabalho. Além disso, reitera o dever do Estado, da família e de toda a sociedade de garantir, com prioridade, à pessoa com deficiência a efetivação do direito à Educação:

Art. 27 A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015b).

Ao corroborar a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, a legislação também dispõe em seu Art. 28 acerca das medidas necessárias para assegurar e implementar a educação inclusiva em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Nesse aspecto, a fim de garantir acesso e permanência do estudante com deficiência, no exercício do direito à educação a LBI/2015 prevê o dever do Estado de implementar a oferta de profissionais de apoio escolar, com a definição e atribuição desse sujeito:

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

[...] XIII – **profissional de apoio escolar**: 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, 2015b, grifo nosso).

Contudo, a legislação é omissa quanto aos requisitos de formação para o profissional de apoio escolar, dispondo de forma devoluta sobre os atendimentos de apoio, confirmando a informação transmitida nos documentos normativos posteriores à Resolução CNE/CEB n.º 2/2001. Dessa forma, verifica-se na LBI/2015 que as atribuições determinadas ao profissional de apoio escolar são as mesmas impostas aos profissionais “monitores ou cuidadores” na PNEEPEI/2008, e bem próximas do acompanhante especializado da Lei n.º 12.764/2012.

Convém ressaltar que, embora a lei exclua das atribuições do profissional de apoio escolar “as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015b), como a de professor, vê-se que a previsão quanto ao serviço especializado voltado ao trabalho colaborativo em sala de aula comum, prestado por professor especialista em Educação Especial, foi preterida dos documentos normativos posteriores à Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, assim como na LBI/2015 (Agrelos, 2021).

Nesse sentido, Agrelos (2021) destaca que, entre o período de 2001 e 2015, houve um movimento de simplificação dos apoios previstos para sala de aula comum, de modo que o serviço especializado prestado por professor de apoio escolar no âmbito da aprendizagem perdeu-se nas normativas após 2001, ficando evidente que “a preocupação política com a manutenção física do alunado PAEE [público-alvo da Educação Especial] na classe comum tem sido privilegiada em detrimento das necessidades educacionais apresentadas nesse lócus” (Agrelos, 2021, p. 74).

Nota-se que as normas federais que regulam a Educação Especial no período supracitado se restringem a dispor exclusivamente sobre o profissional de apoio que tem como

atribuição o apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outros cuidados, não prevendo, em nenhum momento, a definição e as atribuições do professor especializado que atua no apoio em sala de aula comum para atender às necessidades específicas dos educandos no processo de escolarização e de aprendizagem.

Neste ponto, é importante esclarecer que a presente pesquisa considera como “professor de apoio escolar” o professor especializado em Educação Especial e atuante na classe comum do ensino regular, com a atribuição de mediação pedagógica; e por “profissional de apoio escolar”, o profissional com atribuições limitadas ao cuidado, locomoção, alimentação e higiene, nos termos da LBI/2015.

Embora a análise cronológica dos documentos político-normativos federais revele uma tendência voltada para a promoção da inclusão escolar, as movimentações legislativas denunciam de forma sutil um conflito de interesses entre os envolvidos na oferta da Educação Especial.

A partir das diretrizes estabelecidas pela PNEPEI/2008 e pela LBI/2015, observa-se um esforço em integrar a Educação Especial ao sistema regular de ensino, em perspectiva inclusiva. No entanto, essa tendência ainda é permeada por uma narrativa que, em alguns momentos, remete à integração, sugerindo que a responsabilidade pelo sucesso escolar recai sobre o estudante e suas condições específicas, o que pode perpetuar a segregação e a exclusão.

Entre os pontos mais problemáticos e omissos estão a falta de clareza em relação à implementação efetiva das políticas de inclusão, especialmente no que diz respeito ao financiamento; e os atendimentos e atribuições dos profissionais da Educação Especial. Além disso, a judicialização da Educação Especial evidencia a fragilidade das políticas públicas, uma vez que muitos educandos se veem obrigados a recorrer ao sistema judiciário para assegurar seus direitos, revelando uma lacuna significativa entre a legislação e a prática na efetivação da inclusão escolar.

3 JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS E REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Esta seção tem por objetivo abordar a judicialização da Educação Especial, contemplando conceitos e examinando a produção acadêmica sobre o tema. Para tanto, é subdividida em duas subseções. A primeira, “Judicialização”, traz a definição e os fundamentos da judicialização no contexto do estado democrático de direito, a sua funcionalidade em relação à garantia dos direitos fundamentais positivados na CF/1988, a judicialização do direito à Educação e, por fim, a judicialização do direito à Educação Especial. Já a segunda subseção apresenta as pesquisas acadêmicas sobre a judicialização da Educação Especial e a atuação do Poder Judiciário na efetivação dos direitos educacionais do público da Educação Especial, analisando as tendências das decisões judiciais e os desafios referentes à garantia do direito à Educação Especial e à inclusão escolar.

3.1 Judicialização

Em 1988, a CF dispôs acerca da caracterização da República Federativa do Brasil enquanto estado democrático de direito (Art. 1º) e previu a divisão de poderes da União para desempenho das funções do Estado, sendo os poderes divididos em Poder Legislativo, Poder Executivo e Poder Judiciário (Brasil, 1988).

Barcellos (2020) destaca que a divisão dos poderes opera tanto na esfera federal (Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário), como na estadual e no Distrito Federal (Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário), e municipal (Poderes Legislativo e Executivo), tendo cada um suas atribuições e agindo de forma independente.

Nesse âmbito, Barcellos (2020, p. 439) define o Poder Judiciário como o responsável por solucionar conflitos de interesses “por meio da aplicação das normas jurídicas em um processo, observado um devido processo legal”.

O Poder Legislativo, incumbido de criar, alterar e revogar normas jurídicas, desempenha um papel fundamental na representação dos interesses da sociedade. Por meio de um processo deliberativo, visa garantir o equilíbrio entre os diversos interesses sociais e promover a justiça social. De acordo com Silva (2020), o Legislativo é essencial para assegurar a legalidade e a constitucionalidade das normas que regem o Estado.

O Poder Executivo, por sua vez, é responsável pela administração pública e pela execução das políticas definidas pelo Legislativo. Esse poder, dirigido pelo presidente da

República, governadores e prefeitos, conforme o nível de governo, atua na implementação de leis, na condução das políticas de Estado e na gestão de recursos públicos. Para Moraes (2021), o Executivo exerce não apenas a função de gestor das políticas públicas, mas também atua na representação externa do Estado, sendo responsável por tratados e relações internacionais.

Cabe ressaltar que a interferência do Poder Judiciário na determinação de ações a serem cumpridas pelo Poder Executivo não viola o princípio de separação dos poderes, uma vez que o Judiciário tem como atribuição o controle jurisdicional no estado democrático de direito, de modo que possui “a corresponsabilidade pela concretização dos direitos sociais fundamentais expressamente conferidos a todos” (Rios, 2016, p. 61), portanto, sendo legítimas suas ações no sentido impor o cumprimento de leis e assegurar o direito do sujeito legitimado.

Nesse contexto, o Supremo Tribunal Federal (STF), órgão de instância máxima do Poder Judiciário, elucida que “compete ao Judiciário, no conflito de interesses, fazer valer a vontade concreta da lei [...]. Para isso, há de interpretar a lei ou a Constituição, sem que isso implique ofensa ao princípio da independência e harmonia dos Poderes” (STF, 2015, p. 3).

O termo “judicialização” é recente e foi utilizado por Chester Neal Tate e Torbjörn Vallinder na coletânea *The global expansion of judicial power* (1995), para se referir a uma expansão do Poder Judiciário nos sistemas políticos do mundo. O termo tem origem no verbo de língua inglesa *to judicialize*, que remete a tratar “judicialmente” uma questão para se chegar a um julgamento ou a uma decisão sobre alguma coisa. Nessa referência, há dois principais sentidos para o termo: o primeiro é tratar uma questão por meio de um julgamento, no ofício ou capacidade de juízes investidos na administração da Justiça; o segundo, tratar algo seguindo o método de um juiz, com conhecimento e técnicas judiciais (Tate; Vallinder, 1995).

Segundo Rocha (2019), a judicialização não é um fenômeno restrito ao Brasil, sendo presente nos países do Ocidente. No âmbito de pesquisas brasileiras, o primeiro conceito de judicialização tem como referência o artigo científico “Poder Judiciário na Constituição de 1988: judicialização da política e politização da Justiça”, escrito por Manoel Gonçalves Ferreira Filho e publicado pela *Revista de Direito Administrativo* n.º 198, de 1994. Assim, a judicialização surge no Brasil com o objetivo de “garantir, pela via judicial, direitos fundamentais preceituados no texto constitucional e pauta de políticas públicas, o que torna o controle jurisdicional brasileiro similar ao *judicial review* norte-americano e alemão” (Rocha, 2019, p. 23).

A judicialização enquanto um instrumento de efetividade de direitos tem como marco de instauração, consoante Barboza e Kozicki (2012), a universalização do acesso à justiça e o processo de democratização após a CF/1988.

O acesso à justiça, já defendido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948), tem sua previsão ratificada pelo texto constitucional brasileiro em seu Art. 5º, inciso XXXV, sendo definido como direito fundamental que possibilita a busca pela efetividade dos demais direitos. Dessa forma, é imposto ao Poder Público o dever de dispor a todos o acesso à jurisdição, não só nos procedimentos contenciosos, mas aos meios consensuais de solução de conflito, além de proporcionar facilidade ao acesso à justiça, garantindo benefícios como a justiça gratuita, ambos apresentados pelo Novo Código de Processo Civil (Brasil, 2015a).

A redemocratização no Brasil influenciou diretamente a expansão do Poder Judiciário, uma vez que a CF/1988 dispõe acerca da legitimidade do cidadão, enquanto sujeito de direito, de buscar a materialização dos seus direitos fundamentais a partir de instrumentos constitucionais. Nesse sentido, Espindola e Viegas (2012, p. 31-32) pontuam:

Assim, acredita-se que a judicialização da política é uma consequência natural do processo de democratização do país, acrescida da tentativa de dar o máximo de efetividade à Constituição Federal. O poder interventivo do Judiciário não deve ser visto como uma afronta à democracia, mas como realização desta, na medida em que os ditames constitucionais sejam preservados.

Logo, depreende-se do contexto legal que a judicialização só se estabelece como instrumento de efetivação dos direitos sociais em Estados que se constituem sob o princípio do estado democrático de direito, ratificando os direitos sociais como direitos humanos fundamentais.

A CF/1988 dispôs em seu texto direitos e garantias fundamentais, além de instrumentos e mecanismos ao cidadão, para que, diante de omissões ou violações, buscasse a viabilização do acesso ao direito e, até mesmo, a reparação pela violação a partir da provocação ao Poder Judiciário. Cabe ressaltar que o instrumento da judicialização só possui legitimidade “em países pautados no princípio do estado democrático de direito, como o preceituado na CF/88” (Rocha, 2019, p. 109).

Por conseguinte, a judicialização é concebida como um instrumento que busca garantir a concretização de direitos dispostos em lei, em duas hipóteses: quando “as ações governamentais não são suficientes para atender a demanda ou pela omissão” (Rocha, 2019, p. 63). Depreende-se, portanto, que o Poder Judiciário passou a desempenhar um papel essencial na efetivação de direitos.

Faz-se importante esclarecer que a intervenção promovida pelo Judiciário mediante provocação de legitimados, com fim de dar efetividade às normas e garantias fundamentais,

denominada “judicialização” não se confunde com o movimento de ativismo judicial, porque “a judicialização, no contexto brasileiro, é um fato, uma circunstância que decorre do modelo constitucional que se adotou, e não um exercício deliberado de vontade política” (Barroso, 2008, p. 3). Já o ativismo judicial é compreendido pelo protagonismo do Poder Judiciário ao agir “de um modo específico e proativo de interpretar a Constituição, expandindo o seu sentido e alcance” (Barroso, 2008, p. 3).

Nesse sentido, Barboza e Kozicki (2012, p. 65) ressaltam que:

Esse protagonismo do Judiciário é muitas vezes chamado de ativismo judicial, o qual deve ser entendido não quanto uma Corte é ocupada, mas quanto seus juízes estão dispostos a desenvolver o direito. As críticas e a controvérsia a respeito do ativismo judicial se dão especialmente por duas razões. A primeira diz respeito ao caráter contramajoritário dos juízes, que não teriam competência para elaborar novo direito, pois não foram eleitos pelo povo. A segunda questão é, em se aceitando que os juízes podem desenvolver a lei, quais seriam os critérios para definir que o desenvolvimento seria adequado.

Na presente pesquisa, designa-se como termo a ser estudado a judicialização, visto que o estudo desenvolvido se pauta em um direito fundamental com previsão legislativa constitucional e infraconstitucional, sendo o mais adequado a ser suscitado.

Cabe frisar que o Poder Judiciário se funda no princípio da inércia da jurisdição, que determina que esta deve ser provocada pelas partes interessadas, não cabendo a Poder Judiciário a iniciativa da ação. Tal princípio é representado no Código de Processo Civil de 2015, em seu Art. 2º, ao dispor que “O processo começa por iniciativa da parte e se desenvolve por impulso oficial, salvo as exceções previstas em lei” (Brasil, 2015a).

Assim, o Poder Judiciário só atua quando provocado pelo sujeito de direito (jurisdicionado) que tem como objetivo a intervenção judicial e a busca pelo resultado de ter acesso aos direitos já estabelecidos no ordenamento jurídico, mas em que houve “eficácia negada ou obstaculizada em razão da deliberada e injustificada ausência ou insuficiência de políticas públicas concretizadoras” (Rios, 2016, p. 63).

Apesar da elaboração e implementação das políticas públicas serem alheias ao Poder Judiciário, este tem a função essencial de “viabilizar a correta implementação dos projetos, com resultados satisfatórios” (Lascombes; Galés, 2012, p. 15) a partir da jurisdição em demandas que denunciam “conflito de interesses, descumprimento da normatização ou conflito com os ditames constitucionais” (Rocha, 2019, p. 111). A judicialização, neste âmbito, responde como a implementação da política pública tem se manifestado no social.

Em suma, essa resposta do Poder Judiciário, se atendida pelo Estado, pode contribuir com o aperfeiçoamento na implementação das políticas. Nesse aspecto, Rocha (2019) afirma

que a judicialização se manifesta como um instrumento em prol da efetivação de políticas públicas.

3.1.1 Judicialização do direito à educação

A judicialização da educação tem emergido nas últimas décadas como um fenômeno modificativo das políticas públicas, refletindo a crescente intervenção do Poder Judiciário nas questões sociais e educacionais. Este fenômeno é caracterizado pela busca de grupos e indivíduos em garantir a efetivação de direitos fundamentais por meio do sistema judiciário, especialmente em contextos em que as políticas públicas se mostram ineficientes ou omissas.

Ao consagrar a educação como direito fundamental, a CF/1988 estabelece um marco legal que impõe ao Estado a responsabilidade de promover e assegurar o acesso à educação de qualidade para todos, configurando um cenário propício para a judicialização, já que o Poder Judiciário possui legitimidade para intervir quando provocado pela sociedade.

Após a promulgação da CF/1988, marco em que a educação passou a ser assegurada enquanto direito fundamental, o Estado passou a ter o dever de promover e fomentar a educação como um direito universal e assegurado a todos. Logo, “para que o direito à educação seja efetivado, é preciso haver uma ação positiva do Estado” (Ferreira, 2019, p. 66). Ocorre que, mesmo diante de previsões legais, o Estado nem sempre cumpre com o seu dever de desenvolver ações positivas para assegurar os direitos sociais, motivo pelo qual os cidadãos recorrem ao Judiciário.

Segundo Ferreira e Cury (2009), o direito social e subjetivo à educação se consolidou a partir da sua regulamentação na atual Constituição e nas legislações posteriores, inaugurando “uma nova relação entre justiça e educação que se materializa por meio de ações judiciais” (Ferreira; Cury, 2009, p. 33).

Nesse ínterim, Silveira *et al.* (2020, p. 721) compreendem a judicialização da educação como:

[...] o envolvimento das instituições do sistema de justiça em decisões sobre políticas educacionais, cuja definição e implementação são atribuições primárias dos legisladores, políticos e gestores públicos. Isso porque a atuação judicial ou extrajudicial dos diferentes atores do sistema de justiça – judiciário, MP e Defensoria Pública (DP) – e a consequente interação entre poderes, atores e instituições resultam em influência e/ou modificação das políticas públicas de educação.

Essa nova relação denominada por Ferreira e Cury (2009, p. 33) de “judicialização da educação” é conceituada como a “intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito até mesmo para cumprirem-se as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas”.

Nesse contexto, a judicialização se apresenta como um instrumento que visa garantir a concretização de direitos dispostos em lei e pelas políticas públicas, especialmente quando as ações governamentais se mostram insuficientes ou omissas para atender às demandas da população.

A judicialização da educação implica uma nova relação entre justiça e educação (Ferreira; Cury, 2009; Rocha, 2019). Essa interação entre os diferentes atores do sistema de justiça resulta em influências e modificações nas políticas públicas, refletindo a necessidade de uma atuação mais efetiva e responsável por parte de todos os atores envolvidos no processo judicial. Logo, a judicialização da educação ocorre “quando aspectos relacionados ao direito à educação passam a ser objeto de análise e julgamento pelo Poder Judiciário” (Cury; Ferreira; 2010, p. 81).

3.1.2 Judicialização do direito à Educação Especial

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, consolidou-se no Brasil após um movimento internacional de enfrentamento à exclusão educacional, influenciado sobretudo pelas produções de conhecimento e tendências internacionais, majoritariamente provenientes dos Estados Unidos da América (Mendes, 2006).

Segundo Mendes (2006), ainda que algumas experiências inovadoras tenham ocorrido desde o século XVI, prevaleceu um cuidado meramente custodial, com a institucionalização em asilos e manicômios como principal resposta social para o tratamento das pessoas consideradas “desviantes”. A autora descreve esse período como uma fase de segregação:

Apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’ (Mendes, 2006, p. 387).

Superar a legitimação da exclusão educacional exigiu o rompimento com o paradigma vigente à época, caracterizado por uma abordagem assistencialista e “custodial” promovida

pelo Estado às pessoas com deficiência. Esse modelo foi gradualmente superado pelo modelo social da deficiência, que passa a priorizar práticas integradoras e inclusivas.

Nesse contexto, Chahini (2016) afirma que, no Brasil, o acesso à educação para pessoas com deficiência começou a se estruturar no século XIX, em consonância com tendências internacionais, mais especificamente com a fundação de duas instituições pioneiras no Brasil: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857.

A institucionalização da Educação Especial no Brasil ocorreu durante o auge da hegemonia da filosofia da “normalização” no cenário mundial. Por cerca de 30 anos, o país orientou-se pelo princípio da “integração escolar”, até que, com base no conceito de educação e no princípio da igualdade material apregoados pela CF/1988, “emergiu o discurso em defesa da ‘Educação Inclusiva’, a partir de meados da década de 1990” (Mendes, 2006, p. 397).

Vale ressaltar que “Educação Inclusiva”, segundo Mendes (2017), traduz o conceito de “escola para todos”, sendo uma referência mais ampla, que abrange o público da Educação Especial. Já a inclusão escolar apresenta conceituação ambígua, sendo seus diversificados conceitos resultado dos contextos históricos. Nesse sentido, a inclusão escolar “pode referir-se tanto ao ato quanto ao efeito de incluir” (Mendes, 2017, p. 66). A partir desta concepção, ao se referir como ação, entende-se pela mera colocação física do estudante na classe comum do ensino regular, enquanto ao se referir como efeito, entende-se pelo resultado da escolarização, que seria “a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania” (Mendes, 2017, p. 66). Aqui se defende que o processo de inclusão escolar deve prever mais que a mera matrícula em classe comum no ensino regular, mas que sejam “asseguradas todas as condições materiais e humanas para sua escolarização” (Agrelos; Carvalho; Nozu, 2021, p. 213).

Agrelos, Carvalho e Nozu (2021), ao abordar a judicialização da inclusão escolar, embora reconheçam o arsenal de leis assecuratórias, apontam óbices para efetivação das políticas públicas inerentes à Educação Especial e à educação inclusiva. Nesse sentido, os autores dispõem sobre o processo de judicialização da Educação Especial:

Não surpreende que diante dessa realidade surja a necessidade de propositura de ações judiciais, individuais ou coletivas, para impor ao Poder Público a efetivação do direito à educação desse alunado específico no ensino regular. Quando há omissão ou cumprimento irregular no fornecimento de serviços de AEE, pelo Poder Público, pesquisas apontam que estudantes PAEE, geralmente representados por seus responsáveis legais ou pelo Ministério Público, têm ingressado com ações judiciais na expectativa de terem seus direitos atendidos da forma que lhes parece mais adequada. Assim, a solução do conflito é transferida para Poder Judiciário, surgindo o fenômeno denominado de judicialização (Agrelos; Carvalho; Nozu, 2021, p. 215).

Portanto, a judicialização da Educação Especial decorre, majoritariamente, da necessidade de garantir a efetivação dos direitos educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular. Essa situação surge, principalmente, em contextos em que o Poder Público não oferece os atendimentos de AEE de maneira adequada ou quando há omissão em sua prestação.

Importante frisar que a falta de regulamentação das políticas educacionais da Educação Especial favorece o aumento da judicialização, uma vez que tal lacuna permite que surja uma diversidade de interpretações acerca dos atendimentos da Educação Especial.

Conforme apontado por Agrelos, Carvalho e Nozu (2021), diante dessas falhas, é comum que os estudantes público da Educação Especial, frequentemente representados por seus responsáveis legais ou pelo Ministério Público, recorram ao Poder Judiciário para assegurar o atendimento de suas demandas, configurando, assim, o instituto da judicialização da Educação Especial.

3.2 Revisão da produção acadêmica sobre a judicialização da Educação Especial

A partir da temática foi realizado um levantamento de estudos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), utilizando os descritores: “judicialização” AND “educação especial”, “judicialização” AND “inclusão escolar”, “judicialização” AND “educação inclusiva”, “poder judiciário” AND “educação especial”, “poder judiciário” AND “inclusão escolar” e “poder judiciário” AND “educação inclusiva”. Não foi aplicado recorte temporal, visto que há um pequeno contingente de pesquisas sobre o tema. Foram excluídas pesquisas repetidas, sem pertinência com a temática, as que não possuem divulgação autorizada e aquelas que não estavam disponíveis na íntegra para consulta.

Pelas definições supracitadas, foi encontrado, a partir dos descritores, o resultado bruto de 108 produções. Por fim, excluídas pesquisas repetidas, sem pertinência com a temática, as que não possuem divulgação autorizada e aquelas que não estavam disponíveis na íntegra para consulta, foram selecionadas 11 dissertações, entre as bases da CAPES e do Ibict, as quais estão organizadas, por ordem cronológica, no Quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações selecionadas para a revisão

Título	Autoria	Orientação	Natureza	IES	Ano
A efetivação do sistema educacional inclusivo pela via judicial: análise de decisões do Supremo Tribunal Federal e do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão quanto ao direito à educação para pessoas com deficiência	Jorge Luís Ribeiro Filho	Dra. Thelma Helena Costa Chahini	Dissertação	UFMA	2018
A judicialização na educação inclusiva no estado de Minas Gerais	Nayara Beatriz Borges Ferreira	Dra. Fernanda Telles Márques	Dissertação	Uniube	2019
Discurso jurídico da educação especial: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul	João Paulo Coimbra Neto	Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu	Dissertação	UFGD	2019
Ministério Público de Pernambuco e a defesa do direito humano à educação da pessoa com deficiência: um estudo sobre a atuação das Promotorias de Educação do Recife	Gabriel Carlos Da Silva Carneiro Maranhão	Dr. Venceslau Tavares Costa Filho	Dissertação	UFPB	2019
A judicialização das políticas públicas educacionais da pessoa com deficiência: análise de conteúdo jurisprudencial do Tribunal de Justiça de Minas Gerais	Adelino de Bastos Freire Neto	Dra. Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis	Dissertação	FDSM	2020
Educação e Deficiência no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo: elementos para uma leitura crítica	Isabella Branquinho Arantes	Dr. Daniel Damásio Borges	Dissertação	UNESP	2021
Judicialização da Educação Especial para inclusão escolar na rede regular de ensino no município de Corumbá-MS	Charyze de Holanda Vieira Melo	Dr. Fabiano Antônio dos Santos	Dissertação	UFMS	2021
Direito à acessibilidade de estudantes com deficiência em escolas públicas: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul	Cristiane da Costa Carvalho	Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu	Dissertação	UFGD	2022
Judicialização da Educação Especial: implicações para a garantia do direito à educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2020)	Ana Claudia Pítanga da Silva Barbosa	Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira	Dissertação	UCDB	2022
Política pública de Educação Especial no estado de Santa Catarina: análise da regulação e do processo de judicialização com ênfase na questão do segundo professor de turma	Silvio Gama Farias	Dr. Reginaldo de Souza Vieira	Dissertação	UNESC	2022
Direito à educação da pessoa com deficiência: ações judiciais em uma comarca do estado de São Paulo (2015-2020)	Sheila Lopes de Barros	Dra. Débora Dainez	Dissertação	UFSCar	2023

Fonte: Elaboração própria.

Com o levantamento das produções, foi realizada a caracterização das pesquisas mapeadas com a pretensão de compreender o que tem sido produzido quanto à temática da judicialização da Educação Especial. A análise das produções deu-se pelo Protocolo de Revisão de Teses e de Dissertações (Nozu; Assis, 2024).

Ribeiro Filho (2018) analisou como o Poder Judiciário, especialmente por meio do STF e do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão (TJMA), tem atuado quando se depara com

processos judiciais que abordam as normas assecuratórias do sistema educacional inclusivo. A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza exploratória e descritiva, com abordagem mista, o autor concluiu que em ambos os tribunais há um padrão decisório, no entanto, chama atenção a mais de 16% das decisões proferidas pelo STF, uma vez que apresentam fundamentação contrária ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, uma lei federal (Ribeiro Filho, 2018). Restou apurado também que a maioria das decisões proferidas pelo STF é oriunda de demandas com pedido de garantia de AEE em sala de aula comum, e que entre as referidas demandas a maioria alcançou a tutela pretendida, no entanto, a interposição dos recursos ao STF demonstra a irresignação dos estados e municípios em adotar as medidas necessárias para a inclusão escolar. Por fim, a autora atestou que os estados e os municípios são de modo majoritário os recorrentes nas demandas judiciais e deduziu, com este fato, que a administração pública não assume compromisso com a legislação vigente, supondo que há um conflito de interesses na própria estrutura estatal.

Ferreira (2019), por sua vez, desenvolveu uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa, tendo como objetivo geral compreender como tem sido a atuação do Judiciário quando se trata de educação inclusiva no estado de Minas Gerais, no período de 2013 a 2017. Mediante este recorte, a autora percebeu um aumento da judicialização a partir de 2015 e, dentre as demandas analisadas, constatou que a maioria versava acerca da disponibilização de profissional de apoio na sala de aula comum e provinha de municípios de grande porte. Nesse contexto, sugere que o elevado número de judicializações nesses locais possivelmente decorre da melhor estrutura disponível, o que facilita o acesso à justiça. Outrossim, considerou que, em que pese o Judiciário cumprir um papel social importante, a judicialização não é capaz de solucionar as demandas dos jurisdicionados de forma satisfatória e eficaz, principalmente diante da morosidade do procedimento judicial.

Coimbra Neto (2019) produziu a dissertação intitulada *Discurso jurídico da educação especial: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul*, que objetivou analisar as demandas judiciais que tinham por objeto o direito à Educação Especial distribuídas no Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS), a fim de verificar os discursos sobre a deficiência e a educação dos sujeitos considerados público da Educação Especial. A pesquisa, do tipo documental, teve recorte temporal dos anos 2010 a 2018 e fundamentou-se no método arqueogenealógico de Michel Foucault. Os resultados constataram que o discurso produzido pelo TJMS se constrói com base no modelo médico, sendo considerados, a título de construção probatória, laudos médicos e, em alguns processos, relatórios pedagógicos e psicológicos. Ainda, o autor verificou que a concepção médica do sujeito é fortificada pelos relatórios

escolares e pareceres pedagógicos, e o serviço de professor de apoio foi o pedido mais recorrente no TJMS. Embora o pedido almeje serviço da Educação Especial, parte dos sujeitos que requer judicialmente o pedido de professor de apoio sequer é reconhecida politicamente como público da Educação Especial.

Já Maranhão (2019), a partir de uma pesquisa do tipo documental, de abordagem qualitativa e seguindo o método indutivo, analisou a atuação das Promotorias de Justiça que atuam na defesa do direito à educação no estado de Pernambuco, tendo como delimitação espacial a cidade de Recife, com recorte de tempo entre 2016 e 2017. A autora constituiu um *corpus* de análise de 32 procedimentos, os quais debatiam a irregularidade na inserção dos alunos com deficiência nas escolas públicas de Recife. Entre os procedimentos abertos pelas promotorias, a maioria atende ao coletivo, de modo que as denúncias analisadas apresentavam queixas de mais de um estudante. A autora constatou também que 95% das denúncias buscavam garantir o direito de crianças e adolescentes, sendo sua maioria matriculada no Ensino Fundamental.

Ao apurar a atuação do Ministério Público, a autora averiguou que a instituição exercia suas atribuições tanto na esfera extrajudicial como na judicial e salientou a ênfase da atuação na esfera administrativa, uma vez que a judicialização é tida como ferramenta e estratégia residual⁴. Assim, justifica que 31 procedimentos analisados estavam em curso extrajudicial e apenas um era judicializado e tinha registro de tramitação por procedimento judicial (Maranhão, 2019).

A única ação judicializada analisada pela autora se tratava de Ação Civil Pública em prol de atender a denúncias de falta de assistência educacional aos estudantes com deficiência nas escolas do município de Recife. Dentre os pedidos, houve solicitação de transporte escolar, professores auxiliares para assistência pedagógica individualizada e especializada, além de profissionais para auxiliarem na locomoção, higienização e alimentação dos educandos. A pesquisa da autora encerrou antes do fim do procedimento, não tendo sido possível apurar a conclusão da proposta (Maranhão, 2019).

Na pesquisa do tipo exploratória desenvolvida por Freire Neto (2020), abordou-se o tema da judicialização da Educação Especial com o objetivo de investigar especificamente as demandas julgadas pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG) e o seu posicionamento

⁴ O Ministério Público, ao atuar nas esferas administrativa e extrajudicial, busca alternativas antes de recorrer ao Poder Judiciário. A judicialização é utilizada de forma residual apenas quando outros meios, como mediação, conciliação ou acordos administrativos, não surtiram efeito, priorizando soluções preventivas e, consequentemente, mais ágeis e menos onerosas. Ou seja, recorrer ao Judiciário é considerada a última opção para resolver conflitos.

na efetivação do direito fundamental à Educação Especial, no recorte tempo de 2010 a 2020. Para construção da análise, utilizou-se a Metodologia de Análise de Decisões (MAD), percorrendo primeiramente o campo conceitual e normativo, com aporte histórico-legal acerca do direito fundamental à educação para todos, e a atuação do Estado na efetivação de políticas públicas afirmativas; esclarecendo o instituto da judicialização em prol da Educação Especial e, por fim, demonstrando os objetos das demandas e a fundamentação doutrinária e normativa das decisões judiciais.

Freire Neto (2020) evidenciou que há falhas estatais na garantia do direito à educação de grupos vulneráveis, exemplificando, com dados resultantes da pesquisa, que, no estado de Minas Gerais, dentre as 147 demandas judiciais individuais analisadas, 54% litigavam o serviço do professor de apoio. A partir das ementas, notou que as demandas com comprovada necessidade de acompanhamento educacional especializado tinham como regra a determinação de fornecimento de professor. Por sua vez, a comprovação da necessidade específica apresentada pelo estudante era avaliada por um olhar médico, sendo considerados como documentos legítimos para análise do direito laudo médico, psicológico ou perícia médica. Por fim, concluiu que a judicialização, do modo que se manifesta nas decisões do TJMG, principalmente nas demandas individuais, sem o desenvolvimento de uma “respectiva estratégia” por parte do Estado, pode precarizar ainda mais a Educação Especial, distanciando-se dos princípios da educação inclusiva. Nesse sentido, o autor destacou a morosidade do Poder Judiciário na atuação em prol da garantia do direito à Educação às pessoas com deficiência.

Arantes (2021), em sua dissertação, realizou uma análise da jurisprudência do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP), entre os anos de 2016 e 2019, tendo como foco a temática da educação inclusiva. Para tanto, a autora empregou ao estudo o método dedutivo e utilizou as pesquisas bibliográficas e documental, com abordagem mista. O *corpus* da pesquisa foi constituído por 209 acórdãos.

Em sua pesquisa, Arantes (2021) constatou, mediante caracterização dos sujeitos de direito, que a deficiência intelectual é a mais recorrente entre as decisões analisadas, totalizando mais de 27% das demandas; seguida do TEA, representando mais de 19% das decisões. Outrossim, o pedido mais recorrente, correspondendo a aproximadamente 40% das demandas, é por professor auxiliar em sala de aula comum. No geral, a autora verificou que 95% das demandas foram julgadas favoráveis, no sentido de condenar a parte ré a realizar modificações que visassem à educação inclusiva; e que, nas decisões judiciais, há uma confusão entre definições e atribuições de dois profissionais específicos da Educação Especial, o professor

auxiliar e o profissional de apoio. Nesse sentido, a autora trouxe a definição para distinção desses atores:

Professor auxiliar é aquele responsável pelo auxílio e o apoio em atividades pedagógicas, explorando as potencialidades acadêmicas e educativas do estudante com deficiência, enquanto profissional de apoio escolar é o conceituado no artigo 3º, XIII, da LBI96 e chamado de “cuidador escolar” (Arantes, 2021, p. 192).

Por fim, ao apurar as nomenclaturas utilizadas pelos desembargadores, a autora concluiu que apenas 25% das decisões utilizavam a terminologia “pessoa com deficiência”, em atendimento à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), sendo comum os julgadores utilizarem expressões ultrapassadas, como “portador de deficiência”, “deficiente” ou “portadores de necessidades especiais” (Arantes, 2021, p. 169).

Melo (2021) investigou os processos de judicialização que visaram à efetivação da educação inclusiva no município de Corumbá, registrados no TJMS, no recorte temporal de 2009 a 2020, por meio de pesquisa do tipo documental, com referencial teórico do materialismo histórico-dialético. A análise dos aludidos processos foi concebida por objetivos específicos que averiguaram as motivações da judicialização da Educação Especial no município de Corumbá; verificaram os pedidos realizados no processo em desfavor do Poder Executivo municipal, buscando a efetivação do direito fundamental à inclusão educacional na rede regular de ensino; e analisaram as disposições legais em âmbito nacional e municipal vigentes que fundamentam as decisões judiciais no sentido de concretizar os direitos pleiteados.

Os resultados da pesquisa mostraram que no município de Corumbá, considerando o recorte temporal, a judicialização da inclusão dos alunos da Educação Especial é mínima, totalizando apenas três processos distribuídos na comarca, no entanto, possibilitou concluir que as instituições privadas de ensino comum no município corumbaense não ofereciam AEE para o público da Educação Especial (Melo, 2021). A autora depreendeu que o baixo número de judicialização se dá pelo fato de o município adotar a política de inclusão em consonância com a PNEEPEI/2008, conforme apurado pelas decisões judiciais proferidas. Por fim, ressaltou que, em dois dos três processos analisados, o laudo médico foi tido como instrumento probatório e tomado como parâmetro para fornecimento de “profissional graduado em psicopedagogia” para acompanhamento dos alunos com TEA, não sendo apurada a necessidade pedagógica do estudante (Melo, 2021).

Carvalho (2022) realizou uma pesquisa do tipo documental, com abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar os acórdãos do TJMS proferidos em ações civis públicas, distribuídas a fim de garantir a acessibilidade de estudantes com deficiência em escolas das redes municipal

e estadual de ensino. Para alcançar a proposta, a autora primeiramente trouxe a compreensão acerca de educação, acessibilidade e inclusão enquanto direitos humanos fundamentais. A partir dessa perspectiva, perscrutou a judicialização do direito à inclusão escolar de estudantes com deficiência, contextualizou a tramitação das ações civis públicas sobre acessibilidade escolar de estudantes com deficiência no TJMS e problematizou as perspectivas do direito à acessibilidade escolar no TJMS.

A autora sistematizou os resultados em “três unidades de análise: causa de pedir, pedido e a fundamentação das decisões” (Carvalho, 2022, p. 79), que possibilitaram concluir que, embora a inclusão escolar ultrapasse as barreiras arquitetônicas, o Judiciário tem sido provocado mediante ações civis públicas apenas para tratar sobre a precariedade do transporte escolar e a dimensão espacial da acessibilidade. Do mesmo modo, a partir das decisões analisadas, identificou mudanças significativas em diversos espaços escolares que contribuíram para acessibilidade escolar de pessoas com deficiência, tendo seus efeitos repercutidos em um período muito além daquele em que tramitou a ação coletiva. Contudo, a autora faz uma observação acerca da morosidade do procedimento judicial, destacando processos que tramitaram por cerca de oito a 10 anos em primeira instância (Carvalho, 2022).

Barbosa (2022) realizou uma pesquisa bibliográfica, documental e com entrevista semiestruturada com a representante da Coordenadoria de Políticas para Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). O objetivo foi analisar as decisões do TJMS relacionadas aos estudantes público da Educação Especial, tendo como objeto da demanda a inclusão escolar, com o recorte temporal de 2015 a 2020. Os resultados demonstraram que as demandas judicializadas contra o estado estavam distribuídas entre oito municípios, sendo identificadas demandas individuais e coletivas que, na sua maioria, se referiam ao requerimento do serviço de professor de apoio. A pesquisa chama atenção ao fato de que as demandas individuais eram a maior parte, totalizando mais de 85% dos processos judicializados. Entre as demandas individuais, a autora inferiu que mais de 91% foram julgadas procedentes em desfavor do estado, no sentido de obrigar o ente estatal a garantir a disposição de professor de apoio.

O estudo de Farias (2022) investigou a forma como se efetiva a regulação jurídica e o processo de judicialização da Educação Especial no âmbito da rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina. Para tanto, o autor adotou a abordagem dedutiva e desenvolveu a pesquisa de tipo bibliográfica e documental. A partir da análise documental, o autor examinou que há 5.550 estudantes com diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) matriculados na rede de ensino do estado e apurou que a maioria das ações judicializadas com

pedido de segundo professor de turma era demandada por sujeitos que se caracterizavam como quem possui TDAH.

Diante da realidade do estado de Santa Catarina, o autor defende a necessidade de disposição de segundo professor de turma a educandos com TDAH e dislexia, e propõe, ainda, uma alteração legislativa para incluir a condição de TDAH e dislexia no rol que define o público da Educação Especial, para que, assim, possa ser garantido, também a esses casos, o segundo professor de turma (Farias, 2022).

A dissertação de Barros (2023) foi estruturada em uma abordagem quali-quantitativa do tipo documental, sendo a pesquisa mais recente encontrada na fase de levantamento. Para a concretização do estudo, o autor teve como objetivo geral apresentar um panorama das ações judiciais que têm por objeto atendimentos da Educação Especial no estado de São Paulo, com recorte temporal entre 2015 e 2020, a fim de levantar uma discussão acerca das tendências da judicialização na garantia do direito à educação ao público da Educação Especial. Para isso, buscou identificar e caracterizar os pedidos das ações judiciais e as decisões proferidas; examinar as temáticas que se referem ao professor auxiliar e à vaga em escola especial, uma vez que foram objeto da maior parte das demandas distribuídas no Judiciário paulista; e analisar a fundamentação que apoia o direito à educação da pessoa com deficiência no âmbito do TJSP. Ao final da pesquisa, a autora verificou uma progressão no número de demandas distribuídas no âmbito do TJSP a partir de 2016, notando a atuação do Poder Judiciário como determinante para concretização do direito à educação dos estudantes com deficiência. Ao analisar os pedidos das demandas selecionadas, apurou que mais de 76% das ações tinham como pedido o serviço de “Professor Auxiliar” (Barros, 2023, p. 89), sendo os sujeitos de direito em sua maioria estudantes com a condição específica do TEA. Também observou que o laudo médico foi hegemônico, enquanto prova, para a análise judicial, contudo, algumas decisões consideraram a avaliação pedagógica com abordagem social da deficiência, mas, como regra, as decisões ratificam as recomendações do relatório médico (Barros, 2023).

As produções descritas em muito se aproximam do objeto da presente pesquisa, uma vez que todas possuem como foco o direito à Educação Especial, especificamente no que tange à judicialização, tendo como objeto de análise as decisões proferidas pelo Poder Judiciário. Embora apresentem objetos e recortes distintos, contribuem com os questionamentos formulados nesta produção, que analisa a atuação do Poder Judiciário relacionada ao direito à Educação Especial, tendo como abrangência a região Centro-Oeste brasileira.

A partir das produções acadêmicas, foi possível inferir que a judicialização da Educação Especial é considerada um instituto, e este pode ser definido como um instrumento que vincula

a intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais, especialmente na garantia dos direitos dos estudantes público da Educação Especial. Por sua vez, o referido instrumento é invocado pelos sujeitos mediante violação de direitos, lacunas legislativas, contrariedades normativas e obscuridades da lei.

Contudo, a judicialização enfrenta desafios significativos que comprometem sua eficácia. Entre os principais obstáculos estão a fragilidade das políticas públicas, a ausência de clareza na implementação das diretrizes de inclusão, a indefinição quanto à competência de instituições privadas na Educação Especial e a falta de uniformidade na definição e atribuição dos profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino.

Em que pese a judicialização promover a proteção dos direitos fundamentais e buscar dar efetividade às políticas públicas, é possível verificar as problemáticas oriundas desse instituto. Uma das problemáticas do procedimento da judicialização é a “falaciosa neutralidade da Justiça” (Rocha, 2019, p. 120), que defende que um julgador decidirá a causa de forma impessoal e imparcial. Ocorre que, quando se trata de pessoas, as diversas influências objetivas e subjetivas não coadunam com a neutralidade pregada. Nesse sentido, ressalta Bourdieu (2000, p. 224-225) que

[...] a interpretação da lei nunca é o ato solitário de um magistrado ocupado em fundamentar na razão jurídica uma decisão mais ou menos estranha, pelo menos em sua gênese, à razão e ao direito, e que agiria como hermenêuta preocupado em produzir uma aplicação fiel da regra, como julga Gadamer, ou que atuaria como lógico agarrado ao rigor dedutivo de seu “método de realização”, como queria Motulsky. Com efeito, o conteúdo prático da lei que se revela no veredicto é o resultado de uma luta simbólica entre profissionais dotados de competências técnicas e sociais desiguais, portanto, capazes de mobilizar, embora de modo desigual, os meios ou recursos jurídicos disponíveis, pela exploração das “regras possíveis”, e de os utilizar eficazmente, quer dizer, como armas simbólicas, para fazerem triunfar sua causa; o efeito jurídico da regra, quer dizer, sua significação real, determina – se na relação de força específica entre os profissionais.

Uma segunda problemática é a atuação de atores políticos que, pelo procedimento judicial, usam de táticas judiciais para “retardar ou impedir completamente a implementação de políticas públicas, ou desmerecê-las, ou ainda declarar sua oposição a elas” (Taylor; Ros, 2008, p. 827). É possível afirmar ainda, consoante estudos recentes, que o Poder Público se vale da morosidade do procedimento judicial para retardar a efetivação da implementação de políticas públicas.

Vale ressaltar que a morosidade do procedimento judicial por si só é um prejuízo à efetivação dos direitos educacionais do público da Educação Especial, mesmo que haja a

possibilidade de requerer a antecipação da tutela em caráter liminar, e a resolução da demanda infere um longo caminho até a resposta definitiva pelo Poder Judiciário.

Outrossim, as referidas produções levam à conclusão de um aumento progressivo na judicialização de demandas relacionadas à Educação Especial, revelando, por um lado, o ativismo social que busca exercer sua cidadania e a judicialização, e por outro, ser um instrumento garantidor com poder coercitivo sobre o Poder Executivo.

Além disso, verificou-se a partir dos resultados que a maioria das demandas tem como pedido os apoios em sala comum. Nesse âmbito, a produção de Ribeiro Filho (2018), ao analisar as decisões proferidas pelo STF, demonstra a variedade de nomenclaturas utilizadas para se referir aos profissionais que atuam nos apoios em sala de aula comum, uma vez que os recursos possuem origem em diferentes estados brasileiros.

Esse cenário aponta para a falta de regulamentação das políticas vigentes, como a PNEEPEI/2008, que permanece sem plena implementação. Essa ausência de regulamentação acarreta a precarização das políticas educacionais, dificulta a definição de cargos, atribuições e parâmetros para infraestrutura e formação docente, prejudica a qualidade do ensino e dos atendimentos especializados e possibilita interpretações diversas entre os agentes responsáveis pela execução das políticas, reduzindo sua eficácia e sustentabilidade no longo prazo.

4 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

Para desenvolvimento da pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa. Para Mattar e Ramos (2021, p. 131), as pesquisas qualitativas “têm como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade”. Tal afirmação remete à exploração e descrição do fenômeno analisado por diversas perspectivas, a fim de compreender os significados e interpretações a partir dos fenômenos analisados (Mattar; Ramos, 2021).

Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2013) caracterizam a pesquisa qualitativa como uma modalidade mais flexível e complexa, ao propor a avaliação da realidade buscando interpretar as ações dos humanos e suas instituições. Diante desta perspectiva, a realidade não é algo concreto e imutável, mas definida a partir das diferentes interpretações possíveis.

Quanto ao tipo da pesquisa, é caracterizada como documental, pois, segundo Lakatos e Marconi (2003), se trata de uma investigação pautada estritamente a documentos primários. Particularmente, foram utilizados documentos judiciais, classificados como escritos e disponíveis em arquivos públicos (Lakatos; Marconi, 2003), no formato *on-line*. De forma mais precisa, a coleta de dados foi baseada na busca por decisões monocráticas e acórdãos proferidos em segunda instância pelo Poder Judiciário.

Conceitualmente, a decisão monocrática é aquela proferida sob o julgamento de um único magistrado, seja ele um juiz ou desembargador. Essa forma de decisão é prevista em condições em que a lei autoriza o relator do processo a decidir sozinho, sem a necessidade de submeter o caso ao colegiado. Nery Junior e Nery (2018) observam que essa forma de decisão tem como objetivo agilizar o processo, permitindo ao relator resolver de maneira isolada determinadas questões.

Por sua vez, o acórdão é a decisão proferida por um órgão colegiado de um tribunal, composto de mais de um juiz ou desembargador. Ele resulta de um julgamento conjunto e reflete a posição da maioria dos integrantes do colegiado sobre o caso. Nery Junior e Nery (2018) afirmam que o acórdão é a decisão proferida por órgão colegiado, expressando a vontade do tribunal por meio do voto vencedor de seus membros, por unanimidade ou maioria.

Ainda, entende-se como segunda instância do Poder Judiciário os tribunais que reexaminam decisões proferidas em primeira instância, ou seja, atuam como instâncias revisórias dos julgados emitidos por juízes de primeiro grau. A função da segunda instância é verificar se houve erro ou inadequação na aplicação do direito ou na avaliação das provas, garantindo uma revisão imparcial e mais aprofundada do caso.

De acordo com Didier Junior (2018), a segunda instância é composta dos Tribunais de Justiça, no âmbito estadual, e dos Tribunais Regionais Federais, no âmbito federal, sendo responsáveis por julgar recursos contra decisões de primeiro grau e assegurando o princípio do duplo grau de jurisdição, o que garante maior justiça e segurança jurídica.

Tendo em vista os propósitos da pesquisa, as bases de dados consultadas foram dos Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro. Assim, o levantamento de dados foi realizado nos sítios eletrônicos do: Tribunal de Justiça de Goiás (TJGO), Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS) e Tribunal de Justiça de Mato Grosso (TJMT).

A partir da definição das bases de dados, foram elaborados descritores de buscas relacionados à modalidade e aos atendimentos da Educação Especial, elencados em documentos político-normativos federais (Brasil, 1996, 2001, 2008b, 2009c, 2012, 2015b), a saber: “Educação Especial”, “Professor de Apoio”, “Profissional de Apoio”, “Monitor”, “Cuidador”, “Apoio Pedagógico Especializado”, “Acompanhante Especializado”, “Tradutor de Libras⁵”, “Intérprete de Libras”, “Instrutor de Libras”, “Mediador de Libras”, “Guia-Intérprete”, “Professor Itinerante”, “Sala de Recursos”, “Sala de Recursos Multifuncionais”, “Classe Especial”, “Escola Especial”, “Instituição Especializada”, “Classe Hospitalar” e “Atendimento em Ambiente Domiciliar”. As buscas foram feitas com um descritor por vez, no sítio eletrônico de cada Tribunal de Justiça, que estavam textualmente expressos e idênticos nas ementas⁶ das decisões judiciais.

O recorte temporal definido para as buscas foi de 2002 a 2023. O marco inicial foi estabelecido considerando a entrada em vigor da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, o primeiro documento orientador elaborado pelo MEC, que, embora infralegal, assume compromisso com a educação inclusiva no âmbito escolar, elencando atendimentos de Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Em que pese haver legislação anterior, como a LDB/1996, a referida legislação faz uma menção genérica quanto à Educação Especial, ausente de qualquer menção quanto aos atendimentos inerentes a essa modalidade de ensino. Por sua vez, o marco final (2023) foi o ano concluído mais recente à coleta de dados. Assim, o interstício do levantamento compreende um período de 21 anos.

Importante esclarecer que podem existir ações que envolvam a temática de atendimentos da Educação Especial no banco de dados de processos físicos, principalmente em comarcas do

⁵ Língua Brasileira de Sinais.

⁶ Conforme as Diretrizes do Conselho Nacional de Justiça, as ementas “resumem e divulgam o conteúdo de decisões judiciais, sintetizando as razões jurídicas e as consequências de fato atinentes ao caso julgado. Trata-se do principal canal de divulgação da jurisprudência ao público. Seu papel no ordenamento seria o de facilitar o processo de recuperação de informações sobre decisões judiciais, repercutindo nas seguintes funções” (Brasil, 2021, p. 10).

interior, no entanto, a presente pesquisa não aborda processos físicos, limitando as buscas aos processos eletrônicos e públicos, sem restrição de segurança e disponíveis nos sítios eletrônicos de jurisprudência dos respectivos Tribunais Estaduais de Justiça.

O Tribunal de Justiça é o órgão de julgamento de segunda instância no âmbito estadual, responsável por apreciar recursos contra decisões proferidas pelos juízos de primeira instância, bem como por julgar, originariamente, determinadas ações previstas em lei, como é o caso de mandado de segurança envolvendo autoridades com foro especial.

Inicialmente, foi realizado um levantamento exploratório das decisões monocráticas e dos acórdãos dos Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro. Este levantamento exploratório está apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantitativo bruto das decisões judiciais encontradas a partir dos descritores

Descritor	TJGO	TJMS	TJMT
Educação Especial	1	20	61
Monitor	191	11	93
Cuidador	319	28	203
Professor de Apoio	51	28	9
Profissional de Apoio	24	11	8
Acompanhante Especializado	8	3	4
Libras ou Intérprete de Libras ou Instrutor de Libras ou Mediador de Libras ou Tradutor de Libras	8	9	26
Sala de Recursos ou Sala de Recursos Multifuncionais	0	5	16
Classe Especial	9	35	33
Escola Especial	0	1	0
Instituição Especializada	0	4	37
Total	611	155	490

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo bruto das decisões judiciais identificadas a partir dos descritores no TJGO, no TJMS e no TJMT. Os dados demonstram a frequência com que determinados termos aparecem nas decisões judiciais relacionadas à Educação Especial e ao apoio educacional especializado. Observa-se que o descritor mais recorrente no TJGO é “Cuidador”, com 319 registros, seguido de “Monitor”, com 191 ocorrências. No TJMS, os descritores mais frequentes são “Professor de Apoio” (28) e “Cuidador” (28), enquanto no TJMT os mais presentes são “Cuidador” (203) e “Monitor” (93). Além disso, destaca-se a presença de decisões relacionadas a “Libras ou Intérprete de Libras ou Instrutor de Libras ou Mediador de Libras ou Tradutor de Libras”, especialmente no TJMT, onde esse descritor aparece em 26 decisões. O resultado bruto evidenciou 1.256 decisões judiciais proferidas em segunda instância, entre decisões monocráticas e acórdãos, a saber: 611 no TJGO; 155 no TJMS; e 490 no TJMT.

Na sequência, foi realizada uma triagem, mediante a leitura das 1.256 ementas das decisões judiciais. Nesse processo, verificou-se que a grande maioria das decisões dispunha sobre atendimentos de saúde; execução de contratos de serviços médicos e de plano de saúde; provimentos de cargos em concursos; benefício de gratificação ao professor de ensino especial que exerce função de apoio pedagógico especializado; revisão e progressão de cargos e patentes de servidores públicos; definição de recursos processuais (ex.: os embargos de declaração constituem classe especial de recurso para correção de defeitos do julgado); tutela de tratamento de dependentes químicos em instituições especializadas; responsabilização de instituições especializadas credenciadas para garantir a autenticidade das assinaturas digitais lançadas em documentos confeccionados em forma eletrônica. Observa-se que o termo instituição especializada ainda é usado para se referir a bancos e outras instituições que prestam serviços considerados especializados.

Cabe esclarecer ainda que, embora haja conhecimento do aumento de demandas que envolvam, por exemplo, pedidos de “Classe Hospitalar”, “Atendimento em Ambiente Domiciliar” e outros descritores definidos, as buscas realizadas não identificaram decisões de segunda instância vinculadas a esses descritores entre o período de 2002 e 2023 no âmbito dos Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro. Isso, no entanto, não significa que não existam processos sobre o tema dos descritores, mas indica que, possivelmente, ainda não foram proferidas decisões em grau recursal ou que as demandas têm sido resolvidas no âmbito dos Juizados Especiais da Fazenda Pública, quando ajuizadas contra o Poder Público, ou nos Juizados Especiais comuns, quando direcionadas à iniciativa privada.

Assim, após selecionar somente as decisões que tinham pertinência ao objeto de estudo, ou seja, que versassem sobre a garantia de atendimentos da Educação Especial na Educação Básica, foi possível constituir o *corpus* documental da pesquisa, apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Quantitativo de decisões judiciais que compõem o *corpus* da pesquisa

Descritor	TJGO	TJMS	TJMT
Educação Especial	1	1	5
Monitor	0	1	0
Cuidador	0	0	1
Professor de Apoio	11	16	3
Profissional de Apoio	3	5	2
Acompanhante Especializado	2	2	0
Libras ou Intérprete de Libras ou Instrutor de Libras ou Mediador de Libras ou Tradutor de Libras	1	2	3
Total	18	27	14

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 2 apresenta o quantitativo de decisões judiciais que compõem o *corpus* da pesquisa, organizadas por descritores e distribuídas entre o TJGO, o TJMS e o TJMT. Observa-se que o descritor mais frequente no TJGO e no TJMS é “Professor de Apoio”, com 11 e 16 decisões, respectivamente. No TJMT, o descritor com maior incidência é “Educação Especial”, com cinco registros. Além disso, há ocorrências de decisões relacionadas a “Profissional de Apoio”, “Acompanhante Especializado” e “Libras ou Intérprete de Libras ou Instrutor de Libras ou Mediador de Libras ou Tradutor de Libras”, embora em menor número. O total de decisões analisadas no *corpus* da pesquisa é de 18 no TJGO, 27 no TJMS e 14 no TJMT, contabilizando, assim, o total de 59 decisões. Estas 59 decisões, em sede de segunda instância, relacionadas à temática de atendimentos da Educação Especial, foram proferidas por órgãos colegiados, portanto, o *corpus* da pesquisa se constitui exclusivamente por acórdãos.

O *corpus* da pesquisa é composto especificamente de acórdãos, ou seja, decisões colegiadas de segunda instância que expressam o entendimento consolidado das câmaras de julgamento dos tribunais de justiça sobre as controvérsias jurídicas.

Para identificar a trajetória de composição do *corpus* da pesquisa, é importante esclarecer que as decisões analisadas decorrem de diferentes tipos de ações, todas caracterizadas pelo fato de culminarem em julgamentos em sede de segunda instância. Dentre elas, destacam-se os mandados de segurança, ações ordinárias, ações civis públicas (ACPs) e ações diretas de inconstitucionalidade (ADI).

Por sua vez, as ações analisadas ingressam na segunda instância por diferentes vias processuais: algumas chegam ao Tribunal de Justiça por meio de remessa necessária, em que a sentença de primeira instância deve obrigatoriamente ser reexaminada; outras decorrem de competência originária do tribunal, ou seja, são julgadas diretamente pelos desembargadores sem tramitação prévia no primeiro grau; e, por fim, há aquelas que alcançam a segunda instância por meio de recursos interpostos contra decisões proferidas por juízes de primeiro grau.

Dessa forma, a pesquisa se debruça sobre os acórdãos proferidos pelo colegiado dos Tribunais de Justiça da região Centro-Oeste, buscando compreender como tais decisões refletem a aplicação e interpretação do direito em segunda instância.

As decisões nos Tribunais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro sobre atendimentos da Educação Especial, entre 2002 e 2023, correspondem ao número total de 59, sendo que todas se caracterizam como acórdãos proferidos por órgãos colegiados dos respectivos Tribunais de Justiça: 18 no TJGO, 27 no TJMS e 14 no TJMT. As decisões que compõem o *corpus* da pesquisa foram anexadas ao final desta dissertação.

Para sistematização dos dados, foi construído um protocolo com os quesitos essenciais

para análise da decisão, considerando os eixos de análise a serem explorados. O referido protocolo foi adaptado em Excel para que fosse possível a organização dos dados extraídos dos acórdãos. O protocolo possui 31 quesitos, que foram preenchidos a partir das decisões judiciais selecionadas e consta como apêndice.

A análise dos dados deu-se por meio de análise temática (Braun; Clark, 2006; Souza, 2019), entendida como “um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (Souza, 2019, p. 52). Seu passo a passo, consoante Braun e Clark (2006), tem seis fases: a) familiarização com os dados, b) geração de códigos iniciais, c) busca de temas, d) revisão de temas, e) definição e nomeação dos temas e f) produção do relatório. Importante ressaltar que o processo da análise temática “não é linear, no qual se move de uma fase à seguinte” (Souza, 2019, p. 56), ou seja, esse procedimento exige uma abordagem flexível, com idas e vindas conforme necessário, envolvendo todas as etapas descritas. Cabe frisar que, segundo Souza (2019), a análise temática é um processo que demanda tempo e não deve ser realizado com pressa.

Tendo em vista esses procedimentos, foram elaborados seis eixos temáticos analíticos: categorização das ações; representação processual dos sujeitos de direitos; caracterização dos sujeitos; pedidos e instrumentos probatórios; decisões; e duração dos processos judiciais. Nestes eixos, os dados das decisões judiciais serão apresentados principalmente por meio de tabelas e quadros, para promoção da descrição, discussão e interlocução com a literatura especializada da área.

5 DECISÕES DOS TRIBUNAIS ESTADUAIS DE JUSTIÇA DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A judicialização como instrumento de garantia do direito à Educação Especial no Brasil tem demonstrado uma tendência de crescimento (Agrelos; Carvalho; Nozu, 2021). Esta seção propõe-se a analisar as decisões judiciais proferidas, como acórdãos, pelo TJGO, TJMT e TJMS, que têm por objeto de controvérsia o direito à Educação Especial.

Conforme descrito no texto que especifica a trajetória metodológica da presente pesquisa, os resultados têm como base a análise de acórdãos proferidos em segunda instância pelos Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro.

Para fins de esclarecimento, delimitou-se a presente pesquisa à análise de acórdãos oriundos de recurso voluntário e de duplo grau obrigatório de jurisdição que impugnam decisões definitivas de mérito, no caso as sentenças; e ainda oriundos de ações com competência originária no Tribunal de Justiça. Portanto, o *corpus* da pesquisa é determinado por acórdãos oriundos de recursos de apelação, reexame necessário e ações de competência originária no Tribunal de Justiça.

O recurso de apelação tem por finalidade principal submeter a sentença ao juízo revisor, a fim de assegurar a correção de eventuais erros de julgamento quanto aos aspectos de fato e de direito, permitindo a reanálise tanto de questões processuais quanto de mérito, desde que tenham sido debatidas no curso da primeira instância (Brasil, 2015a, Art. 1.009).

O reexame necessário, também denominado “remessa necessária” ou “duplo grau obrigatório de jurisdição”, é um instituto processual previsto no Art. 496 do Código de Processo Civil, que impõe ao juízo de segundo grau (Tribunal de Justiça), independentemente de provocação das partes, a revisão obrigatória de determinadas decisões judiciais proferidas por juízes de primeiro grau em face da União, os estados, o Distrito Federal, os municípios e suas respectivas autarquias e fundações de direito público. Sua principal finalidade é garantir a proteção do interesse público e a segurança jurídica, assegurando que decisões que possam impactar diretamente a Fazenda Pública ou que questões de relevância pública sejam avaliadas por um colegiado (Brasil, 2015a).

Já as ações de competência originárias dos Tribunais de Justiça são aquelas que, devido à sua natureza ou às partes envolvidas, não passam pela tramitação inicial no primeiro grau de jurisdição, sendo diretamente apreciadas pelos Tribunais de Justiça dos Estados ou do Distrito Federal (Brasil, 1988, 2015a).

Portanto, a partir da análise da judicialização de atendimentos da Educação Especial, buscou-se esclarecer “como a educação e a escola têm se tornado espaço de demandas e intervenções por parte do Judiciário e quais são os efeitos que esse processo produz no cotidiano escolar” (Barros; Dainez, 2023, p. 96).

No contexto da região Centro-Oeste, onde coexistem diferentes realidades socioeconômicas e culturais, as decisões proferidas pelo TJGO, TJMT e TJMS adquirem particularidades que demandam uma análise detalhada.

A fim de garantir uma análise sistemática, foram definidos como base seis eixos temáticos que permitem uma visão ampla e detalhada do panorama jurídico e social envolvendo essas demandas.

No primeiro eixo temático, “Categorização das ações”, são abordadas as características processuais, como o tipo das ações e a identificação dos causídicos que as representam.

No segundo, “Representação processual dos sujeitos de direitos”, foi realizada a identificação dos representantes processuais, ou seja, dos causídicos responsáveis por defender os interesses dos sujeitos de direito nas ações judiciais, como Defensoria Pública, Ministério Público ou advogados privados. Buscou-se identificar os representantes por meio do relatório das decisões analisadas.

Ao terceiro eixo temático, “Caracterização dos sujeitos”, compete a definição dos sujeitos de direitos envolvidos no procedimento judicial, com destaque para a caracterização da parte autora, como o tipo de deficiência e o nível de ensino demandado, além da identificação de quem figura como réu nas ações.

Já o eixo temático “Pedidos e instrumentos probatórios” tem como objetivo mapear as causas de pedir, os pedidos principais, as tutelas de urgência (liminares) e as provas utilizadas pelas partes para embasar suas convicções e direitos. Nesta categoria analisamos primeiramente a motivação para a tutela pretendida, compreendida como a causa de pedir. Segundo Moreira (2001, p. 15), “identificar a *causa petendi* é responder à pergunta: por que o autor pede tal providência? Ou, em outras palavras: qual o fundamento de sua pretensão?”. Analisando em seguida os pedidos que têm “um papel de grande relevância como um dos elementos identificadores da ação, já que é nos seus exatos limites que o julgador deverá decidir a causa” (Cheker, 2014, p. 33-34). E, por fim, os instrumentos probatórios explorados pelos atores judiciais na controvérsia e no julgamento dos pedidos.

Seguindo, no quinto eixo temático, denominado “Decisões”, são mapeadas as sentenças de primeiro grau e os acórdãos de segundo grau, considerando se houve provimento ou desprovimento do recurso, além da fundamentação jurídica que embasa a decisão.

O sexto e último eixo temático, “Duração dos processos judiciais”, tem o objetivo de calcular a média de duração da ação judicial. Para tanto, nossa análise compreende a data aproximada de distribuição e de julgamento da decisão proferida pelos Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste. Cabe esclarecer que o tempo do procedimento pode se estender além da decisão proferida pelos Tribunais de Justiça, quando, em alguns casos, as partes decidem discutir pontos da decisão em sede de instâncias superiores, como o Superior Tribunal de Justiça (STJ) e o STF.

Por fim, será apresentada a subseção “Perspectivas da judicialização da Educação Especial no Centro-Oeste”, com vistas a reunir os principais dados dos eixos temáticos para sintetizar os resultados e discussões da pesquisa e apontar as tendências e os desafios encontrados.

Essa estrutura analítica visa fornecer uma compreensão detalhada das dinâmicas judiciais em torno da Educação Especial, elucidando como o Judiciário tem-se posicionado frente às demandas e quais os impactos dessas decisões para a garantia do direito à Educação Especial no Centro-Oeste brasileiro.

5.1 Categorização das ações

No TJGO foram encontradas 611 decisões com base nos descritores definidos nesta pesquisa, tendo sido aplicado um filtro para identificar as ações que tinham como objeto o direito à Educação Especial, encontrando 18 decisões judiciais. A Tabela 3 apresenta a natureza das ações distribuídas no TJGO.

Tabela 3 – Natureza das ações distribuídas no TJGO

Natureza das ações	Quantidade
Mandado de segurança	10
Ação ordinária	8

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 3, ao classificar as decisões do TJGO por sua natureza, constatou-se que, das 18 decisões, 10 eram de mandado de segurança e 8 de ações ordinárias.

Por sua vez, no TJMS foram encontradas 155 decisões com base nos descritores e filtros definidos na presente pesquisa, encontrando um *corpus* de 27 de decisões judiciais. A Tabela 4 apresenta a natureza das ações distribuídas no TJMS.

Tabela 4 – Natureza das ações distribuídas no TJMS

Natureza das ações	Quantidade
Ação civil pública	11
Ação ordinária	15
Mandado de segurança	1

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 4, ao classificar as decisões por sua natureza, constatou-se que, das 27 decisões do TJMS, uma era oriunda de mandado de segurança, 15 de ações ordinárias e 11 de ACPs. Diferentemente do TJGO, o TJMS apresenta um relevante quantitativo de ACPs promovidas pelo Ministério Público do Estado de Mato Grosso do Sul.

No TJMT foram encontradas 490 decisões a partir dos descritores e filtros definidos na presente pesquisa, selecionando ao final apenas 14 decisões. A Tabela 5 apresenta a natureza das ações distribuídas no TJMT.

Tabela 5 – Natureza das ações distribuídas no TJMT

Natureza das ações	Quantidade
Ação civil pública	6
Ação direta de inconstitucionalidade	1
Ação ordinária	6
Mandado de segurança	1

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 5, ao classificar as decisões por sua natureza, constatou-se que, das 14 decisões do TJMT, seis foram oriundas de ações ordinárias, outras seis de ACPs, uma de mandados de segurança e uma de ADI.

A título de esclarecimento, o procedimento de mandado de segurança é regido pela Lei n.º 12.016/2009, sendo cabível nas hipóteses em que se verifica a existência de direito líquido e certo, ou seja, quando há evidências que superem quaisquer dúvidas acerca da legitimidade do direito requerido, sendo dispensado neste procedimento a dilação probatória (Brasil, 2009b). Nesse tipo de ação é permitido comprovar a existência de direito líquido e certo exclusivamente por provas pré-constituídas, como certidões, documentos oficiais, laudos médicos, entre outros documentos. Além disso, o mandado de segurança possui tramitação singular, regida por lei específica.

Já a ação ordinária é proposta quando há interesse e necessidade de dilação probatória, a fim de comprovar os fatos que originam o direito pleiteado, submetendo-se ao procedimento previsto no Art. 319 do Código de Processo Civil (Brasil, 2015a). Na dilação probatória, inerente a esse tipo de ação, há a previsão de realização de audiências e produção de provas como depoimento pessoal, confissão, exibição de documento ou coisa, prova documental, prova

testemunhal, prova pericial, inspeção judicial, ata notarial. A legislação especifica os meios e a necessidade da produção probatória.

A ACP, por sua vez, possui procedimento específico regulamentado na Lei n.º 7.347/1985, tendo como finalidade a proteção de interesses da coletividade. A referida legislação, em seu Art. 5º, apresenta um rol limitado de legitimados, sendo: o Ministério Público; a Defensoria Pública; a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios; autarquia, empresa pública, fundação ou sociedade de economia mista; e associações que cumpram com os requisitos dispostos na lei (Brasil, 1985).

Além dos tipos de ação já caracterizados, a análise das decisões do TJMT revelou um acórdão oriundo de uma ADI. Esse tipo de ação tem como finalidade a declaração de inconstitucionalidade de leis ou atos normativos, sendo sua competência definida conforme a origem da norma impugnada, seja ela federal, estadual, municipal ou distrital. No caso específico, a ADI questionava a constitucionalidade da Lei Ordinária n.º 11.689/2022, de âmbito estadual, em face da Constituição do Estado de Mato Grosso.

A partir dos dados, evidencia-se a predominância de ações individuais com o objetivo de atender a demandas específicas dos estudantes que ocupam o polo ativo das demandas judiciais, enquanto as ACPs demonstram ter uma recorrência menor, demonstrando uma tendência de a judicialização estar sendo instrumentalizada para legitimar a integração, em vez de promover mudanças estruturais em nível coletivo nas políticas educacionais.

A dissertação de Ferreira (2019) analisou esse fenômeno em Minas Gerais e constatou que “o modelo de judicialização baseado em ações individuais gera respostas isoladas, sem impacto na formulação de políticas públicas estruturadas” (Ferreira, 2019, p. 70). No mesmo sentido, Barros e Dainez (2023), ao analisar decisões judiciais de uma comarca do TJSP constatou “o predomínio de ações judiciais de natureza individual que têm uma repercussão restrita, fazendo com que os serviços sejam efetivados de forma fragmentada e focalizada” (Barros; Dainez, 2023, p. 103).

Outrossim, as ACPs, pela legitimidade de pleitear pelo coletivo, podem alcançar resultados mais abrangentes. Destarte, Maranhão (2019), ao analisar a atuação do Ministério Público de Pernambuco, destacou que “a atuação extrajudicial e judicial coletiva do MP busca corrigir falhas sistêmicas e garantir um atendimento mais equitativo a estudantes da Educação Especial” (Maranhão, 2019, p. 91), indicando, tal como Carvalho (2022), a judicialização por meio de demandas coletivas como um instrumento com maior alcance para efetividade das políticas públicas. No entanto, Maranhão (2019) também aponta que, apesar da sistemática ação

do Ministério Público nas ações coletivas, a instituição ainda encontra dificuldades para provocar transformações estruturais na política educacional.

5.2 Representação processual dos sujeitos de direitos

O representante processual, ou patrono, da ação é o termo que define os profissionais com habilitação na Ordem dos Advogados do Brasil que representam os sujeitos de direito em juízo, tutelando pelos seus interesses mediante os outros atores que compõem a dinâmica judicial. Logo, buscou-se identificar os representantes processuais a partir do relatório das decisões analisadas.

Começando pelo TJGO, a Tabela 6 expõe os representantes dos sujeitos de direitos no TJGO.

Tabela 6 – Representantes dos sujeitos de direitos no TJGO

Representantes dos sujeitos de direitos	Quantidade
Advogado privado	1
Defensoria Pública	2
Ministério Público	6
Prejudicado	9

Legenda: Prejudicado representa as decisões do TJGO que não identificam os representantes dos sujeitos de direito, ou seja, os casos em que não há informações claras sobre quem atuou na defesa dos interesses da parte autora, como Defensoria Pública, Ministério Público ou advogados privados.

Fonte: Elaboração própria.

A análise da Tabela 6 revela que a maioria das representações está categorizada como “prejudicado”, totalizando nove registros. Em seguida, o Ministério Público do Estado de Goiás aparece com seis ocorrências. A Defensoria Pública registra duas representações, enquanto a menor participação é dos advogados particulares, com apenas uma ocorrência.

Passando para o TJMS, a Tabela 7 apresenta os representantes dos sujeitos de direitos neste Tribunal.

Tabela 7 – Representantes dos sujeitos de direitos no TJMS

Representantes dos sujeitos de direitos	Quantidade
Defensoria Pública	5
Ministério Público	14
Prejudicado	8

Legenda: Prejudicado – representa as decisões do TJMS que não identificam os representantes dos sujeitos de direito, ou seja, os casos em que não há informações claras sobre quem atuou na defesa dos interesses da parte autora, como Defensoria Pública, Ministério Público ou advogados privados.

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, na Tabela 7, que a maior parte das representações está a cargo do Ministério Público, com 14 registros. Em seguida, aparecem os prejudicados, com oito ocorrências, e, por fim, a Defensoria Pública, que totaliza cinco representações.

Por sua vez, a Tabela 8 contempla os representantes processuais dos sujeitos de direitos no TJMT.

Tabela 8 – Representantes dos sujeitos de direitos no TJMT

Representantes dos sujeitos de direitos	Quantidade
Defensoria Pública	3
Ministério Público Estadual	11

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, na Tabela 8, que o Ministério Público é o principal representante processual, com 11 ocorrências, enquanto a Defensoria Pública aparece em menor proporção, totalizando três representações.

Percebe-se, assim, uma atuação mais expressiva da Defensoria Pública na defesa de demandas individuais no TJGO, enquanto no TJMS e no TJMT os dados demonstram a predominância do Ministério Público. No entanto, a análise é comprometida diante do quantitativo de decisões que não identificam a representação processual.

Portanto, a partir dos dados, verifica-se uma maior atuação do Ministério Público na judicialização de demandas que buscam a garantia dos atendimentos da Educação Especial. A dissertação de Maranhão (2019) já havia identificado essa tendência em Pernambuco, apontando que “o Ministério Público tem um papel central na defesa dos direitos educacionais da pessoa com deficiência, atuando tanto na esfera judicial quanto extrajudicial” (Maranhão, 2019, p. 95).

No mesmo sentido, Carvalho (2022) e Carvalho, Nozu e Rocha (2023) destacam a predominância do Ministério Público na proposição de ações relacionadas ao direito a atendimentos da Educação Especial no Mato Grosso do Sul. Contudo, ao examinar detalhadamente as decisões, verificou-se que, no TJMS, todas as 11 ACPs analisadas referiam-se a demandas individuais em benefício de um único sujeito.

De forma semelhante, no TJMT, das seis ACPs, três trataram de demandas individuais e as outras três beneficiaram apenas dois sujeitos no polo ativo da ação, indicando que, na prática, essas ações coletivas foram direcionadas a interesses individuais, não alcançando interesses difusos e coletivos.

Esse cenário evidencia um descompasso entre o potencial das ACPs como instrumento de transformação estrutural das políticas educacionais e sua aplicação restrita a casos pontuais, limitando seu impacto na garantia da inclusão escolar de forma ampla e equitativa.

Por outro lado, nessa disparidade entre a atuação do Ministério Público e da Defensoria Pública, há de se considerar a dificuldade no acesso à justiça por parte das populações vulnerabilizadas. Neste aspecto, Arantes (2021), ao analisar a judicialização da Educação Especial no TJSP, constatou que “a Defensoria Pública ainda não possui estrutura suficiente para garantir amplo acesso à judicialização de direitos educacionais, o que pode restringir a defesa dos direitos de estudantes de baixa renda” (Arantes, 2021, p. 79).

Por conseguinte, considerando a ausência de Defensoria Pública em muitas cidades interioranas, a presença do Ministério Público faz com que este atue com principal agente na judicialização da Educação Especial, o que, por sua vez, reforça a precariedade da garantia dos direitos fundamentais básicos, como a educação.

Confirma-se, portanto, a preocupação de Coimbra Neto (2019), que analisou a judicialização no TJMS e concluiu que “a prevalência de ações individuais favorece estudantes cujas famílias possuem maior capital social e acesso ao Judiciário, enquanto aqueles em situação de vulnerabilidade ficam sem suporte” (Coimbra Neto, 2019, p. 103).

Isso é reforçado pela dissertação de Freire Neto (2020), que, ao estudar decisões do TJMG, identificou que “as ações individuais favorecem estudantes que conseguem acionar a justiça, mas deixam sem atendimento aqueles que, por falta de informação ou recursos, não conseguem judicializar suas demandas” (Freire Neto, 2020, p. 107).

A constatação da prevalência de ações individuais na judicialização por famílias que possuem maior poder aquisitivo e acesso ao Judiciário também dialogam com a questão da medicalização da educação, em que pais com maior capital possuem acesso a clínicas médicas privadas e, munidos de laudos, com a mesma facilidade acessam o Judiciário.

Nesse contexto, Coimbra Neto (2019) constata que “a judicialização individualiza o acesso a direitos educacionais, criando situações em que um aluno tem acesso ao professor de apoio por decisão judicial, enquanto outro, com o mesmo perfil, não recebe o mesmo suporte porque sua família não judicializou a demanda” (Coimbra Neto, 2019, p. 99).

Portanto, é possível afirmar que a desigualdade social e a dificuldade de acesso à justiça são os principais fatores de violação do direito à educação de estudantes público da Educação Especial no Centro-Oeste brasileiro. Esse cenário expõe uma possível seletividade do acesso à inclusão escolar, de modo que a judicialização perde o caráter de instrumento de democratização do acesso à educação e passa a reproduzir desigualdades preexistentes,

limitando a efetividade das políticas públicas inclusivas e comprometendo a universalização do direito à escolarização para todos os estudantes público da Educação Especial.

5.3 Caracterização dos sujeitos de direitos

No presente eixo temático, buscou-se identificar e caracterizar os atores envolvidos na dinâmica judicial, com foco na caracterização dos sujeitos de direito que, ao provocar o Judiciário, manifestam-se como a parte autora da ação; além de identificar os atores que figuram como réus nas decisões analisadas.

Para caracterização da parte autora foi estabelecido como parâmetro a definição de público da Educação Especial disposta no Art. 58 da LDB/1996, qual seja, “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

Começando pelo TJGO, a Tabela 9 apresenta a distribuição dos sujeitos de direito quanto à sua condição de pertencentes ao público da Educação Especial.

Tabela 9 – O sujeito de direito é público da Educação Especial no TJGO?

Público da Educação Especial	Quantidade
Sim	17
Não	1

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 9, observa-se que a grande maioria, correspondente a 17 casos, pertence ao público da Educação Especial, enquanto apenas um caso não se enquadra nessa categoria. Das 18 decisões analisadas no TJGO, apenas uma demanda foi provocada por estudante que não se enquadra na definição de público da Educação Especial, tal como consta no Quadro 2.

Quadro 2 – Judicialização por estudante que não é público da Educação Especial no TJGO

N.º do processo	Caracterização do(s) sujeito(s) de direito	Causa de pedir	Pedido
5060148.43.2019.8.09.0051	TDAH	Diagnóstico	Professor de apoio

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 2 contempla um caso de judicialização envolvendo um estudante que não é considerado público da Educação Especial no TJGO. O processo identificado sob o n.º 5060148.43.2019.8.09.0051 refere-se a um sujeito de direito diagnosticado com TDAH. A causa de pedir se baseia na obtenção de um diagnóstico, enquanto o pedido formulado na ação

judicial consiste na solicitação de um professor de apoio para o estudante por conta exclusiva do diagnóstico clínico, não sendo analisadas na decisão as necessidades educacionais dos estudantes.

Passando para o TJMS, a Tabela 10 expõe a distribuição dos sujeitos de direito quanto à sua condição de pertencentes ao público da Educação Especial.

Tabela 10 – O sujeito de direito é público da Educação Especial no TJMS?

Público da Educação Especial	Quantidade
Sim	19
Não	7
Prejudicado	1

Legenda: Prejudicado representa as decisões que não caracterizam as condições específicas do estudante na análise dos fatos e direitos apresentados, ou seja, casos em que não há informações detalhadas sobre a situação educacional, as necessidades individuais ou as justificativas que fundamentam a demanda judicial.

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 10, observa-se que a maioria dos sujeitos de direito analisados, correspondente a 19 casos, pertence ao público da Educação Especial. Em contrapartida, sete casos não se enquadram nessa categoria, enquanto um caso foi classificado como “prejudicado”, visto que não havia informação na decisão quanto à caracterização do sujeito de direito. O Quadro 3 apresenta casos de judicialização envolvendo estudantes que não são considerados público da Educação Especial no TJMS.

Quadro 3 – Judicialização por estudante que não é público da Educação Especial no TJMS

N.º do processo	Caracterização do(s) sujeito(s) de direito	Causa de pedir	Pedido
0800653-20.2019.8.12.0025	TDAH	Dificuldade de aprendizagem	Acompanhamento psicopedagógico e reforço escolar
0900002-70.2016.8.12.0002	TDAH	Dificuldade de aprendizagem	Profissional de apoio individualizado
0803487-07.2015.8.12.0002	TDAH	Dificuldade de aprendizagem	Profissional de apoio individualizado
0800190-89.2015.8.12.0002	TDAH	Dificuldade de aprendizagem	Profissional de apoio individualizado
0800252-76.2019.8.12.0039	TDAH	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio individualizado
0804469-95.2019.8.12.0029	TDAH e TOD	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio individualizado
0800169-49.2017.8.12.0033	Transtorno Afetivo Bipolar e Transtorno Hiperativo	Dificuldade de aprendizagem e estereotipias	Professor de apoio individualizado

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 3 lista as decisões nas quais os sujeitos de direito possuíam diagnósticos como TDAH, Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e Transtorno Afetivo Bipolar, estando a causa de pedir, na maioria dos casos, relacionada à dificuldade de aprendizagem. Entre os pedidos formulados, destaca-se a solicitação de professor de apoio individualizado, presente na maioria dos processos, além do pedido de acompanhamento psicopedagógico e reforço escolar em um dos casos. O quadro demonstra um quantitativo de judicialização em busca de medidas que garantam suporte educacional para estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem, mas que não pertencem ao público da Educação Especial. Dentre as sete demandas provocadas por estudantes que não se enquadravam na definição de público da Educação Especial, seis foram julgadas procedentes no TJMS, no sentido de condenar o Poder Público a fornecer atendimentos da Educação Especial.

Em relação ao TJMT, a Tabela 11 apresenta a distribuição dos sujeitos de direito quanto à sua condição de pertencentes ao público da Educação Especial.

Tabela 11 – O sujeito de direito é público da Educação Especial no TJMT?

Público da Educação Especial	Quantidade
Sim	13
Não	1

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 11, observa-se que a grande maioria dos sujeitos de direito analisados, totalizando 13 casos, pertence ao público da Educação Especial, enquanto apenas um caso não se enquadra nessa categoria, uma vez que não é considerado como público da Educação Especial. O Quadro 4 apresenta o caso de judicialização no TJMT envolvendo um estudante que não é considerado público da Educação Especial.

Quadro 4 – Judicialização por estudante que não é público da Educação Especial no TJMT

N.º do processo	Caracterização do(s) sujeito(s) de direito	Causa de pedir	Pedido
0000702-07.2019.8.11.0063	TDAH	Estereotipias	Cuidador

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 4, o processo de n.º 0000702-07.2019.8.11.0063 refere-se a um sujeito de direito diagnosticado com TDAH. A causa de pedir está relacionada à presença de estereotipias, e o pedido formulado na ação judicial consiste na solicitação de um cuidador para auxiliar o estudante. Segundo o relatório da decisão, o estudante apresenta “agressividade e nervosismo durante as aulas em desfavor dos colegas da escola, bem como, não consegue se concentrar durante as aulas e, quando contrariado, apresenta sinais de sensibilidade emocional”.

Isto posto, a análise das decisões judiciais reporta a ocorrência de judicialização da Educação Especial por sujeitos que não possuem legitimidade, por não se enquadrarem como público da Educação Especial (educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação). Comparativamente, os dados demonstram, ainda, que no TJMS houve o maior número de demandas por atendimentos da Educação Especial provocadas por estudantes que não se enquadram na definição de público da Educação Especial.

Do mesmo modo, Farias (2022) apontou que, em Santa Catarina, a maior parte das ações judicializadas com pedido de segundo professor de turma era movida por estudantes com TDAH e dislexia, mesmo que essas condições não os enquadrem no público da Educação Especial.

Por sua vez, a análise dos dados revelou que a maior parte das decisões tem como sujeito ativo das ações estudantes com deficiência intelectual e TEA, sendo que este último, no TJMT, representa a caracterização dos sujeitos de 35,71% das decisões analisadas, enquanto no TJGO apresenta uma proporção de 27% e no TJMS, 11%.

No mesmo sentido, a pesquisa de Arantes (2021) identificou que 27% das demandas analisadas no TJSP envolviam estudantes com deficiência intelectual, enquanto 19% referiam-se a alunos com TEA. Já Melo e Kassar (2023), ao analisar a judicialização em Corumbá/MS, verificaram a predominância de demandas de estudantes com TEA. Esses dados sugerem que a deficiência intelectual e o TEA são as condições mais recorrentes entre os sujeitos de direito na judicialização da Educação Especial.

5.4 Pedidos e instrumentos probatórios

No Direito, especificamente no Direito Processual Civil, o pedido refere-se à pretensão do autor ao provocar o Judiciário em busca de providência jurisdicional, seja para proteção, garantia ou reparação do bem que é tutelado em juízo (Brasil, 2015a).

Segundo Theodoro Júnior (2023), o pedido deve ser claro e preciso, pois é ele que delimita o âmbito da decisão judicial, vinculando o juiz ao que foi expressamente requerido pelo autor. O pedido é o que atende a causa de pedir.

O conceito de causa de pedir refere-se aos fatos e fundamentos jurídicos que justificam a pretensão do autor em um processo (Dinamarco, 2014). A causa de pedir delimita o objeto da ação e orienta o juiz na análise do pedido.

Já os instrumentos probatórios são os meios de provas utilizados nos autos, seja pelo autor da demanda para fundamentar seu pedido, seja pelo réu da demanda para se defender da demanda judicializada. Nesse sentido, “As partes têm o direito de empregar todos os meios legais, bem como os moralmente legítimos, ainda que não especificados neste Código, para provar a verdade dos fatos em que se funda o pedido ou a defesa e influir eficazmente na convicção do juiz” (Brasil, 2015a).

Portanto, buscou-se neste eixo temático analisar a motivação da judicialização (causa de pedir), a tutela pretendida (pedidos) e os instrumentos de probatórios (provas) indicados no relatório e nos fundamentos da decisão.

Ao analisar os pedidos nas decisões do TJGO, verificou-se que as demandas se distribuem entre pedidos de matrícula em turno específico, professor de apoio, profissional de apoio, acompanhante especializado, intérprete de Libras e acompanhamentos terapêuticos/professores de apoio. A Tabela 12 apresenta o quantitativo dos pedidos judiciais registrados no TJGO.

Tabela 12 – Quantitativo dos pedidos no TJGO

Tipo de pedido	Quantidade
Acompanhante especializado	1
Acompanhamento terapêutico e professor de apoio	1
Intérprete de Libras	2
Matricula em turno matutino	1
Professor de apoio	10
Profissional de apoio	3

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 12, observa-se que o pedido mais recorrente é a disponibilização de professor de apoio, com um total de 10 registros. Em seguida, aparecem os pedidos de profissional de apoio, com três ocorrências, e de intérprete de Libras, com dois registros. Os demais pedidos, incluindo matrícula em turno matutino, acompanhante especializado e acompanhamentos terapêuticos associados a professor de apoio, possuem apenas uma ocorrência cada.

Outrossim, todas as decisões analisadas no âmbito do TJGO apresentam natureza de ação individual, ou seja, são sujeitos que provocam o Judiciário de forma individual e a partir de suas demandas específicas. Nesse sentido, são apresentados, na Tabela 13, os motivos (causa de pedir) que fundamentam os pedidos nas decisões analisadas.

Tabela 13 – Causa de pedir no TJGO

Causa de pedir	Quantidade
Diagnóstico	7
Dificuldade de aprendizagem	1
Dificuldade de aprendizagem e necessidade de adequação do currículo escolar	1
Estereotipias	1
Estereotipias e capacitismo	1
Necessidade de adequação do currículo escolar	4
Necessidade de cuidados: higiene, alimentação, locomoção, medicação, entre outros	1
Necessidade de cuidados: higiene, alimentação, locomoção, medicação, entre outros, e necessidade de adequação do currículo escolar	1
Prejudicado	1

Legenda: Prejudicado representa as decisões que não identificam a causa de pedir, ou seja, casos em que não há informação detalhada acerca da motivação para o pedido na ação.

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 13, observa-se que a causa de pedir mais recorrente é a solicitação de diagnóstico, com sete registros. Em seguida, destaca-se a necessidade de adequação do currículo escolar, com quatro ocorrências. As demais causas de pedir aparecem de forma isolada, com apenas um registro cada, incluindo dificuldade de aprendizagem, estereotipias, estereotipias e capacitismo, além da combinação de dificuldade de aprendizagem e necessidade de adequação do currículo escolar. Também são identificados pedidos relacionados à necessidade de cuidados, abrangendo higiene, alimentação, locomoção e medicação, com ou sem a solicitação de adequação curricular. Por fim, há um caso classificado como prejudicado, indicando que não houve prosseguimento da análise.

Analisada a causa de pedir e os pedidos apresentados nas ações, buscou-se analisar o nexo entre ambos. O Quadro 5 apresenta a relação entre a causa de pedir e os pedidos formulados nos processos analisados no TJGO.

Quadro 5 – Relação entre causa de pedir e pedido no TJGO (1)

	N.º do Processo	Causa de pedir	Pedido
1	5009220-88.2019.8.09.0051	Necessidade de cuidados	Professor de apoio
2	5567576.53.2018.8.09.0051	Dificuldade de aprendizagem	Acompanhamentos terapêuticos e professor de apoio
3	5214085-96.2019.8.09.0011	Necessidade de cuidados e necessidade de adequação do currículo escolar	Professor de apoio
4	5619503-32.2019.8.09.0113	Diagnóstico	Professor de apoio
5	5091297.57.2019.8.09.0051	Diagnóstico	Professor de apoio
6	5231735.07.2017.8.09.0051	Diagnóstico	Professor de apoio
7	5407009.80.2019.8.09.0126	Prejudicado	Professor de apoio
8	5264061.37.2019.8.09.0152	Diagnóstico	Intérprete de Libras
9	5060148.43.2019.8.09.0051	Diagnóstico	Professor de apoio

10	5273318.62.2016.8.09.0000	Necessidade de adequação do currículo escolar	Professor de apoio
11	0199996.94.2016.8.09.0000	Necessidade de adequação do currículo escolar	Professor de apoio

Legenda: Prejudicado representa as decisões que não identificam a causa de pedir, ou seja, casos em que não há informação detalhada acerca da motivação para o pedido na ação.

Fonte: Autora (2024).

No Quadro 5, observa-se que a maior parte dos processos envolve pedidos de professor de apoio, sendo esta a solicitação predominante, independentemente da causa de pedir. As principais causas de pedir incluem necessidade de cuidados, dificuldade de aprendizagem, necessidade de adequação do currículo escolar e diagnóstico, com algumas combinações entre esses fatores. Destaca-se um caso classificado como prejudicado por não apresentar a caracterização do sujeito, o qual solicita professor de apoio. Além disso, um dos processos inclui o pedido de intérprete de Libras, e outro solicita acompanhamentos terapêuticos associados a professor de apoio.

Ao analisar o Quadro 5, nota-se na decisão 1 (5009220-88.2019.8.09.0051) a ausência de nexo causal entre a causa de pedir e o pedido do autor. Isso porque, na petição inicial, a peça inaugural que provoca o Poder Judiciário, o representante processual do sujeito de direito reporta que o estudante diagnosticado com distúrbio congênito de deglicosilação, epilepsia, ataxia com quedas frequentes, dificuldades em coordenação motora e ausência de comunicação verbal, necessita de apoio para cuidados relacionados a higiene, alimentação, locomoção, medicação, entre outras demandas no ambiente escolar.

Em que pese haver a comprovação da condição específica do estudante e, conseqüentemente, comprovadas as necessidades de cuidados específicos, o pedido de professor de apoio não é a medida acertada para atendimento das necessidades do estudante, pois o cargo de professor de apoio tem como atribuição específica prestar apoio pedagógico especializado mediante as necessidades educacionais especiais dos estudantes público da Educação Especial, conforme disposição na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001.

Considerando que a causa de pedir não reporta qualquer necessidade educacional pelo estudante, mas sim necessidades de cuidado relacionados a higiene, alimentação, locomoção, medicação, entre outras demandas no ambiente escolar, o mais acertado e coerente seria o representante processual realizar o pedido de profissional de apoio, cargo previsto no Art. 3º da LBI/2015, com a atribuição de exercer “atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, [...] excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015b).

Ao analisar a decisão 2 (5567576.53.2018.8.09.0051), o acórdão reporta que a ação foi judicializada contra o plano de saúde, pleiteando o fornecimento de acompanhamento terapêutico no âmbito da saúde e o professor de apoio em sala de aula escolar, revelando uma confusão entre os atendimentos de saúde e atendimentos de cunho educacionais, confusão essa que é legitimada pela adoção do modelo médico sobre a deficiência. Ademais, em que pese o atendimento educacional e pedagógico não ser fornecido por planos de saúde, ainda assim, no referido caso, foi proferida sentença de procedência, obrigando o plano de saúde a fornecer o professor de apoio para auxílio das necessidades educacionais no ambiente escolar.

Cabe ressaltar que os apoios e atendimentos da Educação Especial são inerentes à educação, sob dever do Poder Público de ser fornecido no ambiente escolar da rede pública, não se confundindo com atendimentos da área da saúde. Diante da interposição de recurso em face da referida sentença, o TJGO reformou a sentença afastando a condenação ao plano de saúde para fornecimento de atendimento pedagógico, por reconhecer que o serviço educacional não é previsto no contrato de prestação de serviços entabulado com o plano de saúde.

Por sua vez, houve cinco decisões que se basearam exclusivamente no diagnóstico médico do estudante, não sendo verificada qualquer controvérsia acerca da necessidade educacional especial dos estudantes para justificar a necessidade do atendimento especializado por professor de apoio.

O Quadro 6, em continuação ao Quadro 5, apresenta a relação entre a causa de pedir e os pedidos identificados nas decisões analisadas no TJGO.

Quadro 6 – Relação entre causa de pedir e pedido no TJGO (2)

	N.º do processo	Causa de pedir	Pedido
12	5723197-35.2019.8.09.0107	Dificuldade de aprendizagem e Necessidade de adequação do currículo escolar	Matrícula em turno matutino
13	5306960.16.2022.8.09.0000	Diagnóstico	Profissional de apoio
14	5269126-76.2022.8.09.0000	Necessidade de adequação do currículo escolar	Profissional de apoio
15	5358224-05.2018.8.09.0100	Diagnóstico	Profissional de apoio
16	5232607-85.2018.8.09.0051	Estereotípias	Acompanhante especializado
17	5292328.88.2018.8.09.0011	Estereotípias	Professor de apoio
18	5264061.37.2019.8.09.0152	Necessidade de adequação do currículo escolar	Intérprete de Libras

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 6 apresenta a relação entre a causa de pedir e os pedidos formulados nos processos analisados no TJGO. Observa-se uma variedade de causas de pedir, incluindo dificuldade de aprendizagem, necessidade de adequação do currículo escolar, diagnóstico e

estereotípias. Os pedidos variam conforme a necessidade apontada, sendo os mais frequentes profissional de apoio e professor de apoio. Além disso, destacam-se solicitações específicas, como matrícula em turno matutino, acompanhante especializado e intérprete de Libras.

Na decisão 12 (5723197-35.2019.8.09.0107), o autor requer a manutenção da matrícula do estudante diagnosticado com deficiência intelectual no período matutino, a fim de que o menor possa apresentar melhor rendimento escolar e conciliar com o tratamento que realiza. O autor comprova a negativa da instituição escolar em realizar a matrícula do estudante no período matutino. O acórdão analisado ratifica a sentença no sentido de obrigar a escola a manter a matrícula do estudante no período matutino.

Na decisão 13 (5306960.16.2022.8.09.0000), o autor da demanda pleiteia o atendimento de professor de apoio diante do diagnóstico de surdez. Em que pese a condição de surdez dar legitimidade ao estudante enquanto público da Educação Especial, para o atendimento de estudantes surdos na sala de aula comum é necessário o acompanhamento de intérprete de Libras para dissolução da barreira de acesso. No caso do requerimento de professor de apoio para estudante com surdez, seria necessária a comprovação de necessidades educacionais especiais do estudante, uma vez que este profissional tem como atribuição específica prestar apoio pedagógico especializado mediante as necessidades educacionais especiais, conforme disposição na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001. Nesse âmbito, verifica-se a confusão de atribuição também em relação ao professor de apoio e ao intérprete de Libras.

Já na decisão 14 (5269126-76.2022.8.09.0000), depreende-se que o representante processual do autor da demanda comprova a condição de deficiência intelectual do estudante, bem como a necessidade de adequação do currículo escolar diante das suas necessidades educacionais especiais. No entanto, o causídico faz o pedido de “profissional de apoio”, o qual não possui atribuição de auxiliar nas demandas educacionais, mas sim de auxiliar nas “atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência” (Brasil, 2015b).

Considerando a necessidade de nexos causal entre a causa de pedir e o pedido, o mais coerente seria apresentar o pedido de professor de apoio, profissional previsto pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, com atribuição específica de prestar apoio pedagógico especializado considerando as necessidades educacionais especiais dos estudantes público da Educação Especial.

Por sua vez, identificou-se entre as decisões 16 e 17 do Quadro 6 dois casos análogos, sujeitos apresentando a mesma condição (TEA), mesma causa de pedir (estereotípias), no entanto, apresentando pedidos distintos.

Na decisão 16 (5232607-85.2018.8.09.0051), é considerado pelo relator do julgamento a incontestada necessidade de “acompanhamento de professor de apoio, em razão de quadro de dificuldade de interação social e de comunicação, atraso na linguagem e comportamento restrito e repetitivo com estereótipias” (TJGO, 2018, p. 3), e ainda faz menção na fundamentação acerca de uma suposta atribuição de “cuidador especial”. Cabe destacar que na decisão em comento o pedido feito pelo autor é de acompanhante especializado.

Já na decisão 17 (5292328.88.2018.8.09.0011) é relatado na decisão que o estudante necessita de “acompanhamento de professor de apoio, em razão de quadro de desatenção, que causa prejuízos na aprendizagem e no comportamento; dificuldade de relacionamento com outras crianças; e sociabilidade prejudicada, com estereótipias de fala e motora” (TJGO, 2018, p. 3). O relator da demanda ainda utiliza na fundamentação a expressão “professor de apoio/cuidador”, aparentemente no sentido de equiparar suas atribuições.

A partir das decisões 16 e 17, observa-se a livre interpretação realizada não só pelo Poder Público, famílias e instituições, mas, inclusive, pelo Poder Judiciário. Percebe-se pelos fundamentos das decisões judiciais a falta de conhecimento técnico para distinguir os profissionais por meio da interpretação das leis federais.

Por sua vez, os instrumentos probatórios são elementos essenciais nos procedimentos judiciais. No âmbito cível, onde ocorre o julgamento de demandas relacionadas à Educação Especial, o Código de Processo Civil explicita, em seu Art. 369, que as partes dispõem de todos os meios legais e legítimos, ainda que não previstos em lei, para provar os fundamentos que embasam o pedido apresentado na ação. Prevê também, em seu Art. 370, que “Caberá ao juiz, de ofício ou a requerimento da parte, determinar as provas necessárias ao julgamento do mérito” (Brasil, 2015a).

Depreende-se do texto normativo que os atores da ação (parte ativa, parte passiva e Ministério Público) possuem respaldo para produzir as provas que entenderem ser cabíveis. No entanto, compreende-se, ainda, que os julgadores, enquanto atores da dinâmica processual, possuem a discricionariedade para determinar as provas que são necessárias para o julgamento.

Nesse sentido, buscou-se verificar nas decisões judiciais quais os tipos de provas foram considerados para averiguar a verdade dos fatos apresentados nas ações. A Tabela 14 apresenta a contagem dos instrumentos probatórios utilizados nos processos analisados no TJGO.

Tabela 14 – Instrumentos probatórios no TJGO

Instrumentos probatórios	Quantidade
Laudo médico	9
Laudo médico e relatório escolar	1
Laudo médico e avaliação da equipe multidisciplinar	1
Prejudicado	7

Legenda: Prejudicado refere-se às decisões que não identificam o instrumento probatório utilizado na análise de provas e no julgamento, ou seja, casos em que não há indicação clara dos documentos considerados pelo tribunal para fundamentar a decisão.

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 14, observa-se que o laudo médico é o instrumento mais recorrente, com nove registros, sendo o principal meio de comprovação utilizado nas ações judiciais. Em seguida, há sete casos classificados como “prejudicados”, indicando que não houve descrição das provas que foram analisadas. Outros instrumentos probatórios aparecem em menor frequência, como o conjunto de laudo médico e relatório escolar, com uma ocorrência, e o laudo médico associado à avaliação de equipe multidisciplinar, também com um registro. Assim, há a predominância do laudo médico na fundamentação dos pedidos judiciais relacionados à educação especial e ao suporte educacional no TJGO.

Passando para o TJMS, as decisões reportaram que as demandas se distribuem entre pedidos de profissional psicopedagogo; profissional de apoio; professor intérprete em Libras; professor de apoio; professor de apoio e matrícula no AEE em sala de recursos multifuncionais; e acompanhamento psicopedagógico e reforço escolar. A Tabela 15 apresenta o quantitativo dos pedidos formulados nos processos analisados no TJMS.

Tabela 15 – Quantitativo dos pedidos no TJMS

Tipo de pedido	Quantidade
Acompanhamento psicopedagógico e reforço escolar	1
Professor de apoio	17
Professor de apoio e de sala de recursos multifuncionais	1
Professor intérprete de Libras	2
Profissional de apoio	3
Profissional psicopedagogo	3

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 15, observa-se que o pedido mais recorrente é a disponibilização de professor de apoio, com 17 registros, explicitando a demanda por esse tipo de suporte educacional. Em seguida, aparecem os pedidos de profissional psicopedagogo e profissional de apoio, ambos com três ocorrências cada. Além disso, há registros de solicitação de professor intérprete em Libras (dois casos), professor de apoio com sala de recursos multifuncionais (um caso) e acompanhamento psicopedagógico com reforço escolar (um caso).

Por sua vez, buscou-se identificar nas decisões analisadas a motivação (causa de pedir) das ações promovidas pelos sujeitos de direito, como evidencia a Tabela 16.

Tabela 16 – Causa de pedir no TJMS

Causa de pedir	Quantidade
Acesso ao currículo escolar	2
Dificuldade de aprendizagem	21
Dificuldade de aprendizagem e estereotípias	2
Estudante com TEA	2

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 16 apresenta a distribuição das causas de pedir nos processos analisados no TJMS. Observa-se que a dificuldade de aprendizagem é a causa mais recorrente, com 21 registros, evidenciando a principal motivação para a judicialização na área educacional. Outras causas de pedir aparecem com menor frequência, como acesso ao currículo escolar (dois casos), dificuldade de aprendizagem associada a estereotípias (dois casos) e estudante com TEA (dois casos).

Ao analisar as decisões do TJMS, verificou-se que a motivação mais invocada pelos sujeitos de direito é a dificuldade de aprendizagem, constatada em 21 dos 27 processos analisados. As demais decisões reportam como causa de pedir o diagnóstico de TEA (2); a dificuldade de aprendizagem e estereotípias (2); e acesso ao currículo escolar (2).

Neste ínterim, cabe apresentar, no Quadro 7, a relação entre a causa de pedir e os pedidos formulados nos processos analisados no TJMS.

Quadro 7 – Relação entre causa de pedir e pedido no TJMS

	N.º do processo	Causa de pedir	Pedido
1	0804499-09.2013.8.12.0008	Estudante com TEA	Profissional psicopedagogo
2	0804565-86.2013.8.12.0008	Estudante com TEA	Profissional psicopedagogo
3	0801782-20.2015.8.12.0019	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio
4	0800653-20.2019.8.12.0025	Dificuldade de aprendizagem	Acompanhamento psicopedagógico e reforço escolar
5	0800788-66.2017.8.12.0004	Dificuldade de aprendizagem	Profissional psicopedagogo
6	0900002-70.2016.8.12.0002	Dificuldade de aprendizagem	Profissional de apoio
7	0803487-07.2015.8.12.0002	Dificuldade de aprendizagem	Profissional de apoio
8	0800190-89.2015.8.12.0002	Dificuldade de aprendizagem	Profissional de apoio
9	0800252-76.2019.8.12.0039	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio
10	0900030-17.2018.8.12.0051	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio
11	0804469-95.2019.8.12.0029	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio
12	0800164-05.2018.8.12.0029	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio
13	0800173-51.2019.8.12.0022	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio
14	0800788-66.2017.8.12.0004	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio
15	0900013-02.2018.8.12.0044	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio

16	0900003-21.2019.8.12.0044	Dificuldade de aprendizagem e estereotípias	Professor de apoio
17	0802639-65.2017.8.12.0029	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio
18	0900006-31.2017.8.12.0016	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio
19	0900011-53.2017.8.12.0016	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio
20	0800169-49.2017.8.12.0033	Dificuldade de aprendizagem e estereotípias	Professor de apoio
21	0800535-78.2014.8.12.0038	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio e de sala de recursos multifuncionais
22	0808702-93.2017.8.12.0001	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio
23	0900012-38.2017.8.12.0016	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio
24	0801782-20.2015.8.12.0019	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio
25	0900013-02.2018.8.12.0044	Dificuldade de aprendizagem	Professor de apoio
26	0806542-40.2019.8.12.0029	Acesso ao currículo escolar	Professor intérprete em Libras
27	0933691-45.2015.8.12.0001	Acesso ao currículo escolar	Professor intérprete em Libras

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 7 expõe a relação entre a causa de pedir e os pedidos formulados nos processos analisados no TJMS. Ao analisar o referido quadro, nota-se um padrão recorrente na judicialização da Educação Especial no TJMS, no qual, predominantemente, a causa de pedir é determinada pela suposta dificuldade de aprendizagem do estudante.

No TJGO, também há registros de pedidos baseados na dificuldade de aprendizagem, porém em menor proporção, com maior incidência de demandas por adequação curricular e diagnóstico. Enquanto no TJMT, como se verificará, não houve qualquer decisão que apontasse a dificuldade de aprendizagem como causa de pedir nas ações.

No mesmo sentido, ao analisar o Quadro 7, identificamos um padrão em relação ao pedido de professor de apoio, sendo recorrente e presente em 18 das 27 decisões analisadas.

A análise comparativa entre causa de pedir e pedido revela que, em muitos casos, não há uma correspondência clara entre a causa de pedir e o pedido. Observou-se que, apesar de estudantes terem a mesma necessidade educacional, qual seja, dificuldade de aprendizagem, os pedidos formulados com essa causa de pedir variam bastante. Entre as solicitações incluem-se professor de apoio, acompanhamento psicopedagógico e reforço escolar, profissional psicopedagogo, profissional de apoio e professor de apoio com atendimento em sala de recursos multifuncionais. Essa variação sugere a ausência de critérios uniformes na avaliação da necessidade educacional e na definição do suporte educacional adequado, evidenciando possíveis lacunas na avaliação das necessidades pedagógicas e na normatização dos atendimentos da Educação Especial.

Outrossim, o Quadro 7 demonstra que diagnósticos clínicos de TEA levaram ao pedido de profissionais psicopedagogos, fundando o pedido no mero diagnóstico da condição do estudante. Ao analisar a decisão 1 (0804499-09.2013.8.12.0008), verifica-se uma contrariedade

ainda mais específica na fundamentação da decisão. Embora a decisão mencione a definição de “acompanhante especializado”, com base na Lei Berenice Piana (Lei n.º 12.764/2012), o dispositivo do acórdão determina o fornecimento de um “profissional graduado em psicopedagogia”, presumindo que o acompanhante especializado previsto na lei corresponde a esse profissional, no entanto, não há qualquer regulamentação que estabeleça a formação e atribuição do profissional “acompanhante especializado”, sendo um equívoco essa presunção.

Já o pedido de intérprete de Libras com a causa de pedir de acessibilidade ao currículo escolar demonstra que a inclusão de estudantes surdos ainda enfrenta desafios que obrigam as famílias a recorrerem ao Judiciário.

Quanto às provas que embasam os pedidos e o julgamento da ação, buscou-se identificar os tipos de provas produzidas no processo, como se vê na Tabela 17.

Tabela 17 – Instrumentos probatórios no TJMS

Instrumentos probatórios	Quantidade
Laudo médico	8
Relatórios pedagógicos	1
Laudo médico e relatório pedagógico	6
Laudo médico, relatório pedagógico, parecer do Núcleo de Educação Especial (NUESP)	1
Laudo médico, relatório psicológico, parecer do Núcleo de Educação Especial (NUESP)	1
Parecer técnico do Núcleo de Educação Especial (NUESP)	1
Relatório psicopedagógico, laudo de avaliação neuropsicológica, relatório de avaliação neuropsicológica	1
Prejudicado	8

Legenda: Prejudicado refere-se às decisões que não identificam o instrumento probatório utilizado na análise de provas e no julgamento, ou seja, casos em que não há indicação clara dos documentos considerados pelo tribunal para fundamentar a decisão.

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 17 apresenta os instrumentos probatórios utilizados nos processos analisados no TJMS. Observa-se que o laudo médico é o instrumento mais recorrente, com oito registros, demonstrando sua prevalência na comprovação das demandas judiciais. Em seguida, destaca-se a combinação de laudo médico e relatório pedagógico, com seis ocorrências. Outras formas de documentação aparecem com menor frequência, incluindo relatórios pedagógicos isolados (um caso) e combinações mais complexas, como laudo médico associado a pareceres do Núcleo de Educação Especial (NUESP) ou a avaliações psicológicas e neuropsicológicas (uma ocorrência cada). Além disso, há oito casos classificados como “prejudicados”, indicando decisões que não adentraram na análise das provas.

A Tabela 18 contempla a distribuição dos pedidos judicializados no TJMT relacionados à Educação Especial.

Tabela 18 – Quantitativo dos pedidos no TJMT

Tipo de pedido	Quantidade
Auxiliar de Educação Especial	2
Auxiliar de turma exclusivo	1
Contratação de intérpretes de Libras e capacitação dos professores da rede estadual de ensino na linguagem de Libras	1
Cuidador	1
Declaração de inconstitucionalidade da Lei Ordinária n.º 11.689, de 15 de março de 2022, do Estado de Mato Grosso	1
Indenização por danos morais	1
Intérprete de Libras	2
Monitor	1
Professores auxiliares de desenvolvimento infantil	1
Professor de apoio	1
Profissionais de apoio individual	1
Vaga na escola mais próxima da sua residência e auxiliar de turma	1

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 18 demonstra que há pedidos que envolvem monitores, cuidadores, auxiliares de desenvolvimento infantil e profissionais de apoio individual, indicando uma maior diversificação dos tipos de suporte demandados. Ademais, fica evidente que o TJMT tem um número significativo de demandas com pedidos relacionados à acessibilidade comunicacional e física, demandando majoritariamente a contratação de intérpretes de Libras e profissionais que, a partir das decisões entende-se, têm atribuição de cuidado, como auxiliar de Educação Especial, auxiliar de turma exclusivo, cuidador, monitor e profissionais de apoio individual. Neste aspecto, percebe-se uma ausência de padronização na nomenclatura dos cargos e serviços solicitados, o que explicita as lacunas na regulamentação das funções, formação e atribuições dos profissionais que atuam na modalidade da Educação Especial.

Ao analisar as decisões do TJMT, foi apurado um pedido específico em uma ADI da Lei Ordinária n.º 11.689/2022, do Estado de Mato Grosso, reportando a judicialização em prol da impugnação de uma norma estadual por inconstitucionalidade.

A Tabela 18 também contém um pedido de danos morais, pedido que se difere de todas as decisões analisadas no âmbito dos Tribunais de Justiça Estaduais do Centro-Oeste brasileiro. Na respectiva decisão (0004350-45.2011.8.11.0040), consta que o pedido de danos morais, julgado procedente, teve como causa de pedir o fato de que o estudante com necessidade de apoio para locomoção teria ficado dois meses sem frequentar a escola, pois a instituição de ensino teria se negado a disponibilizar servidor/funcionário para ajudá-lo em sua locomoção no interior da escola.

Por conseguinte, buscou-se identificar nas decisões analisadas a causa de pedir das ações promovidas pelos sujeitos de direito, consoante Tabela 19.

Tabela 19 – Causa de pedir no TJMT

Causa de pedir	Quantidade
Dependência de atenção especial	1
Dificuldade de aprendizagem	1
Diagnóstico	1
Estereotípias	5
Inconstitucionalidade e violação do direito constitucional que todos, independente de suas necessidades, têm a uma educação de qualidade	1
Necessidade de acesso ao currículo escolar	2
Necessidade de cuidados: higiene, alimentação, locomoção, medicação, entre outras, e necessidade de adaptação do currículo escolar	1
Negativa de apoio para promoção de acessibilidade	1
Vários alunos com surdez nos municípios de Água Boa, Cocalinho e Nova Nazaré, desassistidos de intérpretes de Libras e com registros de evasão escolar	1

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 19 apresenta as principais causas de pedir identificadas nas ações judiciais relacionadas à Educação Especial no TJMT. Observa-se uma variedade de motivações que levam à judicialização, abrangendo desde questões pedagógicas e de acessibilidade até necessidades específicas de suporte individualizado. Destaca-se na Tabela 19 que as “estereotípias” são a causa de pedir mais recorrente.

Outrossim, a falta de intérpretes de Libras nos municípios de Água Boa, Cocalinho e Nova Nazaré, reportada por uma ACP pelo Ministério Público, denuncia a falta de acessibilidade comunicacional em vários municípios, comprovando inclusive a evasão de estudantes surdos por falta de intérpretes de Libras na comunidade escolar.

Analisada a causa de pedir e os pedidos apresentados nas ações, buscou-se analisar o nexos entre ambos.

Quadro 8 – Relação entre causa de pedir e pedido no TJMT

	N.º do processo	Causa de pedir	Pedido
1	1001270-59.2023.8.11.0000	Inconstitucionalidade da norma estadual	Declaração de inconstitucionalidade da Lei Ordinária n.º 11.689, de 15 de março de 2022, do Estado de Mato Grosso
2	0000772-44.2018.8.11.0003	Necessidade de cuidados: higiene, alimentação, locomoção, medicação, entre outras, e necessidade de adaptação do currículo escolar	Auxiliar de Educação Especial
3	0022342-61.2017.8.11.0055	Estereotípias	Auxiliar de Educação Especial

4	0025203-20.2017.8.11.0055	Necessidade de cuidados: higiene, alimentação, locomoção, medicação, entre outras	Professor de apoio
5	0004630-59.2013.8.11.0013	Estereotipias	Auxiliar de turma exclusivo
6	0000702-07.2019.8.11.0063	Estereotipias	Dois professores auxiliares de desenvolvimento infantil
7	0004046-16.2018.8.11.0003	Estereotipias	Cuidador
8	1000294-30.2020.8.11.0009	Diagnóstico	Professor de apoio
9	0004350-45.2011.8.11.0040	Necessidade de cuidados: higiene, alimentação, locomoção, medicação, entre outras	Vaga na escola mais próxima da sua residência e auxiliar de turma
10	0003510-44.2019.8.11.0011	Necessidades educacionais	Indenização por danos morais
11	0002121-33.2015.8.11.0021	Sete estudantes sem intérprete de Libras nos municípios de Água boa, Cocalinho e Nova Nazaré, havendo relato de desistência (evasão) de um dos estudantes	Dois profissionais de apoio individual
12	0001499-62.2015.8.11.0082	Necessidade de acesso ao currículo escolar	Disponibilização de intérprete de Libras
13	0004546-87.2017.8.11.0045	Necessidade de acesso ao currículo escolar	Disponibilização de intérprete de Libras
14	1000582-31.2018.8.11.0014	Dificuldade de aprendizagem	Monitor

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 8 apresenta a relação entre a causa de pedir e os pedidos formulados nos processos analisados no TJMT. Observa-se uma variedade de causas de pedir, incluindo inconstitucionalidade de norma estadual, necessidade de cuidados (como higiene, alimentação e locomoção), dificuldade de aprendizagem, transtornos do neurodesenvolvimento e necessidade de acesso ao currículo escolar.

Os pedidos formulados variam conforme a necessidade apresentada, sendo os mais frequentes a solicitação de professor de apoio e de monitor e intérprete de Libras. Além disso, há pedidos específicos, como auxílio de tutoria educacional, auxiliar de educação especial e transporte escolar adaptado. Esses dados evidenciam a busca por suporte educacional especializado e por medidas que garantam a acessibilidade e inclusão de estudantes com diferentes necessidades no ambiente escolar.

A decisão 1 (1001270-59.2023.8.11.0000), oriunda de ADI, foi proposta pelo Ministério Público do estado de Mato Grosso em face de legislação estadual que buscava instituir Política Estadual de Educação Especial, reproduzindo diretrizes do Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, cuja eficácia havia sido suspensa pelo STF no referendo da medida cautelar proferida no bojo da ADI n.º 6.590.

A ADI impugna o ato normativo que prevê a criação de escolas especializadas, no âmbito do Estado de Mato Grosso, que poderiam ser adotadas em detrimento da inclusão em classes da rede regular de ensino, violando dispositivos da CF/1988.

O TJMT julgou procedente a ADI, reconhecendo a ofensa ao paradigma da inclusão educacional e social garantido pela CF/1988 e o retrocesso na proteção de direitos de estudantes público da Educação Especial.

Quanto aos atendimentos requeridos nas ações, foi possível verificar a partir dos dados que, nos Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro há a predominância de pedido por professor de apoio apesar das variadas causas de pedir. Neste sentido, Ferreira (2019) já havia salientado essa realidade, ao analisar a judicialização da educação inclusiva em Minas Gerais, constatando que o pedido mais recorrente se referia à disponibilização de profissional de apoio em sala de aula comum.

Outrossim, ao analisar as demais decisões, é possível perceber denominações distintas e não mencionadas nas legislações federais, como auxiliar de turma, auxiliares de desenvolvimento infantil, auxiliar de turma exclusivo e auxiliar de Educação Especial. Esse cenário já havia sido problematizado na dissertação de Arantes (2021), que ao estudar a Educação Especial no TJSP, identificou que “a ausência de regulamentação clara para a função de apoio educacional resulta em decisões judiciais heterogêneas, que ora concedem professores especializados, ora concedem monitores sem formação específica para atendimento educacional especializado” (Arantes, 2021, p. 82).

Essa variedade de nomenclatura para profissionais que exercem as mesmas atribuições denunciam a ausência de regulamentação de normas como a LBI/2015 e a PNEEPEI/2008. Ademais, além da ausência de regulamentação desses profissionais, suas atribuições não são esclarecidas de forma objetiva, permitindo que o Poder Executivo crie novos cargos, com novas nomenclaturas, sem qualquer parâmetro para definir as atribuições desses novos profissionais que surgem no contexto escolar.

Cabe ressaltar que, além das lacunas normativas apresentadas por Agrelos (2021), há uma espécie de esquecimento intencional por parte do Poder Público em relação aos textos políticos nacionais, como a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, que estabelece a presença de um professor especializado em salas de aula comuns, com a responsabilidade de desenvolver práticas voltadas à participação e aprendizagem de estudantes que compõem o público da Educação Especial em colaboração com o professor regente.

Esquecer essa resolução permite que o Poder Público, sob a égide da sua discricionariedade, crie cargos variados, mas com atribuições específicas para promover a

substituição dos professores especializados por profissionais com formação de nível médio, para atuação nos atendimentos de apoio em sala de aula comum, limitando-se os atendimentos especializados a atividades de cuidado, voltadas ao auxílio nas atividades de alimentação, higiene e locomoção.

Conforme abordado por Melo e Kassar (2023), a formação e atribuição desses profissionais são indefinidas, no entanto, “sua função varia de ‘cuidadores’, responsáveis por higiene, locomoção ou alimentação, até como responsáveis por modificações de atividades de ensino” (Melo; Kassar, 2023, p. 88).

Nesse sentido, expõe Agrelos (2021, p. 201):

Percebeu-se, também, que, nas últimas décadas, os suportes em salas de aula comum não têm sido objeto de atenção dos textos políticos nacionais. A previsão de um professor especialista atuando na sala de aula comum parece ter sido intencionalmente esquecida nos documentos políticos e novos serviços, semelhantes ao de cuidadores, com disposições vagas e superficiais, foram pulverizados nos textos políticos, com diferentes nomes: monitor, atendente especializado, profissional de apoio escolar etc.

Por sua vez, os documentos estaduais sul-mato-grossenses enfatizam o serviço de apoio em sala de aula comum atuado principalmente por professores especialistas em educação especial. Todavia, suas funções, em alguns textos, são caracterizadas por atividades de cuidado, voltadas ao auxílio nas atividades de alimentação, higiene e locomoção.

Observou-se, a partir de 2019, movimentos textuais que dão indícios de processo de barateamento de mão de obra, na rede estadual de ensino, pela substituição de professores especialistas por profissionais com escolaridade em ensino médio, na modalidade normal médio, nos serviços de apoio em sala de aula comum, sem que isso se constitua, necessariamente, em reavaliação da necessidade dos suportes.

O barateamento da mão de obra parece ser a forma do Poder Executivo se adaptar às coerções judiciais, como as multas coercitivas, logo, diante do ofício de determinação do juízo, a Secretaria de Educação indica um profissional para dar o cumprimento da decisão judicial sem que sequer seja precisado se o profissional em questão possui qualificação necessária para exercício das atribuições reservadas a especialistas. Neste cenário, é perceptível a manutenção da Educação Especial como um anexo, um “cercadinho”, não havendo efetivas mudanças de cultura no nível estrutural em prol da inclusão escolar.

Essa manobra do Poder Público fica evidente ao analisar os pedidos das ações. No TJMT, especificamente, foi possível identificar decisões concedendo professores de apoio para alguns estudantes com TEA, e para outros com o mesmo diagnóstico, um profissional de apoio, cujas funções são distintas.

O Poder Público se vale também das limitações técnicas inerentes à complexidade desse campo por parte das instituições como Ministério Público, Defensoria Pública e o próprio Poder

Judiciário, uma vez que foi possível constatar em todas as decisões judiciais analisadas que a atuação desses atores se baseia predominantemente em aspectos jurídicos, enquanto a Educação Especial demanda conhecimentos de políticas educacionais, que sequer são mencionadas. Dessa forma, verificou-se que a ausência de *expertise* específica por estes atores pode resultar em pedidos e decisões que não contemplam plenamente as necessidades educacionais dos estudantes. A exemplificar, foi possível constatar em uma das decisões do TJGO (processo n.º 5306960.16.2022.8.09.0000), cujo autor da ação pleiteou um professor de apoio com base no diagnóstico de surdez, quando o atendimento adequado seria um intérprete de Libras. Os dados revelam não apenas uma falha na formulação do pedido, mas também uma inadequação na avaliação judicial da necessidade educacional do estudante.

Quanto às provas que embasam os pedidos e o julgamento da ação, buscou-se identificar os tipos de provas produzidas no processo, expressos na Tabela 20.

Tabela 20 – Instrumentos probatórios no TJMT

Instrumentos probatórios	Quantidade
Inquérito civil	1
Laudo médico	7
Laudo médico e relatório escolar	1
Relatório escolar	2
Prejudicado	3

Legenda: Prejudicado refere-se às decisões que não identificam o instrumento probatório utilizado na análise de provas e no julgamento, ou seja, casos em que não há indicação clara dos documentos considerados pelo tribunal para fundamentar a decisão.

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 20 apresenta a distribuição dos instrumentos probatórios utilizados nos processos analisados no TJMT. Observa-se que o laudo médico é o meio de prova mais recorrente, com sete registros, evidenciando sua prevalência na fundamentação das ações judiciais. Em seguida, há três ocorrências de relatórios escolares, bem como três casos classificados como “prejudicados”, indicando processos sem decisão conclusiva sobre a prova documental. Além disso, há um registro de laudo médico associado a relatório escolar e um caso de inquérito civil como instrumento probatório. Esses dados demonstram a predominância da documentação médica na comprovação das necessidades educacionais.

A análise das decisões judiciais no TJMT, TJMS e TJGO revela uma predominância significativa do laudo médico como instrumento probatório nas fundamentações relacionadas às necessidades educacionais. No TJMT, de 14 decisões analisadas, o laudo médico foi utilizado como prova em sete casos, enquanto no TJMS o mesmo ocorreu em oito das 27 decisões

examinadas, e no TJGO, da mesma forma, em 11 das 18 decisões o laudo médico foi tido como instrumento probatório essencial para o julgamento das respectivas demandas judicializadas.

Essa tendência foi identificada por Coimbra Neto (2019), ao analisar as decisões do TJMS, afirmando que “o laudo médico é a principal base probatória utilizada nos processos, mesmo quando a demanda envolve suporte educacional, e não necessariamente uma necessidade clínica” (Coimbra Neto, 2019, p. 98).

Ainda no âmbito do TJMS, Barbosa (2022), que estudou a judicialização da Educação Especial no Mato Grosso do Sul, concluiu que “a judicialização tem reforçado a medicalização da deficiência, em vez de promover uma abordagem educacional baseada no modelo biopsicossocial” (Barbosa, 2022, p. 112).

Barros e Dainez (2023), ao pesquisar a judicialização em uma comarca do TJSP, também constatou que “em todas as ações judiciais, o laudo médico foi utilizado como documento probatório básico, como principal instrumento para garantia do direito almejado” (Barros; Dainez, 2023, p. 103).

Esses dados reforçam a disseminação da perspectiva médica nas escolas e no sistema judiciário, onde o laudo médico frequentemente se sobrepõe ou é utilizado em conjunto com relatórios pedagógicos como prova para fundamentar decisões. Conforme argumentos de Pletsch (no prelo), essa prática reflete uma visão enraizada no modelo clínico, que privilegia diagnósticos médicos em detrimento de avaliações pedagógicas. Essa abordagem é sustentada por uma cultura que historicamente associa a deficiência a um olhar clínico, desconsiderando, em muitos casos, as reais necessidades educacionais e contextuais dos estudantes. Nesse sentido, “ao basear-se em um parecer médico e não pedagógico para sua decisão, o Poder Judiciário acaba por ressaltar a supremacia da ‘patologia’ em detrimento das condições educacionais” (Melo; Kassir, 2023, p. 88).

Pletsch (no prelo) aborda a predominância da adoção do laudo médico como instrumento probatório para análise de necessidades educacionais pelo Poder Judiciário, fato que se opõe à orientação da LBI/2015 quanto à avaliação da deficiência a partir do modelo biopsicossocial. A autora aponta que o Judiciário “acaba acatando a indicação médica, sem qualquer diálogo com educadores, sem qualquer avaliação pedagógica sobre as reais necessidades de um profissional exclusivo ou mesmo avaliação sobre as condições e estrutura da educação pública.” (Pletsch, no prelo).

Nesse aspecto, Barbosa (2022) destaca que “a centralidade do laudo médico nas decisões judiciais reflete uma concepção reducionista da deficiência, que ignora as barreiras

sociais e pedagógicas enfrentadas pelos estudantes no ambiente escolar” (Barbosa, 2022, p. 110).

A predominância do laudo médico como principal instrumento probatório no âmbito educacional, especialmente em decisões judiciais, contrasta com o modelo biopsicossocial previsto na legislação brasileira como referência para a avaliação de pessoas com deficiência. De acordo com o parágrafo 1º do Art. 2º da LBI/2015, instituído a partir de 2021, a avaliação da deficiência deve ser realizada de forma biopsicossocial, conduzida por equipe multiprofissional e interdisciplinar, e considerar os impedimentos corporais, os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, as limitações no desempenho de atividades e as restrições de participação. Este modelo busca uma abordagem mais ampla e integrada, alinhada ao entendimento legal da deficiência como resultado da interação com as barreiras.

Embora o laudo médico seja reconhecido como um instrumento subsidiário para casos em que a avaliação biopsicossocial ainda não esteja plenamente implementada, ele não substitui o modelo legalmente recomendado. O Poder Judiciário, assim como outras instituições sociais, tem o dever de adotar a avaliação biopsicossocial como parâmetro, em conformidade com o disposto na LBI/2015. Exemplos dessa transição já podem ser observados em órgãos como o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), que aplica o modelo em seus procedimentos para avaliação de benefícios previdenciários, e a Receita Federal, que o utiliza para isenções fiscais, como a isenção de imposto de renda e de Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI).

Nessa perspectiva, os dados suscitam debates e reflexões acerca da predominância do modelo médico na judicialização, bem como o impacto dessa prática no reconhecimento das necessidades das pessoas com deficiência e na efetivação de seus direitos. A prevalência de uma abordagem médica na avaliação de casos envolvendo inclusão educacional e social traz à tona questões sobre a aplicação das políticas educacionais e revela as barreiras institucionais e culturais que ainda dificultam a implementação do modelo previsto na legislação. Além das disputas e interesses em torno da indústria de “laudos”, que também é um fator determinante para o avanço da judicialização, conforme se depreende a partir das conclusões de Sarlet e Figueiredo (2008), Fernandes *et al.* (2024) e Pletsch (no prelo), abordadas na subseção a seguir.

5.5 Decisões

A presente pesquisa se limita à análise de acórdãos proferidos em sede de Tribunal de Justiça. Nesse âmbito, ao analisar os acórdãos é possível, por meio do relatório da decisão

judicial, verificar o pronunciamento judicial em sede de primeira instância de julgamento, a fim de identificar as controvérsias de entendimento entre a primeira e segunda instância.

Conforme dispõe o Art. 203 do Código de Processo Civil, a sentença é uma espécie de pronunciamento do juiz. Diferentemente dos outros pronunciamentos do juiz, a sentença põe fim à fase cognitiva da ação.

Na presente pesquisa, a sentença a qual nos referimos é o ato que conclui a instrução processual. Nesse aspecto, a sentença procedente conhece e provê todos os pedidos da parte autora. Já a sentença de parcial procedência conhece e concede o direito pleiteado parcialmente, com ressalvas; a sentença de improcedência, apesar de conhecer os pedidos, não os provê; na sentença de extinção, poderá haver ou não a análise de mérito, a depender dos critérios técnicos e processuais dispostos nos Arts. 485 e 487, incisos II e III, do Código de Processo Civil, no entanto, o resultado da jurisdição não atende ao bem da vida tutelado.

Após o pronunciamento da sentença, encerrando a fase instrutória e de análise fática, o procedimento judicial determinado pelo Código de Processo Civil estabelece que as decisões proferidas contra a União, os estados, o Distrito Federal, os municípios e suas respectivas autarquias e fundações de direito público devem se submeter ao duplo grau de jurisdição, ou seja, a sentença necessariamente deve passar por um reexame realizado pelo Tribunal de Justiça.

Cabe esclarecer que, sem prejuízo do duplo grau de jurisdição, o Poder Público pode voluntariamente apresentar recurso em face da sentença proferida em primeira instância, sendo apreciado em segundo grau tanto a remessa/reexame necessário (procedimento de duplo grau de jurisdição) quanto a apelação eventualmente interposta pelas partes do processo.

A Tabela 21 apresenta o pronunciamento judicial de primeira instância no estado de Goiás, evidenciando a decisão dos juízes nos processos analisados.

Tabela 21 – Pronunciamento judicial de primeira instância no TJGO

Decisão judicial	Quantidade
Procedência	17
Parcial procedência	1

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 21, observa-se que a maioria das ações foi julgada procedente, com 17 casos, indicando que os pedidos formulados foram acolhidos integralmente. Além disso, há um caso de parcial procedência, no qual apenas parte do pedido foi deferida. Isso demonstra uma tendência favorável ao reconhecimento das demandas judiciais relacionadas à Educação Especial na primeira instância.

A Tabela 22 reporta as decisões em sede de segunda instância, oriundas de recurso de apelação, remessa necessária ou de ações com competência originária em segunda instância.

Tabela 22 – Pronunciamento judicial de segunda instância no TJGO

Decisão judicial	Quantidade
Desprovimento do recurso	11
Provimento do recurso	2
Concessão de mandado de segurança	5

Fonte: Elaboração própria.

Primeiramente, é importante esclarecer que todas as decisões judiciais analisadas no TJGO são acórdãos, ou seja, são decisões proferidas pelo colegiado de desembargadores. Outrossim, conforme se depreende da Tabela 22, observa-se que a maioria dos casos resultou na manutenção da sentença, com 11 registros, indicando que as decisões da primeira instância foram confirmadas pelo tribunal. Em seguida, há cinco casos de procedência do mandado de segurança, nos quais a ordem foi concedida em favor da parte impetrante. Além disso, ocorreram dois casos de reforma da sentença, nas quais a decisão original foi modificada. Em suma, é perceptível que os juízos de primeira e segunda instância possuem entendimentos convergentes.

Ao analisar os fundamentos legais que embasam as 18 decisões do TJGO, é possível verificar uma espécie de modelo de fundamentação usado nas decisões, onde são alterados os dados das partes, sem que haja aprofundamento na análise do direito com base nas normas. Nesse sentido, todas as 18 decisões invocam como fundamento nas decisões as legislações federais.

Nesse aspecto, foi possível identificar as normas citadas para fundamentação da concessão ou não de direitos no âmbito da Educação Especial, conforme a Tabela 23.

Tabela 23 – Normativos federais na fundamentação no TJGO

Legislações	Quantidade
CF/1988	1
CF/1988, Lei n.º 7.853/1989, Lei n.º 8.069/1990, Lei n.º 9.394/1996	2
CF/1988, Lei n.º 7.853/1989, Lei n.º 9.394/1996, Lei n.º 13.146/2015	3
CF/1988, Lei n.º 7.853/1989, Lei n.º 9.394/1996, Lei n.º 10.098/2000, Lei n.º 10.436/2002, Decreto n.º 5.656/2005	2
CF/1988, Lei n.º 8.069/1990, Lei n.º 9.394/1996	6
CF/1988, Lei n.º 9.394/1996	2
CF/1988, Lei n.º 9.394/1996, Lei n.º 13.146/2015	1
CF/1988, Lei n.º 9.394/1996, Lei n.º 12.764/2012	1
Lei n.º 13.146/2015	1

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 23 apresenta os normativos federais utilizados na fundamentação das decisões judiciais no TJGO, indicando a base legal mais frequentemente citada nos processos analisados. Observa-se que a combinação da CF/1988 com a Lei n.º 8.069/1990 (ECA) e a Lei n.º 9.394/1996 (LDB) é a mais recorrente, com seis registros, demonstrando a centralidade dessas normativas na fundamentação jurídica das decisões.

Outras legislações também aparecem com frequência, como CF/1988 e Lei n.º 9.394/1996, com dois registros, e CF/1988, Lei n.º 7.853/1989, Lei n.º 8.069/1990 e Lei n.º 9.394/1996, com 2 registros. Além disso, algumas decisões fundamentam-se em normativas mais amplas, incluindo a Lei n.º 10.098/2000 (Acessibilidade), Lei n.º 10.436/2002 (Libras) e o Decreto n.º 5.656/2005, totalizando dois registros. A LBI/2015 (Lei n.º 13.146/2015) também é mencionada isoladamente ou em conjunto com outras normativas.

Os dados indicam que as decisões judiciais analisadas se fundamentam em um conjunto diversificado de normativos federais, com destaque para a CF/1988, o ECA (Lei n.º 7.853/1989), a LDB/1996 (Lei n.º 9.394/1996) e a LBI/2015 (Lei n.º 13.146/2015).

Passando para o TJMS, a Tabela 24 contém o pronunciamento judicial de primeira instância no estado de Mato Grosso do Sul, evidenciando a decisão dos juízes nos processos analisados.

Tabela 24 – Pronunciamento judicial de primeira instância no TJMS

Decisão judicial	Quantidade
Improcedência	3
Procedência	19
Parcial procedência	5

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 24 expõe o pronunciamento judicial de primeira instância no TJMS. Observa-se que a maioria das ações foi julgada procedente, com 19 registros, sinalizando que os pedidos formulados foram integralmente acolhidos. Além disso, há cinco casos de parcial procedência, nos quais apenas parte do pedido foi deferida, e três casos de improcedência, em que a demanda foi integralmente rejeitada.

Ao analisar a conclusão dos acórdãos, seja em sede de recurso voluntário ou reexame necessário, nota-se o que a Tabela 25 informa.

Tabela 25 – Pronunciamento judicial de segunda instância no TJMS

Decisão judicial	Quantidade
Desprovimento do recurso	21
Provimento do recurso	4
Parcial provimento do recurso	2

Fonte: Elaboração própria.

Conforme se compreende a partir da Tabela 25, todas as decisões passaram por reexame da sentença, de modo que 21 recursos foram desprovidos em prol da manutenção da sentença, enquanto quatro foram totalmente providos e dois foram parcialmente providos.

Entre os recursos, verificou-se que apenas três foram interpostos pelos autores das demandas diante das sentenças de improcedência, enquanto nas outras 24 ações os recursos tinham origem em reexame necessário e recurso voluntário por parte das instituições que configuram como réis nos processos, estes responsáveis pelo fornecimento da educação. Ademais, todos os recursos são oriundos de sentenças proferidas em primeiro grau.

Entre os 24 recursos interpostos pelo Poder Público e instituições privadas para reverter as sentenças, 19 foram desprovidos, enquanto três foram totalmente providos e dois foram parcialmente providos. Cabe esclarecer que os cinco recursos que foram julgados como procedentes e parcialmente procedentes reformaram a sentença em prejuízo ao requerimento apresentado pelo autor da ação.

Ao analisar os fundamentos legais que embasam as 27 decisões, é possível averiguar novamente um padrão de decisão judicial. Nesse sentido, todas as 27 decisões invocam como fundamento as legislações federais relacionadas à temática.

Nesse aspecto, as normas citadas para fundamentação da concessão ou não de direitos no âmbito da Educação Especial estão na Tabela 26.

Tabela 26 – Normativos federais na fundamentação no TJMS

Legislações	Quantidade
CF/1988 e Lei n.º 8.069/1990	3
CF/1988 e Lei n.º 9.394/1996	2
CF/1988 e Lei n.º 13.146/2015	2
CF/1988, Lei n.º 9.394/1996 e Lei n.º 13.146/2015	3
CF/1988, Lei 12.764/2012 e Lei n.º 13.146/2015	2
CF/1988, Lei n.º 7.853/1989, Lei n.º 3.298/1999, Lei n.º 9.394/1996 e Lei n.º 13.146/2015	1
CF/1988, Lei n.º 7.853/1989 e Lei n.º 13.146/2015	2
CF/1988, Lei n.º 7.853/1989, Lei n.º 8.069/1990 e Lei n.º 13.146/2015	1
CF/1988, Lei n.º 7.853/1989, Lei n.º 9.394/1996, Lei n.º 12.764/2012 e Lei n.º 13.146/2015	1
CF/1988, Lei n.º 8.069/1990, Lei n.º 9.394/1996 e Lei n.º 13.146/2015	5
CF/1988, Lei n.º 8.069/1990, Lei n.º 9.394/1996	1
CF/1988, Lei n.º 9.394/1996 e Lei n.º 13.146/2015	4
Lei n.º 13.146/2015	2

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 26 apresenta os normativos federais utilizados na fundamentação das decisões judiciais no TJMS. Observa-se que a CF/1988 associada ao ECA (Lei n.º 8.069/1990) é a fundamentação mais recorrente, com três registros.

Outras legislações frequentemente citadas incluem a LDB/1996 (Lei n.º 9.394/1996), a LBI/2015 (Lei n.º 13.146/2015) e a Lei Berenice Piana, Lei n.º 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, todas aparecendo isoladamente ou em combinações, com dois a quatro registros cada. Destaca-se, ainda, a utilização de outros normativos, como a combinação da CF/1988 com diversas legislações infraconstitucionais.

Os dados demonstram que as decisões se baseiam em um conjunto diversificado de normativos federais, com destaque para a CF/1988, o ECA, a LDB/1996 e a LBI/2015, refletindo a preocupação em assegurar direitos educacionais e inclusão escolar por meio da legislação vigente.

A partir da análise das decisões judiciais no TJMS, verifica-se que a CF/1988, o ECA (Lei n.º 7.853/1989), a LDB/1996 (Lei n.º 9.394/1996) e a LBI/2015 (Lei n.º 13.146/2015), respectivamente, foram as mais citadas nas decisões. Inclusive, constatou-se que, em duas decisões, os desembargadores se fundaram exclusivamente na Lei n.º 13.146/2015. No geral, as legislações federais CF/1988, Lei n.º 8.069/1990, Lei n.º 9.394/1996 e Lei n.º 13.146/2015 foram as mais citadas entre as decisões.

Por fim, em relação ao TJMT, a Tabela 27 exhibe o pronunciamento judicial de primeira instância no estado de Mato Grosso, evidenciando a decisão dos juízes nos processos analisados.

Tabela 27 – Pronunciamento judicial de primeira instância no TJMT

Decisão judicial	Quantidade
Prejudicado	1
Procedência	11
Parcial procedência	2

Legenda: Prejudicado refere-se à decisão que não passou por julgamento em primeira instância, por ter competência originária em segunda instância.

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 27 apresenta o pronunciamento judicial de primeira instância no TJMT, explicitando a distribuição das decisões proferidas nos processos analisados. Observa-se que a maioria das ações foi julgada procedente, com 11 registros, indicando que os pedidos formulados foram integralmente acolhidos. Além disso, houve dois casos de parcial procedência, nos quais apenas parte da demanda foi atendida, e um caso classificado como “prejudicado”, sugerindo a perda do objeto do processo. Os dados refletem uma tendência favorável ao reconhecimento das demandas relacionadas à Educação Especial na primeira instância do TJMT, bem como os outros Tribunais de Justiça.

Importante mencionar que todas as 14 decisões analisadas são acórdãos, ou seja, são oriundas de julgamento do colegiado de desembargadores do TJMT.

A Tabela 28 dispõe acerca do pronunciamento judicial em segunda instância no TJMT.

Tabela 28 – Pronunciamento judicial de segunda instância no TJMT

Decisão judicial	Quantidade
Desprovimento do recurso/Ratificação da sentença	8
Provimento do recurso	1
Parcial provimento do recurso	3
Procedência de ação direta de inconstitucionalidade	1
Desprovimento do recurso do réu/ provimento recurso do autor	1

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 28 apresenta o pronunciamento judicial de segunda instância no TJMT. Observa-se que a maioria dos casos resultou no desprovimento do recurso, com oito registros, indicando que as decisões da primeira instância foram mantidas sem alterações. Além disso, três casos tiveram provimento parcial do recurso, em que parte das alegações foi acolhida.

Outras decisões aparecem em menor frequência, como provimento integral do recurso (um caso), procedência em mandado de segurança (um caso) e procedência em ADI (um caso). Também há um caso em que o recurso do réu foi desprovido, enquanto o recurso do autor foi provido. Assim, os dados demonstram a predominância na manutenção das decisões de primeira instância.

A Tabela 29 elenca os fundamentos legais que embasaram as decisões proferidas em segunda instância no âmbito do TJMT.

Tabela 29 – Normativos federais na fundamentação no TJMT

Legislações	Quantidade
Não citou nenhuma legislação	1
CF/1988	1
CF/1988, Decreto n.º 6.949/2009, Lei n.º 13.146/2015	2
CF/1988 e Lei n.º 9.394/1996	1
CF/1988, Lei n.º 9.394/1996, Decreto n.º 6.949/2009, Lei n.º 12.764/2012, Lei n.º 13.146/2015	2
CF/1988, Lei n.º 9.394/1996, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001	2
CF/1988, Lei n.º 7.853/1989, Lei n.º 9.394/1996	1
CF/1988, Lei n.º 7.853/1989, Lei n.º 9.394/1996, Decreto n.º 7.611/2011, Lei n.º 12.764/2012, Lei n.º 13.146/2015	1
CF/1988, Lei n.º 8.069/1990, Lei n.º 13.146/2015	1
CF/1988, Lei n.º 8.069/1990, Lei n.º 9.394/1996	1
CF/1988, Lei n.º 8.069/1990, Lei n.º 9.394/1996, Lei n.º 13.146/2015	1

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 29 apresenta os normativos federais utilizados na fundamentação das decisões judiciais no TJMT. Observa-se que a fundamentação mais recorrente combina a CF/1988 com a LDB/1996 (Lei n.º 9.394/1996), o Decreto n.º 6.949/2009, a Lei n.º 12.764/2012 e a LBI/2015 (Lei n.º 13.146/2015), com três registros. Outras combinações aparecem com menor frequência, como a CF/1988 associada à Lei n.º 9.394/1996 e à Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, com dois registros; e a CF/1988 combinada com a Lei n.º 7.853/1989 e a Lei n.º 9.394/1996, também com dois registros. Destaca-se, ainda, um caso no qual nenhuma legislação foi citada na fundamentação, demonstrando a ausência de referência expressa a normativos federais na decisão.

Ao analisar as decisões do TJMT, verificou-se uma tendência diferente dos demais tribunais de justiça, uma vez que em duas decisões constatou-se a menção à Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, não mencionada em nenhuma das decisões dos outros tribunais.

Por sua vez, foi possível identificar uma tendência majoritária de procedência das ações relacionadas à Educação Especial, o que levanta questionamentos sobre a adequação das decisões à fatídica realidade educacional dos estudantes. Nesse sentido, os dados convergem ao fato de que os tribunais acolhem os pedidos formulados, muitas vezes sem um exame aprofundado da necessidade pedagógica do estudante (Melo; Kassar, 2023).

5.6 Duração dos processos judiciais

A judicialização se submete a procedimentos judiciais específicos de acordo com a tutela que se pretende, os meios de provas a serem produzidos, além de outras circunstâncias que definem o método a se alcançar a verdade e a proteção do bem tutelado.

Os procedimentos em que se discutem o direito à Educação Especial se submetem ao rito cível, portanto, aos regramentos do Código de Processo Civil, que dispõe quanto a rito, prazos, obrigações e deveres dos atores, produção de prova, previsibilidade de recursos e todos os atos a serem realizados no processo em conformidade com os interesses das partes. Logo, o procedimento judicial não é ágil, uma vez que exige uma série de formalidades e atos legais que exigem tempo.

Cabe esclarecer que, na presente pesquisa, foi realizada a análise das decisões dos Tribunais de Justiça, no entanto, essas decisões ainda não encerram a controvérsia entre as partes, podendo o embate judicial subir às instâncias superiores, STJ ou STF, mediante possibilidades de recursos a serem interpostos pelas partes.

Na Tabela 30 está a duração aproximada do procedimento judicial no TJGO considerando a data de distribuição da ação e a data de julgamento da decisão de segunda instância.

Tabela 30 – Duração do procedimento judicial até a decisão do TJGO

Duração do processo	Quantidade de casos
1 ano	3
2 anos	6
3 anos	6
4 anos	3
5 anos	1

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 30 exibe a duração do procedimento judicial até a decisão no TJGO, demonstrando o tempo que os processos analisados levaram para serem concluídos. Observa-se que os períodos mais frequentes são de dois e três anos, ambos com seis registros, indicando que a maioria das ações levou esse tempo para alcançar uma decisão. Em seguida, há três casos com duração de um ano e três casos com duração de quatro anos, enquanto apenas um processo se estendeu por cinco anos.

Na Tabela 31, apresenta-se a duração aproximada do procedimento judicial no TJMS considerando a data de distribuição da ação e a data de julgamento da decisão de segunda instância.

Tabela 31 – Duração do procedimento judicial até a decisão do TJMS

Duração do processo	Quantidade de casos
1 ano	4
2 anos	9
3 anos	9
4 anos	3
5 anos	2

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 31 contém a duração do procedimento judicial até a decisão no TJMS. Observa-se que os períodos mais frequentes são de dois e três anos, ambos com nove registros, indicando que a maioria das ações levou esse tempo para alcançar uma decisão. Além disso, há quatro casos com duração de um ano, três casos com duração de quatro anos e dois processos que se estenderam por cinco anos.

Na Tabela 32, expõe-se a duração aproximada do procedimento judicial no TJMT considerando a data de distribuição da ação e a data de julgamento da decisão de segunda instância.

Tabela 32 – Duração do procedimento judicial até a decisão do TJMT

Duração do processo	Quantidade de casos
1 ano	1
2 anos	1
3 anos	5
4 anos	2
6 anos	1
7 anos	1
11 anos	1
Prejudicado	2

Legenda: Prejudicado refere-se aos casos em que não foi possível identificar o tempo de duração do processo devido à ausência de registro na decisão da data de sua publicação.

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 32 contempla a duração do procedimento judicial até a decisão no TJMS. Observa-se que a maioria dos casos foi concluída em três anos, com cinco registros, seguido de quatro anos, com duas ocorrências. Além disso, há processos com durações variadas, incluindo um, dois, seis e sete anos, cada um com um registro, bem como um caso excepcional com 11 anos de duração. Destaca-se, ainda, a categoria “prejudicado”, com duas ocorrências, indicando processos nos quais não foi possível apurar a duração do procedimento diante da ausência de registro de datas nas decisões.

Em situações apresentadas nos Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste, é possível presumir prejuízos aos sujeitos que invocam seus direitos a partir da judicialização, uma vez que a duração do procedimento denuncia o lapso temporal em que os sujeitos não têm seu direito declarado. A morosidade do procedimento judicial causa insegurança jurídica e prejudica exclusivamente a parte mais frágil na dinâmica processual, nos casos em comento, os estudantes públicos da Educação Especial.

Segundo Freire Neto (2020), a demora na tramitação das ações compromete a efetividade das decisões judiciais, já que muitos estudantes avançaram ou até mesmo concluíram a etapa escolar em questão quando a decisão é proferida.

A dissertação de Carvalho (2022) também problematiza a morosidade dos processos judiciais, destacando que ACPs relacionadas à acessibilidade escolar demoraram entre oito e dez anos para serem resolvidas em primeira instância, o que compromete significativamente o impacto das decisões.

À luz da hermenêutica jurídica, a morosidade do procedimento judicial implica a violação de princípios constitucionais, como o princípio da razoável duração do processo, gerando efeitos prejudiciais aos interesses das partes, tanto na esfera jurídica quanto na esfera social. Como consequência, muitos alunos não usufruem do direito garantido pela decisão judicial dentro do período em que realmente necessitam.

Cabe reiterar que os procedimentos judiciais podem perdurar além da segunda instância, considerando que há possibilidade de interposição de recursos para os tribunais superiores (STJ e STF).

5.7 Perspectivas da judicialização da Educação Especial no Centro-Oeste

A judicialização de atendimentos da Educação Especial no Centro-Oeste tem aumentado progressivamente como resposta à omissão do Poder Público na garantia do direito à educação inclusiva, revelando conflitos entre a necessidade de atendimento especializado e a omissão estatal. Além de evidenciar “a busca de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) pelo Poder Judiciário como instância para assegurar direitos educacionais que, muitas vezes, não são garantidos de forma espontânea pelo Estado” (Melo; Kassar, 2023, p. 79).

Portanto, a presente seção apresenta as principais perspectivas e tendências do fenômeno da judicialização da Educação Especial nos Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro, abordando os modelos de decisões; os argumentos recorrentes usados na defesa do Poder Público; o impacto da judicialização na implementação e execução das políticas educacionais; a influência das instituições privadas e organizações filantrópicas na oferta de atendimentos educacionais, a fim de compreender a dinâmica dos litígios judiciais e os reflexos dessa judicialização na efetivação da inclusão escolar e no acesso à Educação Especial.

Ainda, consoante análise do relatório das decisões judiciais, foi possível verificar que o Poder Público recorrentemente busca resistir às obrigações impostas pelo Poder Judiciário no sentido de garantir o direito fundamental à educação dos estudantes público da Educação Especial, interpondo recursos voluntários, com o uso recorrente da fundamentação baseada no princípio da “reserva do possível” e nas limitações orçamentárias para justificar a omissão no atendimento de demandas que visam garantir os direitos fundamentais de grupos vulnerabilizados, como é o caso do público da Educação Especial.

Conforme destacam Sarlet e Figueiredo (2008), o princípio da reserva do possível, originado na Alemanha na década de 1970, sustenta que a concretização dos direitos sociais materiais está condicionada às capacidades financeiras do Estado. Contudo, advertem que o princípio da reserva do possível não deve ser utilizado como justificativa para a inação estatal na garantia dos direitos fundamentais.

Kim (2017, p. 29) corrobora essa posição, afirmando que a aplicação da cláusula da reserva do possível é afastada nos casos em que há direitos fundamentais em questão. Lupion

(2008) complementa que o Poder Judiciário, ao ser acionado, tem o dever de assegurar o cumprimento desses direitos, sem que isso implique violação ao princípio da separação dos poderes ou comprometa o equilíbrio das finanças públicas.

É importante destacar que, embora o Poder Público frequentemente alegue escassez de recursos, não há comprovação concreta que demonstre a real impossibilidade de oferecer os atendimentos necessários. As decisões judiciais analisadas evidenciam que, na maioria dos casos, a judicialização se vale de mecanismos de coerção, como a aplicação de multas.

Contudo, o Poder Público frequentemente cumpre as obrigações impostas sem observar os parâmetros adequados no contexto escolar, haja vista que aparentemente o Judiciário não exige eficácia das obrigações impostas, de modo que “o reconhecimento, por parte do Judiciário, de que o município está cumprindo seu papel como gestor da educação pública não indica, necessariamente, que o atendimento oferecido atenda adequadamente as necessidades do PAEE” (Melo; Kassar, 2023, p. 89).

Nesse cenário, a coerção judicial contribui para a precarização dos atendimentos e do processo de inclusão, já que prioriza a integração superficial do sujeito, buscando apenas evitar danos iminentes aos cofres públicos. Essa dinâmica revela que o critério orçamentário se torna um fator predominante na implementação de políticas públicas, muitas vezes em detrimento da efetivação dos direitos fundamentais.

Sarlet e Figueiredo (2008) sugerem para o impasse entre a efetivação dos direitos fundamentais e as restrições financeiras que haja a aplicação do princípio da proporcionalidade. Essa abordagem permite que cada caso concreto seja analisado com cautela e responsabilidade, possibilitando, quando necessário, que o Poder Judiciário determine ao Executivo, em situações de omissão, o cumprimento de suas obrigações de forma excepcional e ponderada.

Ocorre que, a partir das decisões, nota-se uma argumentação genérica por parte do Poder Público, inviabilizando o debate e a análise pormenorizada de cada caso. Além disso, a falta de conhecimento técnico acerca da organização do ambiente escolar, seus atores e suas respectivas atribuições, tanto pelos sujeitos de direito, pelo Poder Público, como pelo Poder Judiciário, afeta diretamente não só a eficácia das políticas públicas educacionais, mas o desenvolvimento global dos estudantes que são submetidos a essas políticas.

Nesse conflito de interesses no qual a Educação Especial se encontra, não há como não considerar a influência das escolas especiais e instituições filantrópica, de natureza privada, que possuem lugar de destaque neste campo.

A partir da década de 1950, diante da insuficiência de atendimentos e o evidente descaso do Poder Público em relação aos estudantes com deficiência, o surgimento de movimentos de

cunho assistencialista e comunitários foi impulsionado, os quais, conforme Jannuzzi (2004), resultaram na implantação de redes de escolas especiais privadas de caráter filantrópico. Tais iniciativas, ainda que tenham suprido parcialmente a omissão estatal, também reforçaram a segregação educacional, mantendo aqueles já excluídos das escolas regulares em um sistema paralelo, o que evidencia a falta de compromisso do Estado com a inclusão plena e efetiva.

Até os dias atuais, em que pese as recentes políticas claras no sentido de determinar a regra da escolarização dos estudantes público da Educação Especial na sala de aula comum do ensino regular, as escolas especiais ainda possuem grande parte desse público em suas redes, muitos, inclusive, sem ter passado pelo processo de escolarização.

Nesse âmbito, percebe-se a omissão do Poder Público há 75 anos, ao não se dispor a enfrentar a estruturação, na escola comum e pública, dos níveis de suporte aos estudantes com necessidades educacionais, abrindo uma lacuna que é preenchida muito rapidamente pelo mercado financeiro, com alternativas e produtos oferecidos por iniciativas privadas que alcançam e atendem às realidades dos territórios das famílias.

Nesse campo de disputa sobre a omissão do Poder Público estão presentes planos de saúde, fundações, organizações não governamentais, escolas privadas filantrópicas e grupos financeiros, estes inclusive, interferindo de forma massiva sob o fundamento da “democratização de direitos”, no entanto, o que se percebe é uma massificação e medicalização da educação e a transformação desses direitos em mercadoria.

Dentro do contexto da Educação Especial, há de se mencionar o movimento da “indústria do autismo”, fenômeno que foi investigado e estudado por pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Fernandes *et al.*, 2024), a fim de qualificar o debate acerca do conflito de interesses econômicos e a mercantilização do direito à educação.

Nesse sentido, Fernandes *et al.* (2024) conceituam o termo “Complexo Industrial do Autismo”:

O Complexo Industrial do Autismo seria, portanto, um sistema que trabalha para fabricar o autismo como mercadoria, transformando tudo que é autismo em matéria prima para extração de lucro. Esse sistema alimenta, e é alimentado por, uma narrativa cultural que gira em torno da ideia de que uma dada intervenção é a principal (e talvez única) apropriada para lida com autistas (Fernandes *et al.*, 2024, p. 12).

O fenômeno denominado “indústria do autismo” no Brasil apresenta crescimento em diversos setores econômicos, abrangendo iniciativas privadas, filantrópicas e o mercado de bens de consumo. No setor privado, Fernandes *et al.* (2024) destacam a expansão de clínicas especializadas no diagnóstico e tratamento de autismo, que utilizam abordagens

comportamentais e técnicas específicas. Esse aumento gera alta demanda por profissionais qualificados, o que, por sua vez, tem elevado os salários, especialmente para recém-formados, em um movimento diferente do histórico de remunerações no mercado (Fernandes *et al.*, 2024).

Além disso, observa-se o desenvolvimento de um mercado de formação para pais e profissionais, composto de cursos de curta duração, extensão e especialização, promovidos principalmente por *startups* e empresas do setor financeiro.

No setor de saúde, as seguradoras também têm registrado impacto significativo. Segundo levantamento da Associação Brasileira de Planos de Saúde (Abramge), os custos com terapias para TEA e TGD representaram 9% do custo médico total até 2023, superando o percentual destinado ao tratamento oncológico, que foi de 8,7% (Fernandes *et al.*, 2024).

Paralelamente, o setor enfrenta judicializações frequentes e situações de fraude, como clínicas que utilizam práticas irregulares para obter reembolsos, sobrecarregando o sistema (Fernandes *et al.*, 2024).

No mercado de bens de consumo, há um aumento da oferta de produtos associados ao autismo, que vão desde brinquedos e acessórios até vitaminas. Fernandes *et al.* (2024) apontam que muitos desses itens, embora comuns, são rotulados como destinados ao público autista e comercializados com valores elevados. Esse fenômeno também envolve estratégias de *marketing*, com empresas de diferentes setores utilizando símbolos relacionados ao autismo para atrair consumidores, como relatado em ações de lojas especializadas e grandes marcas (Fernandes *et al.*, 2024).

Em que pese os dados reportarem uma ampliação significativa das discussões e da visibilidade do autismo nos últimos anos, Fernandes *et al.* (2024) ressaltam que essa expansão ainda não se traduz, necessariamente, na superação das barreiras de acesso ou na qualificação das ações voltadas às pessoas autistas, reforçando a necessidade de análises mais aprofundadas sobre o tema e sobre a atuação do mercado financeiro nessas áreas.

Por fim, a análise das decisões judiciais salientou o uso recorrente de nomenclaturas e definições que reforçam concepções ultrapassadas e excludentes para se referir aos estudantes com deficiência, como “portadores de deficiência” ou “especiais”. Essa escolha linguística não é meramente um detalhe semântico, mas reflete a permanência de uma perspectiva biomédica da deficiência, na qual a limitação é vista como um atributo individual a ser corrigido ou tratado.

O termo “portador” implica a ideia de que a deficiência é algo externo e transitório, o que contraria a compreensão contemporânea, baseada no modelo social da deficiência, consolidado com a incorporação da Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao ordenamento jurídico brasileiro.

Dessa forma, torna-se essencial que o discurso jurídico, especialmente em decisões que impactam diretamente os direitos desses estudantes, adote terminologias condizentes com os princípios da inclusão e da dignidade da pessoa humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação objetivou analisar as decisões judiciais relacionadas ao direito à Educação Especial na Educação Básica, proferidas pelos Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro. Este exercício permitiu traçar um panorama detalhado sobre a atuação jurisdicional em demandas concernentes aos atendimentos da Educação Especial nos Tribunais de Justiça de Goiás (TJGO), Mato Grosso do Sul (TJMS) e Mato Grosso (TJMT). Com base nos dados levantados, foi possível verificar diferenças na natureza das ações ajuizadas, bem como nas modalidades de representação processual.

No TJGO foram inicialmente encontradas 611 decisões, das quais 18 foram selecionadas por se concatenarem diretamente à temática da pesquisa. A predominância dos mandados de segurança (55,6%) evidencia que o direito à Educação Especial tem sido tratado como um direito líquido e certo, dispensando a necessidade de dilação probatória. No entanto, essa abordagem contradiz a LDB/1996 e a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, que determinam que a oferta de atendimentos educacionais especializados deve ser precedida de avaliação pedagógica para identificar a real necessidade educacional específica.

Concernente à representação processual dos sujeitos de direitos, no TJGO há uma predominância de decisões categorizadas como “prejudicadas” (nove registros), não possibilitando a identificação dos representantes legais. Em seis registros, os sujeitos de direitos foram representados pelo Ministério Público, em dois pela Defensoria Pública e em um pela advocacia privada.

Quanto à caracterização dos sujeitos, foi possível localizar uma única decisão em que o sujeito de direito não era público da Educação Especial. Neste aspecto, ao analisar os pedidos e instrumentos probatórios, notou-se que, nas decisões do TJGO, especificamente nos mandados de segurança, o único instrumento probatório utilizado para atestar a necessidade educacional do estudante foi o laudo médico. Em relação aos pedidos, averiguou-se que o mais recorrente foi o de designação de professor de apoio para auxílio individual dos estudantes em sala de aula comum.

No mais, 100% dos mandados de segurança foram julgados procedentes, inclusive os processos que tinham competência originária no Tribunal de Justiça. Porém, esse documento carece de precisão para avaliar a necessidade pedagógica do estudante no percurso de escolarização. O uso do laudo médico como critério determinante para a concessão do direito aos atendimentos da Educação Especial reforça a lógica da medicalização da educação, impondo as concepções do modelo médico sobre o ambiente escolar.

Conforme se depreende dos dados do TJGO, entre as 10 decisões oriundas de mandados de segurança, três se basearam exclusivamente no laudo médico, já as outras sete decisões sequer mencionaram as provas que foram consideradas para o julgamento, restando prejudicada a análise dessas decisões quanto ao instrumento probatório que as fundamentou. Cabe ressaltar que os 10 mandados de segurança foram julgados procedentes, mesmo ausentes de prova do direito líquido e certo quanto à necessidade educacional específica dos estudantes.

Além disso, acerca do mérito das decisões, foi possível verificar que 17 das 18 decisões analisadas foram julgadas procedentes, destacando uma tendência de deferimento das demandas relacionadas a pedidos de atendimentos da Educação Especial, sem que ao menos fosse apurada a real necessidade pedagógica do estudante que justificasse o atendimento de Educação Especial.

Quanto à duração do processo, embora a análise na íntegra tenha ficado prejudicada diante das decisões que não informam a data de publicação, constatou-se que, na maioria dos processos (12), a média de duração varia de dois a três anos, entre a distribuição da ação e a decisão de mérito de segunda instância, lembrando que esse período pode se estender havendo recursos interpostos aos tribunais superiores.

Passando para o TJMS, nele foram identificadas 155 decisões, das quais 27 foram selecionadas para análise. Diferentemente do TJGO, as ACPs representaram 40,7% das decisões, seguidas por ações ordinárias, com 55,6%. Apenas uma decisão foi ajuizada por meio de mandado de segurança, representando 3,7%. O TJMS reflete uma maior mobilização do Ministério Público em defesa de interesses coletivos e individuais no âmbito da Educação Especial. Segundo as decisões analisadas, o Ministério Público foi o representante processual em 14 das 27 ações, reafirmando sua atuação predominante em busca de garantia dos atendimentos da Educação Especial na Educação Básica.

Ao analisar os sujeitos de direitos nas decisões do TJMS, constatou-se que 36,84% não eram público da Educação Especial, no entanto, foram contemplados pela concessão do direito a atendimentos da Educação Especial. Essa porcentagem se refere aos estudantes com TDAH, TOD e Transtorno Afetivo Bipolar.

Em relação aos pedidos, o mais recorrente foi a designação de professor de apoio (17 casos), acompanhada de pedidos por profissionais psicopedagogos, profissionais de apoio e intérpretes de Libras.

Quanto aos instrumentos probatórios considerados nos processos no âmbito do TJMS, destaca-se a predominância do laudo médico (oito casos) como principal meio de comprovação da necessidade educacional especial, sendo que, em algumas decisões, foi combinado com

relatórios pedagógicos e pareceres técnicos do NUESP. No mais, a análise restou prejudicada em oito decisões, nas quais não foi possível localizar as provas consideradas no julgamento.

Sobre as decisões, verificou-se um índice elevado de procedência, com a maioria dos pedidos sendo deferidos integral ou parcialmente, refletindo uma tendência favorável ao reconhecimento das demandas referentes à Educação Especial na primeira instância do TJMS, bem como no TJGO. Houve apenas um processo em que restou prejudicada a análise, por conta da perda do objeto do processo.

Em relação à duração do processo no TJMS, a maioria das decisões (18) reporta a duração média de dois a três anos, entre a distribuição da ação e a decisão de mérito de segunda instância.

Por sua vez, no TJMT foram encontradas, inicialmente, 490 decisões, das quais 14 foram incorporadas para a análise específica. Ao averiguar a natureza das demandas judicializadas, observou-se que as ações ordinárias e as ACPs tiveram a mesma representatividade, correspondendo cada uma a 42,86% do total. Já o mandado de segurança representou 7,14%, tal qual a única ADI identificada, que também correspondeu a 7,14%, destacando-se como uma peculiaridade nesse contexto.

Assim como no TJMS, o TJMT também denota uma atuação predominante do Ministério Público na defesa de interesses coletivos e individuais relacionados à Educação Especial. Entre as 14 decisões analisadas, em 11 o Ministério Público atuou como representante processual, enquanto nos outros três a Defensoria Pública se identificou como representante nas ações.

Ainda, do mesmo modo que no TJGO, constatou-se no TJMT uma única decisão em que o sujeito de direito não era público da Educação Especial, pleiteando atendimento da Educação Especial sob o fundamento de controle das estereotípias associadas ao TDAH.

Ao analisar os pedidos no TJMT, percebeu-se uma variedade maior do que nos demais tribunais, incluindo auxiliar de Educação Especial, monitor, cuidador, intérprete de Libras, contratação e capacitação de professores em Libras e até mesmo indenização por danos morais. Neste aspecto, é possível ver mais evidentemente o reflexo da ausência de regulamentação da legislação e das políticas educacionais, de modo que a falta de definição das atribuições dos profissionais da Educação Especial permite que o Poder Executivo crie novos cargos, com novas nomenclaturas, sem qualquer parâmetro para definir as atribuições desses novos profissionais que surgem no contexto escolar (Agrelos, 2021).

Ademais, quanto aos instrumentos probatórios considerados para julgamento no TJMT, assim como no TJGO e no TJMS, observou-se a prevalência do laudo médico (sete casos) como

principal meio de prova, seguido por relatórios escolares (dois casos). Além disso, restou prejudicada a análise de três processos que não apresentaram informações sobre as provas utilizadas para convencimento do juízo. Essa constatação reforça a tendência já apontada pelos estudos recentes, no sentido de fomentar a medicalização da educação com a adoção do modelo médico como critério para concessão de direitos educacionais, em detrimento de avaliações pedagógicas e interdisciplinares.

No que se refere às decisões do TJMT, foi possível verificar, assim como nos demais Tribunais de Justiça, que a maior parte das ações foi julgada procedente, reafirmando a inclinação do Judiciário em reconhecer o direito à Educação Especial. No entanto, observa-se que as decisões carecem de uma análise aprofundada das necessidades pedagógicas dos estudantes, uma vez que se baseiam prioritariamente na documentação médica apresentada.

Já em relação à duração dos processos até a decisão de mérito da segunda instância, o tempo médio de tramitação foi de três anos e seis meses, com variações entre um e 11 anos. Destaca-se que dois casos foram classificados como prejudicados, pois não foi possível identificar a duração dos processos devido à ausência de registros na decisão.

A análise comparativa entre os três tribunais evidenciou a diversidade de abordagens processuais na defesa do direito aos atendimentos da Educação Especial. No TJGO foi possível constatar que as decisões analisadas tiveram como origem demandas individuais, enquanto o TJMS e o TJMT destacaram-se pela utilização significativa de ACPs, sugerindo, em um primeiro momento, uma atuação em favor da defesa de interesses coletivos. Contudo, ao examinar detalhadamente as decisões, verificou-se que, no TJMS, todas as 11 ACPs analisadas referiam-se a demandas individuais em benefício de um único sujeito. De forma semelhante, no TJMT, das seis ACPs, três trataram de demandas individuais e as outras três beneficiaram apenas dois sujeitos no polo ativo da ação, indicando que, na prática, essas ações coletivas foram direcionadas a interesses individuais, não alcançando interesses difusos e coletivos.

Neste aspecto, diante dos dados que demonstraram a predominância de demandas individuais por atendimento da Educação Especial sob o fundamento de garantir a inclusão, em que pese não desconsiderar a necessidade de atendimentos educacionais individualizados para muitos estudantes público da Educação Especial, questiona-se a efetividade da judicialização de natureza individual para mudanças estruturais mais amplas nas escolas e nos sistemas de ensino.

A inclusão não deve centrar-se exclusivamente no apoio individualizado, mas, a partir das relações e do coletivo, visar à construção de um ambiente educacional acessível e colaborativo. Ao contrário do que presumem os atores judiciais ao invocarem ações em prol de

interesses individuais, a inclusão no contexto escolar e social exige uma mudança de cultura, no sentido de promover a convivência e aprendizagem coletiva.

Neste contexto, interpreta-se que as decisões judiciais oriundas de ações individuais pouco contribuem com a mudança da cultura escolar para a promoção da inclusão, mas interpelam as ações do Poder Executivo precarizando o processo e fortalecendo uma perspectiva centrada no sujeito. Quando a judicialização apoia o foco da responsabilidade da inclusão nos profissionais de atendimentos individuais, produz-se, socialmente, um “puxadinho para inclusão”. A inclusão de fato não acontece quando um estudante é desagregado do coletivo para ter atendimento individualizado sem atuação colaborativa entre os professores de Educação Especial e os professores regentes. No mais, segundo Mendes (2024), 80% dos estudantes público da Educação Especial não precisam de suporte permanente, sendo que suas reais demandas estão relacionadas a melhores condições de trabalho para os professores, redução do número de alunos por turma, materiais acessíveis e capacitação profissional continuada. No entanto, essas questões raramente aparecem como foco das decisões judiciais, que priorizam soluções individualizadas e emergenciais, sem pressionar o Estado a formular políticas inclusivas mais estruturadas e duradouras.

Os dados analisados ao longo da pesquisa sinalizam a carência de regulamentação de normas e políticas no contexto da Educação Especial. Essa lacuna normativa não só precariza as condições de trabalho dos profissionais da Educação Especial, mas impacta diretamente a qualidade e efetividade dos atendimentos educacionais ofertados aos estudantes.

Além disso, a análise dos fundamentos jurídicos nas decisões mostrou que as legislações mais citadas em todos os tribunais foram a CF/1988 e a Lei n.º 13.146/2015 (LBI), revelando um padrão na argumentação jurídica. Contudo, as decisões do TJMT apresentaram particularidades, destacando-se pela menção de atos infralegais vigentes, como a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 na fundamentação de algumas decisões, aspecto não observado nos demais tribunais.

Além disso, ficou evidente que os atores da judicialização se apoiam em instrumentos probatórios insuficientes para identificação das necessidades educacionais específicas, de modo que se faz necessário fomentar debates acerca da criação de instrumentos processuais baseados no modelo biopsicossocial que ofereçam uma abordagem sistemática para a análise das necessidades educacionais específicas. Essa perspectiva pode contribuir não só em aspectos da judicialização, mas no aprimoramento das políticas públicas de inclusão vigentes no sistema educacional.

Isto posto, por meio das decisões dos Tribunais Estaduais de Justiça do Centro-Oeste brasileiro, a presente pesquisa, a partir dos dados levantados, questiona se a adoção do modelo médico como critério para acesso à Educação Especial não representa uma forma de biopoder, em que a medicina exerce um papel normativo sobre a inclusão escolar. Ao transferir para o campo médico a prerrogativa de definir as necessidades educacionais, o sistema jurídico e educacional reforça um mecanismo de controle disciplinar sobre os corpos e subjetividades dos estudantes. Neste contexto, questiona-se: a medicina realmente é apta a decidir como é diagnosticada uma necessidade educacional, e a quem realmente interessa a manutenção desse modelo? Ou essa lógica atende mais a interesses burocráticos, administrativos e mercantis do que à inclusão propriamente dita?

A judicialização da Educação Especial, embora seja uma ferramenta importante para a garantia de direitos, não pode ser vista como a solução definitiva para os desafios da inclusão escolar. Ao contrário, os dados analisados revelam que, além da desigualdade social, a dificuldade de acesso à justiça e a morosidade do procedimento judicial são fatores que definitivamente comprometem a efetividade da judicialização neste cenário.

REFERÊNCIAS

- AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4507>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- AGRELOS, Camila da Silva Teixeira; CARVALHO, Cristiane da Costa; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Direito humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti; PREUSSLER, Gustavo de Souza (org.). **Educação, direitos humanos e inclusão**. Curitiba: Íthala, 2021. p. 217-229.
- ARANTES, Isabella Branquinho. **Educação e deficiência no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo**: elementos para uma leitura crítica. 2021. 240 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ff6b05db-3079-4f0b-a0dc-014fed4d00d3/content>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, jul./ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025.
- BARBOSA, Ana Cláudia Pitanga da Silva. **Judicialização da Educação Especial**: implicações para a garantia do direito à educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2020). 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1045771-ana-claudia-pitanga.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- BARBOZA, Estefânia Maria de Queiroz; KOZICKI, Katya. Judicialização da política e controle judicial de políticas públicas. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 59-86, jan./jun. 2012.
- BARCELLOS, Ana Paula de. **Curso de Direito Constitucional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.
- BARROS, Sheila Lopes de. **Direito à educação da pessoa com deficiência**: ações judiciais em uma comarca do estado de São Paulo (2015-2020). 2023. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17656>. Acesso em: 7 jan. 2025.
- BARROS, Sheila Lopes de; DANEZ, Débora. Tendências da judicialização na educação da pessoa com deficiência. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 93-106, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14839>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BARROSO, Luís Roberto. **Ano do STF: judicialização, ativismo e legitimidade democrática.** Brasília, 2008. Disponível em : https://www.conjur.com.br/2008-dez-22/judicializacao_ativismo_legitimidade_democratica?pagina=3. Acesso em: 28 mar. 2025.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 5.656, de 29 de dezembro de 2005.** Regulamenta o preenchimento dos cargos efetivos da Carreira de Diplomata do Ministério das Relações Exteriores [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5656.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.656%2C%20DE%2029,15%20de%20dezembro%20de%202005. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298)

20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 7.347, de 24 de julho de 1985.** Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (VETADO) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1985. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17347orig.htm#:~:text=LEI%20No%207.347%2C%20DE%2024%20DE%20JULHO%20DE%201985.&text=Disciplina%20a%20a%C3%A7%C3%A3o%20civil%20p%C3%ABlica,VETADO\)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17347orig.htm#:~:text=LEI%20No%207.347%2C%20DE%2024%20DE%20JULHO%20DE%201985.&text=Disciplina%20a%20a%C3%A7%C3%A3o%20civil%20p%C3%ABlica,VETADO)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.016, de 7 de agosto de 2009.** Disciplina o mandado de segurança individual e coletivo e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112016.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.105, de 16 de março de 2015.** Código de Processo Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009c.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Ministério de Justiça. Conselho Nacional de Justiça. **Avaliação biopsicossocial é passo importante para a implementação da Lei de Inclusão**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/avaliacao-biopsicossocial-e-passo-importante-para-a-implementacao-da-lei-de-inclusao/>. Acesso em: 7 jan. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**, Brasília, c2024. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CARVALHO, Cristiane da Costa. **Direito à acessibilidade de estudantes com deficiência em escolas públicas: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul**. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5073>. Acesso em: 28 mar. 2025.

CARVALHO, Cristiane da Costa; NOZU, Washington Cesar Shoiti; ROCHA, Ana Cláudia dos Santos. Direito à acessibilidade em edificações e transportes escolares: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 61-78, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/15034>. Acesso em: 28 mar. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CHAHINI, Thekma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2016.

CHEKER, Monique. **Reflexões sobre a causa de pedir**: no direito processual. Brasília: ESMPU, 2014.

COIMBRA NETO, João Paulo. **Discurso jurídico da Educação Especial**: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1068>. Acesso em: 28 mar. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances**: estudos sobre Educação, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729>. Acesso em: 7 jan. 2025.

DIDIER JUNIOR, Fredie. **Curso de direito processual civil**. 20. ed., rev., atual. e ampl. Salvador: JusPODIVM, 2018.

DINAMARCO, Cândido Rangel. **Instituições de Direito Processual Civil**. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 2507-2510, 2007.

DIREITO para quem? Intérprete: Marina Peralta. Compositores: Marina Peralta e Pedro de Abreu. *In*: AGRADECE. Intérprete: Marina Peralta. São Paulo: Radar Records, 2016. 1 CD, faixa 4.

ESPINDOLA, Angela de Araujo da Silveira; VIEGAS, Viviane Nery. A jurisdição constitucional e a implementação de políticas públicas no cenário brasileiro: o papel do juiz no processo democrático. **Revista de Direitos Fundamentais e Democracia**, Curitiba, v. 12, n. 12, p. 2-35, 2012. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/297>. Acesso em: 26 abr. 2023.

FARIAS, Silvio Gama. **Política pública de Educação Especial no estado de Santa Catarina**: análise da regulação e do processo de judicialização com ênfase na questão do segundo professor de turma. 2022. 167 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Sociedade) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/9535>. Acesso em: 7 jan. 2025.

FERNANDES, Amanda Dourado S. A.; COUTO, Maria Cristina Ventura; ANDRADA, Barbara Costa.; DELGADO, Pedro Gabrie Godinho. **A “indústria” do autismo no contexto brasileiro atual**: contribuição ao debate. Rio de Janeiro: IPUB/UFRJ, 2024. (Material Técnico)

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. Poder Judiciário na Constituição de 1988: judicialização da política e politização da justiça. **Revista de Direito Administrativo**, [S. l.], v. 198, p. 1-17, 1994. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/46407>. Acesso em: 26 abr. 2023.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; CURY, Carlos Roberto Jamil. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, v. 13, n. 45, p. 32-45, 2009.

FERREIRA, Nayara Beatriz Borges. **A judicialização na educação inclusiva no estado de Minas Gerais**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/1137>. Acesso em: 28 mar. 2025.

FREIRE NETO, Adelino de Bastos. **A judicialização da educação especial: análise de conteúdo jurisprudencial do Tribunal de Justiça de Minas Gerais**. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pouso Alegre, 2020. Disponível em: <https://www.fdsu.edu.br/conteudo/dissertacoes/d5e2a71905242c6f242297d955314095.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009. p. 221-228.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Maria del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**, Brasília, c2024. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O que tem de especial a educação especial? *In*: ORLANDO, Rosimeire Maria; BENGTON, Clarissa (org.). **(Des)mitos da educação especial**. São Carlos, SP: EDESP/UFSCar, 2022. p. 13-25.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; RONDON, Marcelo Messias; ROCHA FILHO, José Fonseca. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em um município de Mato Grosso do Sul. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 299-313, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622018199077>. Acesso em: 28 mar. 2025.

KIM, R. P. O direito social à Educação e a jurisprudência da Suprema Corte do Brasil: o garantismo e a negação ao ativismo judicial. *In*: TODOS pela Educação (org.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna, 2017. p. 17-42.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LASCOUMES, Pierre; GALÈS, Patrick le. **Sociologia da ação pública**. Maceió: EDUFAL, 2012.

LUPION, Ricardo. O direito fundamental à saúde e o princípio da impessoalidade. *In*: SARLET, Ingo Wolfgang *et al.* (org.). **Direitos fundamentais: orçamento e “reserva do possível”**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008. p. 311-324.

MAIOR, Isabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social.**, Brasília, v. 10 n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017.

MARANHÃO, Gabriel Carlos da Silva Carneiro. **Ministério Público de Pernambuco e a defesa do direito humano à educação da pessoa com deficiência**: um estudo sobre a atuação das Promotorias de Educação do Recife. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34021>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MARTINS, S. M. O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 37, p. 227-246, 2014. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/763>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MATO GROSSO (MT). **Lei Ordinária n.º 11.689, de 15 de março de 2022**. Institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Cuiabá, MT: Governo do Estado do Mato Grosso, 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11689-2022-mato-grosso-institui-a-politica-estadual-de-educacao-especial-equitativa-inclusiva-e-com-aprendizado-ao-longo-da-vida-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MELO, Charyze de Holanda Vieira. **Judicialização da educação especial para inclusão escolar na rede regular de ensino no município de Corumbá-MS**. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3947>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MELO, Charyze de Holanda Vieira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Judicialização da educação especial: inclusão escolar na rede regular de ensino em um município de Mato Grosso do Sul. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 79-92, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14889>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-406, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins (org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 36. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MOREIRA, José Carlos Barbosa. **Comentários ao Código de Processo Civil** (Lei n. 5.869, de 11 de janeiro de 1973). Rio de Janeiro: Forense, 2001. v. 5.

NERY JUNIOR, Nelson; NERY, Rosa Maria de Andrade. **Código de Processo Civil comentado**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2018.

NOZU, Washington Cesar Shoiti Nozu; ASSIS, Letícia Viana Costa. **Protocolo de Revisão de Teses e de Dissertações – Versão Preliminar (PRTD-VP)**. Dourados, MS: GEPEI, 2024. (“arquivo doc”).

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Interfaceando Educação Especial e Educação do Campo: à guisa de apresentação. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti (org.). **Educação especial e educação do campo: sujeitos, movimentos e interfaces**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023. p. 17-19.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/653>. Acesso em: 28 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: Assembleia Geral da ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, pesquisas e diretrizes políticas. **Educar**, [s. l.], 2009, p. 143-156. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ#>. Acesso em: 28 mar. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. **Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Planejamento Educacional Individualizado (PEI): complementares ou excludentes?** No prelo.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Cartografias da educação inclusiva na educação especial: produção científica, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 30, 2024, p. 1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/m83TGFWyPS6PFqxTBTCQD4J/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2025.

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126>. Acesso em: 28 mar. 2025.

RIBEIRO FILHO, Jorge Luís. **A efetivação do sistema educacional inclusivo pela via judicial: análise de decisões do Supremo Tribunal Federal e do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão quanto ao direito à educação para pessoas com deficiência**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://tede2.ufma.br/jspui/handle/tede/2410?mode=full>. Acesso em: 28 mar. 2025.

RIOS, Christian Robert dos. **A judicialização do direito educação básica e seus reflexos no processo de desenvolvimento sustentável**. 2016 108 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em:

<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1633/2/Christian%20Robert%20dos%20Rios>. Acesso em: 28 mar. 2025.

ROCHA, Ana Cláudia dos Santos. **A efetividade das políticas de valorização docente pela via judicial**. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1596>. Acesso em: 28 mar. 2025.

RODRIGUES, Fernanda Martins Castro; NOZU, Washington Cesar Shoiti; COIMBRA NETO; João Paulo. Educação, direitos humanos e cidadania: fundamentos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 173-190, jan./jun. 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang; FIGUEIREDO, Mariana Filchtine. Reserva do possível, mínimo existencial e direito à saúde. *In*: SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, Luciano Benetti (org.). **Direitos fundamentais, orçamento e “reserva do possível”**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p.111-147.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 2020.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone; XIMENES, Salomão Barros; OLIVEIRA, Vanessa Elias; CRUZ, Silvia Helena Vieira; BORTOLLOTTI, Nadja. Efeitos da judicialização da educação infantil em diferentes contextos subnacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 718-737, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TjpnSHtNXGByzbRFxDJ8qy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2024.

STF. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6.590**. Relator: Min. Dias Toffoli. Distrito Federal. Brasília, 21 dez. 2020. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:supremo.tribunal.federal;plenario:acordao;adi:2020-12-21;6590-6063057>. Acesso em: 27 mar. 2025.

STF. Agravo instrumental 410.096 Agravo Regimental. Relator ministro Roberto Barroso. Brasília, 14 abr. 2015, 1ª turma do STF. **Diário de Justiça Eletrônico**, 6 maio 2015.

TATE, Chester Neal; VALLINDER, Torbjörn (eds.). **The global expansion of the judicial power**. New York: New York University Press, 1995.

TAYLOR, Matthew M.; ROS, Luciano da. Os Partidos dentro e fora do poder: a judicialização como resultado contingente da estratégia política. **DADOS**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 4, p. 825-864, 2008.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. **Curso de Direito Processual Civil**. 54. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2023.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE GOIÁS. **Ação de Obrigação de Fazer n. 5232607-85.2018.8.09.0051**. Autor: Henrique Machado de Souza. Réu: Município de Goiânia. 6ª Câmara Cível. Data de início: 2018.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE GOIÁS. **Mandado de Segurança n. 5292328-88.2018.8.09.0011**. Autor: Athos Rodrigues Segati. Ré: Secretária de Educação do Município de Aparecida de Goiânia. Data de início: 2018.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE GOIÁS. **Novo Módulo de Pesquisa de Jurisprudência**. Goiânia, c2024. Disponível em: <https://projudi.tjgo.jus.br/ConsultaJurisprudencia>. Acesso em: 1 dez. 2024.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MATO GROSSO DO SUL. **Consulta completa**. Campo Grande, c2024. Disponível em: <https://projudi.tjgo.jus.br/ConsultaJurisprudencia>. Acesso em: 1 dez. 2024.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MATO GROSSO. **Portal de Jurisprudência**. Cuiabá, 2024. Disponível em: <https://jurisprudencia.tjmt.jus.br/catalogo>. Acesso em: 1 dez. 2024.

APÊNDICE A – Protocolo de Revisão Sistemática de Artigos (PRSA)

A) QUESTÃO DE REVISÃO: Como o poder judiciário tem se posicionado diante de demandas relacionadas ao direito à educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

B) CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE

1. Etapa inicial - A produção deve ser identificada com a aplicação dos itens.

1.1. Chave de busca: (“judicialização” AND “educação especial”), (“judicialização” AND “inclusão escolar”), (“judicialização” AND “educação inclusiva”), (“poder judiciário” AND “educação especial”), (“poder judiciário” AND “inclusão escolar”), (“poder judiciário” AND “educação inclusiva”).

1.2. Base de dados:

1.3. Filtros utilizados: Nenhum (temporal, livre)

1.4. Filtros desconsiderados: INSERIR

1.5. Resultados brutos: (“judicialização” AND “educação especial”) – 25 resultados...

2. Etapa intermediária - A produção deve atender, ao menos, um item.

2.1. A produção possui os termos da chave de busca no título: () Sim () Não

2.2. A produção possui os termos da chave de busca no resumo: () Sim () Não

2.3. A produção possui os termos da chave de busca nas palavras-chave do resumo: () Sim () Não

2.4. A produção possui os termos da chave de busca nos objetivos da pesquisa: () Sim () Não

3. Etapa final - A produção deve atender, obrigatoriamente, todos os itens.

3.1. A produção tem como foco o direito à educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: () Sim () Não

3.2. A produção aborda a atuação do poder judiciário: () Sim () Não

3.3. A produção tem como fonte processos judiciais: () Sim () Não

4. Seleção da produção: () Sim () Não

5. Informações sobre o processo de seleção

Número de revisores: 1

Número de agentes de controle: 2

Revisores e agentes de controle trabalharam de forma independente: (X) Sim () Não Período de levantamento e seleção da produção:

C) CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO

1. Autoria:

2. Título:

3. Programa de Pós-Graduação:

4. Nível:

5. Instituição:

6. Unidade Federativa da Instituição:

7. Natureza da Produção:

8. Orientação/Coorientação:

9. Ano de defesa:

10. Base de dados:

D) SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

1. Descrição genérica da produção

1.1. Objetivo geral da pesquisa:

1.2. Técnicas, instrumentos e procedimentos de pesquisa utilizados: (abordagem, tipologia, participantes...)

1.3. Delimitação geográfica da pesquisa: (São Paulo, Corumbá)

2. Descrição específica da produção

2.1. Caracterização do(s) sujeito(s) de direito: (TEA; diversas; inclusive muitos fora do PAEE).

2.2. Patrocínio(s) da ação: MP, Defensoria, ONG..

2.3. Instrumentos probatórios:

2.4. Qual(is) direito(s) pleiteado(s):

2.5. Fundamento(s) jurídico(s): NÃO IDENTIFICADO.

2.6. Análises/reflexões sobre o posicionamento do poder judiciário frente às demandas do direito à educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: (maioria/minoria, percentual das decisões/sentenças favoráveis ou desfavoráveis, predominância, EFEITOS DAS DECISÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS). O que o autor da pesquisa concluiu sobre o tema. (Resumo, seção de resultados e considerações finais).

3. Outras observações relevantes sobre a produção:

4. Em quais aspectos a produção se aproxima ou distancia da minha tese de dissertação?

E) REFERÊNCIA DO PROTOCOLO

NOZU, Washington Cesar Shoiti Nozu; ASSIS, Letícia Viana Costa. **Protocolo de Revisão de Teses e de Dissertações – Versão Preliminar (PRTD-VP)**. Dourados, MS: GEPEI, 2024. (“arquivo doc”).

