



CAPÍTULO 14

DIREITO HUMANO À INCLUSÃO ESCOLAR: DA PREVISÃO À JUDICIALIZAÇÃO

Camila da Silva Teixeira Agrelos

Cristiane da Costa Carvalho

Washington Cesar Shoiti Nozu

Introdução

Direitos humanos são constructos históricos, frutos de batalhas contra a opressão e prerrogativas atinentes à proteção e à promoção da dignidade da pessoa humana. São direitos “nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p. 9).

A história dos direitos das pessoas com deficiência é permeada por lutas contínuas: pela existência, pela inserção social e pela cidadania. Uma das bandeiras de luta das pessoas com deficiência é o direito à educação. Nessa direção, a partir da década 1970, destaca-se o fortalecimento dos movimentos sociais em prol dos direitos da pessoa com deficiência no cenário internacional e nacional, culminando na instituição do ano de 1981 como Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, pela Organização das Nações Unidas (ONU) (NOZU, 2015).

Embora o direito universal à educação de todos os seres humanos esteja presente na Declaração de 1948, da Assembleia Geral da ONU, é somente na década 1990 que as políticas públicas voltadas à educação das pessoas com deficiência, na perspectiva do modelo social e de direitos humanos, passam a ocupar as agendas políticas, internacional e nacionalmente.

Nos últimos 30 anos, o ordenamento jurídico brasileiro construiu robusto arcabouço legal com vistas à garantia do direito humano das pessoas com deficiência à educação na escola comum, sendo que, para Schilling (2012), a compreensão da educação enquanto direito humano está diretamente ligada ao acesso e a permanência no sistema regular de ensino.

Todavia, a inscrição de uma prerrogativa em um documento legal, por vezes, não importa em sua efetivação automática pelo Poder Público, o que leva os sujeitos de direito a socorrer-se no Poder Judiciário para garantia de sua escolarização, por meio de ações judiciais, gerando o fenômeno denominado de judicialização da educação.

A judicialização no Brasil é o termo que descreve a prática de se propor ações judiciais para impor a concretização de direitos fundamentais, nas últimas décadas, envolvendo principalmente questões relacionadas à saúde, segurança pública e educação, suscitando críticas à “possibilidade de controle jurídico de políticas públicas” (BARCELLOS, 2008, p. 111). Assim, o cidadão leva ao Poder Judiciário as demandas que não conseguiu resolver administrativamente junto aos Poderes Legislativo ou Executivo.

Diante do contexto apresentado, este trabalho busca apresentar pesquisas que têm evidenciado o acionamento do Poder Judiciário para viabilização da inclusão escolar, quer seja para inserção física, quer seja para o fornecimento dos serviços especializados necessários à escolarização das pessoas com deficiência. Trata-se de pesquisa documental e bibliográfica, de cunho exploratório, por meio de acesso a fontes primárias (declarações internacionais e normativos brasileiros) e secundárias (artigos científicos, livros, produções acadêmicas em nível de pós-graduação).

Para melhor articulação das reflexões apresentadas, o trabalho foi dividido em duas seções. Na primeira seção, é apresentado um breve panorama da construção do direito à educação da pessoa com deficiência no cenário internacional e no ordenamento jurídico brasileiro. Na segunda, são apresentadas pesquisas que evidenciam que, apesar de a legislação brasileira assegurar o direito à inclusão escolar dos alunos com deficiência, esses sujeitos têm recorrido ao Poder Judiciário para ter o direito efetivado. Ao final, são apresentadas considerações buscando a reflexão, sem quaisquer pretensões de esgotar a temática.

1 Direito à Educação da Pessoa com Deficiência

Após os horrores experimentados e expectados na Segunda Guerra Mundial, o mundo foi tomado pelo discurso de que o ser humano é detentor de direitos mínimos para viver de forma digna. A circulação desta concepção culminou na construção, pela ONU, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), considerada um marco dos Direitos Humanos na história contemporânea.

Em Assembleia Geral, os países membros da ONU proclamaram:

[...] como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, p. 4)

Nesta Declaração, o direito à educação é reconhecido como um direito humano, ali denominado como “direito à instrução”. O Art. 26 da DUDH não apenas declara que todo ser humano tem direito à educação, como dispõe que essa educação será gratuita e obrigatória, ao menos nos graus elementares (ONU, 1948).

O reconhecimento da educação como um direito essencial parte do pressuposto de que a ignorância promove o conflito e que pessoas bem instruídas são capazes de dialogar e conviver com as diferenças, sendo que essa motivação fica clara no item 2 do referido artigo, quando dispõe que, “a instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz” (ONU, 1948, p. 14).

Apesar de declarado há mais de 70 anos, o caminho para efetivação do direito à educação é longo e sinuoso, estendendo-se até a atualidade, especialmente no tocante ao acesso por grupos historicamente marginalizados, como é o caso das pessoas com deficiência. Nessa esteira, uma série de outros normativos de cunho internacional e nacional tem sido firmada, a fim de que o acesso e a efetivação da educação de todas as pessoas sejam fins atingíveis.

Neste sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou, a partir de um diagnóstico das condições de escolarização em âmbito global, uma série de conferências que resultaram na disseminação do discurso de “educação para todos”, especialmente a partir da década de 1990 (VIVALDO, 2009; NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017).

Embora o movimento de “educação para todos” tenha ampliado a disseminação da educação como um direito humano, as estatísticas de exclusão escolar nos diferentes países continuam preocupantes. Tal cenário culminou na criação de “um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem daqueles que se encontravam privados de condições de igualdade de participação e de acesso à escola” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 20).

Assim, em 1990, foi realizada a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, na Tailândia, resultando na aprovação da Declaração de Jomtien. Este documento estabelece um plano para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, com vistas à universalização do acesso à educação e à promoção da equidade. Para tanto, os países se comprometeram a: ampliar o raio de alcance da educação básica; proporcionar ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer a aliança entre entidades do governo, escola e demais setores da sociedade; e fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1990).

Poucos anos mais tarde, em 1994, a UNESCO promoveu a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, na Espanha, resultando no documento conhecido como Declaração de Salamanca, considerada um marco da educação inclusiva. No tocante à educação das pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca merece destaque, pois, embora não se restrinja a esse grupo, dissemina o entendimento de que o acesso dos alunos com necessidades educativas especiais às escolas regulares constitui método eficaz de combate às práticas discriminatórias, convocando as escolas a adotarem estratégias que possibilitem uma educação mais inclusiva (UNESCO, 1994).

Ainda neste ideal de uma “educação para todos”, em 2000, durante o “Fórum Mundial de Educação”, foi assinada a Declaração de Dakar. Este documento reitera os compromissos firmados na Declaração de Jomtien e, a partir da análise do panorama educacional mundial, estabelece metas as serem cumpridas pelos países até 2015, com vistas à melhoria dos níveis de aprendizagem (UNESCO, 2000).

Em 2015, em nova reunião da cúpula do “Fórum Mundial de Educação”, em Incheon, na Coreia do Sul, as metas estabelecidas na Declaração de Jomtien foram reafirmadas e analisadas, estabelecendo-se novas metas a serem atingidas pelos países signatários, nos próximos 15 anos. A reunião deu origem à Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015).

Como visto, o princípio de uma educação inclusiva, acessível a todos, tem sido disseminado nas diretrizes internacionais nas últimas décadas. Embora a perspectiva da educação inclusiva tenha um público-alvo muito mais amplo, sua importância é particularmente sentida no que tange a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, sendo que, tais documentos internacionais incidem diretamente na produção de normativos nacionais com vistas a dar efetividade ao cumprimento dos objetivos e metas dos quais o Brasil é signatário. Desta forma, uma vez reconhecido o direito de todos à educação na esfera internacional, “é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (CURY, 2002, p. 246).

Em nosso ordenamento jurídico, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), apelidada de “Constituição Cidadã”, é considerada um marco no que tange ao direito à educação da

pessoa com deficiência. Isto porque, a Carta Maior não apenas estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado de forma ampla, como deu atenção especial à educação das pessoas com deficiência (ali denominadas “portadores de deficiência”), ao garantir-lhes, no inciso III, do Art. 208, o atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Na esteira da CF/88, a Lei n. 8.069/1990 criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA não apenas reitera o direito da pessoa com deficiência ao AEE preferencialmente na rede regular de ensino, como deixa claro que a garantia do direito à educação visa o desenvolvimento social, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e que constitui direito das crianças e adolescentes a igualdade de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1990).

Outro marco para o direito à educação da pessoa com deficiência, no Brasil, é a Lei n. 9.394/1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta lei estabelece que a Educação Especial, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tem início na Educação Infantil e se estende ao longo da vida. Ainda, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar a esses alunos: currículo adaptado; terminalidade específica, quando for o caso; professores especialistas para o AEE e professores regentes capacitados; Educação Especial para o trabalho; acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis (BRASIL, 1996).

Já no início dos anos 2000, com a aprovação da Resolução CNE/CEB n. 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, passou a ganhar ênfase a política de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular como regra, de modo que o atendimento em classes ou escolas especiais somente poderia ocorrer de forma extraordinária. Esta Resolução determina que as escolas devem matricular todos os alunos, cabendo às instituições escolares a adaptação e a promoção de meios que viabilizem a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001; MENDES; MALHEIRO, 2012).

Em 2008, sob a influência da Declaração de Salamanca, o Governo Federal lançou a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que, embora não se trate de instrumento normativo, traz as diretrizes para o processo de inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), dentre os quais se enquadram os alunos com deficiência, favorecendo a sua inserção nas redes regulares de ensino. A partir de sua implantação, houve exponencial aumento no número de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares (BRASIL, 2008).

Em 06 de julho de 2015, foi sancionada a Lei n. 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mais conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”. Esta lei estabelece que é dever do Estado, da família e da sociedade

assegurar, com prioridade, à pessoa com deficiência, dentre outros, o direito à educação. O Estatuto destinou seu Capítulo IV para disciplinar o direito da pessoa com deficiência à uma educação inclusiva “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, 2015, art. 27, caput).

Nota-se que a lei não se restringe a ecoar o direito da pessoa com deficiência de ser educado, mas também estabelece o direito desses educandos a um sistema educacional inclusivo, mediante a oferta de recursos e adaptações necessárias (BRASIL, 2015).

Conforme Cury (2002, p. 247), “é preciso considerar que a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia”, trata-se de um processo de luta na construção da cidadania no país. Entretanto, 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.

Uma vez que a legislação brasileira reconhece o direito à educação da pessoa com deficiência como dever do Estado, “[...] este jogo entre direito e dever implica aos interessados, quando na falta deste atendimento, o acionar de instrumentos jurídicos e processuais capazes de fazer respeitar um direito claramente protegido” (CURY, 2002, p. 260).

2 Do Direito à Inclusão da Pessoa com Deficiência na Escola Pública

Tradicionalmente, no Brasil, prevaleceu o entendimento de que os serviços especializados deveriam ser ofertados de forma apartada ao ensino regular, aos alunos que apresentavam alguma deficiência ou não se enquadravam nos padrões “normais” de comportamento e aprendizagem (BRASIL, 2008).

Esta compreensão induziu a origem e a expansão de instituições privado-assistencialistas, que, pela gratuidade dos serviços prestados, confundem-se, no imaginário popular, como público-estatais.

Partindo do pressuposto de adequação dos espaços segregados e com escassas escolas públicas no país, durante a primeira metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado. Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços (KASSAR, 2011, p. 67).

Assim, a Educação Especial foi se constituindo como um sistema paralelo, ofertada pela rede privada, como se o Estado não fosse o responsável pela educação deste público, ainda que financiasse em parte essas instituições, até que por uma confluência de fatores morais, éticos e econômicos, constituiu-se o discurso de uma unificação, o discurso da inclusão escolar (MENDES, 2006).

Para Mendes (2017, p. 78), “[...] com o advento da filosofia de inclusão escolar no fim da década de 1990, intensificou-se o argumento de que todos os estudantes deveriam ser escolarizados numa mesma sala de aula, evitando-se sistemática de exclusão temporária ou permanente dos alunos”.

Mendes (2017) problematiza o termo “inclusão escolar” tanto como uma ação, quanto como um efeito. Assim, a autora destaca que processo de inclusão escolar dos alunos PAEE se materializou no Brasil pela sua inserção nas redes regulares de ensino. Todavia, a “inclusão escolar” não se define pela simples realização da matrícula na escola regular, mas também “em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania” (MENDES, 2017, p. 66).

Desta forma, para que haja “inclusão escolar”, é necessário que esses alunos não apenas figurem no ambiente da escola, mas tenham acesso ao currículo, de modo que o direito à educação dos alunos PAEE não se efetiva somente pela matrícula na escola comum, mas quando lhes são asseguradas todas as condições materiais e humanas à sua escolarização.

Ainda que o reconhecimento do direito de todos à educação remonte à DUDH e que o direito da pessoa com deficiência à escolarização, no Brasil, conte com robusto arcabouço legal, há uma demanda judicial para que os serviços necessários à inclusão escolar sejam fornecidos.

A escolarização da pessoa com deficiência em classes comuns de escolas regulares é obrigação expressa em lei federal, de abrangência nacional, impondo que o Poder Público, nas esferas federal, estadual e municipal, torne viável a inclusão escolar nas escolas públicas. Embora o PAEE seja composto de cerca de seis milhões de crianças e jovens no Brasil, dentre os quais estão os alunos com deficiência, “apenas cerca de 900 mil estão nas escolas (especiais e/ou comuns) e sem ainda receber a educação a que tem direito” (MENDES, 2017, p. 65).

Há uma proposta de inclusão escolar, mas, a exemplo de muitas políticas públicas, ela não é concretizada a contento, com a devida eliminação de barreiras atitudinais, materiais, arquitetônicas, didático-pedagógicas e humanas (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017).

Além disso, o contexto social brasileiro é muito diversificado e as escolas públicas refletem essa característica. O aporte de recursos e estrutura, para a escola pública, difere

conforme a localidade em que está inserida, sendo muito comum a carência de professores especializados e de outros recursos que possibilitem o aprendizado satisfatório dos alunos. Os alunos com deficiência podem ter acesso garantido à escola, mas, “assim como os demais não poderão ter acesso ao conhecimento sem que haja melhoria da qualidade do ensino” para todos os alunos (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 361).

Esse cenário explica a crescente propositura de ações, individuais e coletivas, para obrigar o Estado a garantir o direito à educação, não apenas das pessoas com deficiência, mas do público em idade escolar como um todo. A intervenção do Poder Judiciário na concretização de políticas públicas, que muitas vezes configura um ativismo judicial indevido, é bastante criticada no âmbito jurídico e somente pode ser admitida quando há omissão ou negativa de proteção a direitos fundamentais, sob pena de o juiz se tornar controlador e realizador da política pública, usurpando atribuição constitucional de outros Poderes. De fato, “não são poucos os que sustentam a impropriedade de se retirar dos poderes legitimados pelo voto popular a prerrogativa de decidir de que modo os recursos públicos devem ser gastos” (BARROSO, 2009, p. 182).

Pesquisa realizada por Scaff e Pinto (2016) destaca o papel do Supremo Tribunal Federal (STF), enquanto guardião da Constituição Federal, na garantia do direito à educação, especialmente pelo aumento de ações propostas, após 1988. As autoras chamam a atenção para a gradual mudança de posicionamento da Suprema Corte ocorrida entre as décadas de 1990 e 2000, no sentido de responsabilização do Estado pela efetivação deste direito. Entrementes, as autoras tecem críticas no sentido de que, a maior parte dos julgados ignorou a *expertise* pedagógica:

[...] o STF não se utilizou de estudos realizados por autores e pesquisadores da área educacional, não solicitou esclarecimento de peritos em temáticas que envolvessem questões que extrapolassem a dimensão jurídica do direito à educação nem abriu o debate para outros atores da sociedade civil que pudessem fundamentar a decisão judicial nos aspectos propriamente educacionais (SCAFF; PINTO, 2016, p. 449).

Em pesquisa realizada no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP), no período de 1991 a 2008, Silveira (2011) evidenciou aumento significativo de demandas judiciais com vistas à efetivação do direito à educação, após a aprovação da LDBEN/1996. A autora destaca que, nos casos analisados, a busca pelo provimento judicial, geralmente, ocorre após a frustração de tentativas informais de resolução do conflito “com as próprias instituições encarregadas de garantir o direito, como a procura pelos pais, na escola; as intervenções do Conselho Tutelar e do MP, valendo-se de instrumentos extrajudiciais” (SILVEIRA, 2011, p. 37).

A carência de investimentos relacionados à política pública de educação no Brasil é notória e, embora a legislação nacional tenha definido o público-alvo dos serviços da

Educação Especial, não há critérios objetivos para determinar qual aluno deve receber, dentre outros serviços, o acompanhamento individualizado, o apoio em sala de aula e/ou acompanhamento na sala de recursos multifuncionais, no contraturno. Isto porque, cada aluno tem sua especificidade, de modo que a avaliação da necessidade educacional é (ou deveria) ser individualizada. Desta forma, a escassez de recursos aliada à ausência de parâmetros legais específicos, abre brecha para o não fornecimento do serviço educacional especializado pleiteado.

De acordo com Mendes (2017, p. 76),

As estatísticas oficiais do Inep, para 2015, por exemplo, apontaram que apenas 39% dos estudantes do PAEE matriculados em escolas comuns estavam recebendo AEE (INEP, 2016). Essa porcentagem seria menor ainda se considerarmos que muitos desses estudantes estão recebendo o AEE em outras escolas, tais como em instituições especializadas ou escolas que não são as de seus bairros ou mesmo casos de oferta de AEE no mesmo turno e com os alunos sendo retirados da classe comum.

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.

A pesquisa de Silveira e Prieto (2012), realizada em julgados do Tribunal de Justiça de São Paulo, no período de 1999 a 2000, constatou que as decisões versavam sobre “acessibilidade dessas crianças e adolescentes à escola, pela via da adaptação do prédio escolar, para possibilitar livre acesso dos alunos (seis decisões) e transporte escolar (duas decisões); e atendimento especializado das áreas educação e de saúde (22 decisões)” (SILVEIRA; PRIETO, 2012, p. 727). Nos casos avaliados, em que se discutiu o acesso aos serviços de atendimento especializado, a maioria das decisões analisadas foi favorável ao interesse dos demandantes, entendendo ser dever do Estado a viabilização imediata do AEE aos educandos com necessidades especiais. Assim, “referentemente à educação especial, o Poder Judiciário contribuiu para esclarecer a legislação” (SILVEIRA; PRIETO, 2012, p. 734), deixando claro que não se tratam de normas programáticas, mas sim de caráter cogente.

Em 2015, Amaral e Bernardes (2018) realizaram pesquisa acerca da judicialização da educação inclusiva no Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF1) e no Tribunal de Justiça de Goiás (TJGO), tendo como recorte o período de 2008 a 2015. Na investigação,

foram encontradas 13 demandas no TJGO e nenhuma no TRF1. Das 13 ações judiciais apresentadas, 10 dizem respeito à demanda por profissional ou professor de apoio. Destas, duas tinham como interessados alunos que não se enquadram como PAEE, sendo esta a motivação do indeferimento de uma delas, enquanto a outra foi provida.

Recentemente, Coimbra Neto (2019) realizou pesquisa em 20 ações que tramitaram no Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, no período de 2010 a 2018. Constatou-se que, das 20 ações propostas, apenas cinco foram indeferidas. Identificou-se, também, que 13 delas demandavam serviço de professor de apoio. Interessante apontar que cinco das demandas por professor de apoio foram propostas por sujeitos que não se enquadram legalmente como PAEE, sendo que, em quatro delas, o pedido foi concedido.

Diante do panorama apresentado, percebe-se que, ainda que a legislação garanta o direito à educação da pessoa com deficiência, em muitos casos a efetivação deste direito não tem ocorrido de forma automática pelo Estado, sendo necessária a intervenção judicial para sua concretização.

Considerações finais

Partilhando das reflexões de Norberto Bobbio, em *A era dos direitos*, entende-se que não se trata mais de fundamentar o direito humano à educação da pessoa com deficiência, “mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados” (BOBBIO, 2004, p. 17).

Ao se pronunciar sobre a inclusão escolar na escola pública, o Poder Judiciário não inova em matéria legislativa ou orçamentária, não usurpa função constitucional que não é sua, nem atua de forma espontânea. Pelo contrário, age após provocação por meio de uma ação judicial e decide de modo a sanar omissões ou inércias do Poder Público, que contrariam expressamente normas legais existentes, na defesa do direito fundamental da pessoa com deficiência à escolarização.

Quando eventual omissão ou atendimento insatisfatório do Poder Público ao direito à educação da pessoa com deficiência é levado ao exame do Poder Judiciário, a tendência é que exsurja uma decisão favorável ao estudante, sem que isso configure violação ao princípio da separação dos poderes. Isso não implica necessariamente em ativismo judicial, pois, quando acionado, compete ao Poder Judiciário cumprir seu dever de garantia do cumprimento dos direitos sociais (LUPION, 2008).

As pesquisas apresentadas apontam o reconhecimento pelo Poder Judiciário de que é dever do Estado instituir políticas públicas para possibilitar uma efetiva inclusão escolar, garantindo às pessoas com deficiência e aos demais alunos PAEE a escolarização na rede regular de ensino, com todos os recursos para um atendimento educacional especializado.

Vale ressaltar que a operacionalização da política atual de Educação Especial dá ênfase para que o AEE seja prestado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais. Todavia, as pesquisas podem sugerir a insuficiência deste “serviço tamanho único” diante da diversidade de necessidades especiais de aprendizagem (MENDES; MALHEIRO, 2012), tendo em vista a quantidade de ações judiciais pleiteando os serviços de profissionais/professores de apoio. Isto porque, para Mendes e Malheiro (2012), o atendimento nas salas de recursos multifuncionais se trata de uma simplificação dos serviços de AEE que não encontra respaldo na literatura científica da área.

Ainda, as pesquisas expõem a falta de diálogo do Judiciário com a área pedagógica para subsidiar suas decisões, assim como apontam que muitas destas impõem à Administração Pública a oferta de serviços do AEE a alunos que não se enquadram no PAEE (SCAFF; PINTO, 2016; COIMBRA NETO, 2019). A ausência de consulta à área técnica de educação pode incidir em decisões que não levem em conta a realidade do contexto educacional brasileiro e que, na urgência de resolver o problema individual levado a juízo, podem redundar em prejuízos coletivos, decorrentes da contenção de recursos. Embora o princípio da educação inclusiva verse sobre a eliminação de barreiras para aprendizagem de todos os alunos, Mendes (2017) aponta para escassez de recursos públicos, de modo que a expansão indiscriminada do público-alvo do AEE, pelo Poder Judiciário, pode precarizar a oferta dos serviços a quem deles de fato necessita.

Referências

- AMARAL, Claudia Tavares do; BERNARDES, Maria Francisca Rita. Judicialização da Educação Inclusiva: uma análise no contexto do estado de Goiás. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 173-188 abr./jun. 2018.
- BARCELLOS, Ana Paula de. Constitucionalização de políticas públicas em matéria de direitos fundamentais: o controle político social e o controle jurídico no espaço democrático. In: SARLET, Ingo Wolfgang. (Org.). **Direitos Fundamentais: orçamento e “reserva do possível”**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008, p. 111-147.
- BARROSO, Luís Roberto. Da falta de efetividade à judicialização excessiva: direito à saúde, fornecimento gratuito de medicamentos e parâmetros para a atuação judicial. In: MOREIRA, Eduardo Ribeiro; PUGLIESI, Márcio (Orgs.). **20 anos da Constituição brasileira**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. CNE. CEB. **Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001**: institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990.

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

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: 2008.

COIMBRA NETO, João Paulo. **Discurso Jurídico da Educação Especial**: decisões do Tribunal de justiça de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba/PR, n. 41, p. 61-79, jul./set., Editora UFPR, 2011.

LUPION, Ricardo. O direito fundamental à saúde e o princípio da impessoalidade. In: SARLET, Igo Wolfgang; TIMM, Luciano Benetti (Orgs.). **Direitos Fundamentais**: orçamento e “reserva do possível”. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora: 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

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 (Orgs.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, pp. 60-83.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHOS, Teófilo (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. pp. 349-366.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. A luta pelo direito das pessoas com deficiência. **Direitos Humanos e Cidadania**. Paranaíba/MS, v. 3, n. 1, p. 46-63, jan./jun. 2015.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASSATI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**. Brasília, DF, v.11 n.1, p. 21-34, jul./dez. 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque: Assembleia Geral da ONU, 1948.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; PINTO, Isabela Rahal de Rezende. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

SCHILLING, Flávia. **Direito, violência, justiça**: reflexões. 2012. 229f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, educação especial e poder judiciário: do direito a usufruir direitos. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Goiânia, v. 28, n. 3, set/dez 2012.

SILVEIRA, Adriana. A. Dragone. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº 9, Janeiro-Junho de 2011, p. 30–40.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v. 20, p. 121-135, 2011.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.