



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS –
CAMPUS XIX – CAMAÇARI-BA
BACHARELADO EM DIREITO

CARLOS MATHEUS BARRETO DE ALMEIDA

JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DO
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE
CAMAÇARI-BA

Camaçari
2024

CARLOS MATHEUS BARRETO DE ALMEIDA

**JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DO
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE
CAMAÇARI-BA**

Monografia apresentada ao Colegiado de Direito do
campus XIX da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel
em Direito.

Orientador (a): Euzelene Rodrigues Aguiar

CARLOS MATHEUS BARRETO DE ALMEIDA

**JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DO
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE
CAMAÇARI-BA**

Monografia aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Direito pelo curso de Direito do *campus* XIX da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tendo a seguinte banca examinadora:

Camaçari, ____ de _____ de 2024.

BANCA AVALIADORA

Orientador(a): Euzelene Rodrigues Aguiar
Instituição:

Nome: Louise de Melo Cruz Diamantino Gomes
Instituição:

Nome: Aliana Alves de Souza
Instituição

Nome: Mariana Teixeira Santos Moura
Instituição:

Dedico este trabalho a todas as crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista, suas famílias e educadores, que lutam incansavelmente pelo direito a uma educação inclusiva e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela vida, saúde e presença constante em minha vida.

Ao meu saudoso pai, Carlos Newton, a quem um dia prometi tornar-me Doutor, honrando seu nome, e à minha guerreira e querida mãe Edilene, por todo incentivo, amor e cuidados para chegar onde estou hoje. É só o começo.

À minha família, especialmente às minhas irmãs: Marina, mesmo de longe, sua presença em pensamentos e seu amor foram essenciais para conseguir mais essa conquista; Mariana, minha pequena irmã, obrigado por todo carinho, amor e cuidado para comigo nessa jornada compartilhada. Eu amo vocês. Ao meu tio Egnaldo, por todo incentivo, ajuda e conselhos, por mínimos que fossem, visando minha evolução pessoal e acadêmica.

À Victória, minha companheira de todos os momentos, por todo carinho, amor, força, palavras de incentivo e por nunca soltar a minha mão, essa conquista é nossa, meu amor.

À minha sogra, Dayane Lefundes e sua mãe “Dona Linda”, pelo carinho e cuidado como se eu fosse um filho, durante as idas, vindas e estadias em Feira de Santana, durante o percurso acadêmico. Muito obrigado!

Vovô João e “Vardo”, vovó “Dó” e Rita, muito obrigado por moldarem quem sou hoje, as memórias de vocês seguem vivas em mim.

Aos meus amigos e amigas: Isis, por compartilhar seus conhecimentos sempre que possível e suas conversas irreverentes; Jaqueline; Hércules; Hermann; Diego; Vinicius, pelos conselhos e pela irmandade construída; Gabriel Pastor, por ser um irmão em minha jornada acadêmica e pessoal em Camaçari; Marcos e Matheus, que me acompanham antes mesmo do início da jornada acadêmica e tornaram meus dias mais conectados às minhas raízes, dando-me força nos momentos mais difíceis.

À equipe da Vara da Infância e Juventude de Camaçari, por todo aprendizado e inspiração para o tema dessa pesquisa, em especial à Dra. Louise pelo apoio e orientações essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, aos professores desta Universidade, por todo conhecimento compartilhado e paciência durante toda a jornada. Em especial à Professora Euzelene Aguiar, por me aconselhar e principalmente por me acolher de forma única, tornando essa etapa mais leve. Por fim, faço um agradecimento e reconhecimento especial à Professora Aliana Alves pelo esforço sobrehumano a todos os alunos da Universidade em Monografia III, você também faz parte de cada TCC produzido pelos alunos deste Campus.

“As crianças especiais, assim como as aves, são diferentes em seus voos. Todas, no entanto, são iguais em seu direito de voar”.

- Jessica Del Carmen Perez

ALMEIDA, Carlos Matheus Barreto. **Judicialização da Educação Inclusiva: O caso do Transtorno do Espectro Autista no Município de Camaçari-BA.** 2024. 61 f. Monografia (Graduação em Direito) – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Universidade do Estado da Bahia, Camaçari, 2024.

RESUMO

O presente estudo investiga a judicialização da educação especializada em favor de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Camaçari, estado da Bahia, abordando a questão central: A (in)efetividade das políticas públicas de educação inclusiva em Camaçari-BA tem gerado a necessidade de judicialização para garantir o direito à educação especializada? Nesse sentido, a pesquisa adota uma abordagem descritiva, utilizando o método dedutivo, pesquisa quantitativa, pesquisa bibliográfica e análise documental, realizada na Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari, com análise das ações ajuizadas pelos responsáveis legais dos menores em face do município. O trabalho expõe as características do TEA, explorando gradativamente seus níveis e suas implicações no ambiente escolar, bem como a possibilidade de acesso à educação por esse grupo específico. Além disso, examina a proteção jurídica dos direitos educacionais das crianças e adolescentes com autismo, à luz da Constituição Federal e legislações específicas que regulam a temática. Em seguida, analisa a judicialização dessas demandas. Por fim, revela como a educação pública é oferecida aos alunos com autismo nas escolas do município, evidenciando que a garantia do direito à educação especializada para esses estudantes ainda necessita de melhorias significativas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Judicialização.

ALMEIDA, Carlos Matheus Barreto. **Judicialization of Inclusive Education: The Case of Autism Spectrum Disorder in the Municipality of Camaçari-BA.** 2024. 61 f. Undergraduate Thesis (Bachelor's Degree in Law) – Department of Humanities and Technologies, University of the State of Bahia, Camaçari, 2024.

ABSTRACT

This study investigates the judicialization of specialized education for children and adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the municipality of Camaçari, in the state of Bahia, addressing the central question: Has the (in)effectiveness of inclusive education public policies in Camaçari-BA necessitated judicial intervention to ensure the right to specialized education? In this context, the research adopts a descriptive approach, utilizing the deductive method, quantitative research, bibliographic research, and document analysis conducted at the Juvenile Court of the District of Camaçari, with an examination of lawsuits filed by the minors' legal guardians against the municipality. The study outlines the characteristics of ASD, progressively exploring its levels and implications within the school environment, as well as the accessibility of education for this specific group. Furthermore, it examines the legal protection of the educational rights of children and adolescents with autism in light of the Federal Constitution and specific legislation governing the topic. Subsequently, it analyzes the judicialization of these demands. Finally, it reveals how public education is provided to students with autism in municipal schools, highlighting that ensuring the right to specialized education for these students still requires significant improvements.

Keywords: Inclusive Education. Autism Spectrum Disorder. Judicialization.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CID 10- Código Internacional de Doenças

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNJ- Conselho Nacional de Justiça

CPC- Código de Processo Civil

CRIE- Centro de Referência à Inclusão Escolar

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS- Organização Mundial da Saúde

TEA- Transtorno do Espectro Autista

TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção ou Hiperatividade

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

GRÁFICO 01. RELAÇÃO: CRIANÇAS X NÍVEL DE SUPORTE.....	40
GRÁFICO 02. PORCENTAGEM DOS REQUERIMENTOS ANALISADOS.....	42

IMAGENS

Imagem 01. Instalações do Centro de Referência à Inclusão Escolar, a magistrada Louise de Melo observa cartaz que indica número de escolas acolhidas.....	45
Imagem 02. A Magistrada Louise de Melo sendo recebida por parte dos funcionários do Centro de Referência à Inclusão Escolar.....	46
Imagem 03. A Magistrada Louise de Melo em diálogo com um dos funcionários do Centro de Referência à Inclusão Escolar.....	46
Imagem 04. A Magistrada Louise de Melo inspecionando instalações e dialogando com funcionários do Centro de Referência à Inclusão Escolar.....	47
Imagem 05. Apresentação de slides com dados da educação especial no Município no Centro de Referência à Inclusão Escolar.....	47
Imagem 06. Espaço utilizado pelo Centro Educacional Yolanda Pires para operar a Sala de Recursos Multifuncionais.....	49
Imagem 07. Interior da Sala de Recursos Multifuncionais utilizada pelo Centro Educacional Yolanda Pires.....	49
Imagem 08. A Magistrada Louise de Melo inspecionando o interior da Sala de Recursos Multifuncionais do Centro Educacional Yolanda Pires e dialogando com o Diretor e Vice-Diretora.....	50
Imagem 09. Ao final da inspeção no Centro Educacional Yolanda Pires foi feito um registro fotográfico dos envolvidos.....	51

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	14
2.1. DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS.....	15
2.2. CLASSIFICAÇÃO DO TEA NO CÓDIGO INTERNACIONAL DE DOENÇAS.....	18
2.3. O TEA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	19
3. A PROTEÇÃO JURÍDICA DOS DIREITOS À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA.....	22
3.1. A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL.....	23
3.2. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA VOLTADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	24
3.3. COMPLEMENTARIDADE E DISTINÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	29
3.4. O ACESSO À EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA.....	32
4. A JUDICIALIZAÇÃO DAS DEMANDAS EDUCACIONAIS.....	34
4.1. A COMPETÊNCIA ABSOLUTA DA VARA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE PARA A MATÉRIA.....	35
4.2. PANORAMA DA JUDICIALIZAÇÃO NO MUNICÍPIO.....	36
4.3. ANÁLISE DAS DEMANDAS JUDICIAIS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA.....	38
4.4. INSPEÇÃO JUDICIAL.....	44
4.5. RESULTADO: IMPACTO E EFETIVIDADE DAS INTERVENÇÕES JUDICIAIS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	58

1 INTRODUÇÃO

A judicialização da educação inclusiva é um tema que se destaca no cenário jurídico e social brasileiro, principalmente no que tange ao direito de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este trabalho analisa como a ineficácia das políticas públicas em atender às necessidades educacionais específicas desse grupo tem forçado famílias a recorrerem ao Judiciário, configurando um fenômeno relevante na interseção entre direito, educação e inclusão social.

No município de Camaçari-BA, essa realidade é evidenciada por um número crescente de processos na Vara da Infância e Juventude, que buscam assegurar o acesso à educação especializada. A pesquisa aborda, de forma específica, as implicações desse fenômeno no contexto local, investigando tanto as causas quanto os desdobramentos das demandas judiciais relacionadas à educação inclusiva para crianças com TEA.

Assim, o problema da pesquisa propõe responder ao seguinte questionamento: A (in)efetividade das políticas públicas de educação inclusiva em Camaçari-BA tem gerado a necessidade de judicialização para garantir o direito à educação especializada?

Dessa forma, a pesquisa visa responder à questão central, investigando de que forma as políticas públicas de educação inclusiva em Camaçari-BA geram a necessidade de judicialização para assegurar o direito à educação especializada. Este fenômeno está relacionado à possível insuficiência de políticas públicas efetivas, como a limitação de recursos especializados, a carência de capacitação dos profissionais e as dificuldades na implementação de adaptações pedagógicas adequadas. Como resultado, as famílias são obrigadas a recorrer ao Poder Judiciário, muitas vezes, como o único meio para garantir os direitos educacionais de crianças e adolescentes com TEA.

Destarte, a justificativa da pesquisa baseia-se em sua relevância social e jurídica, ao abordar a luta por igualdade no acesso à educação e a importância de fortalecer o arcabouço normativo para assegurar a inclusão escolar. Assim, o estudo contribui para fomentar soluções práticas e preventivas, promovendo o cumprimento dos direitos fundamentais e a redução da dependência da judicialização como resposta às omissões do poder público.

A escolha do tema foi motivada por experiências profissionais e pessoais do autor relacionadas à questão da educação inclusiva. Durante o estágio na Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA, a análise de processos judiciais permitiu observar a precariedade das políticas públicas educacionais no município. Ainda, a convivência do autor com um primo diagnosticado com TEA despertou o interesse em compreender mais profundamente as características únicas desse grupo e a importância de promover sua inclusão e o respeito aos seus

direitos. O trabalho busca contribuir para o avanço acadêmico e social, propondo uma reflexão sobre a atuação do Estado, das instituições escolares e do Judiciário no enfrentamento dessa problemática.

O presente estudo fundamenta-se na análise das características da judicialização das demandas educacionais para crianças e adolescentes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), articulando uma abordagem teórica e empírica sobre os desafios e as respostas oferecidas pelo sistema público de ensino no município de Camaçari-BA .

Como objetivo geral busca-se investigar essas características, buscando identificar os principais entraves à efetivação das políticas públicas de educação inclusiva; e, como objetivos específicos, investigar o arcabouço jurídico que sustenta o direito à educação inclusiva no Brasil; examinar as demandas judiciais relacionadas à educação especializada no município de Camaçari; identificar os principais desafios enfrentados pelas famílias de crianças e adolescentes com TEA; e analisar os serviços oferecidos por instituições escolares a esse público específico.

No percurso da investigação optou-se pelo método dedutivo, pesquisa bibliográfica, pesquisa quantitativa e análise documental. Os dados quantitativos foram coletados por meio do exame de 16 processos judiciais que tramitaram na Vara da Infância e Juventude de Camaçari-BA entre janeiro de 2023 e maio de 2024. Foram realizadas inspeções judiciais às instituições de ensino Centro Educacional Yolanda Pires e Centro de Referência à Inclusão Escolar (CRIE), onde foram analisadas as instalações e condições de funcionamento.

Além disso, o trabalho monográfico foi desenvolvido por meio de análises doutrinárias, além das análises normativas e jurisprudencial da matéria pesquisada. A investigação se ateve, especialmente ao texto da Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990.), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Resoluções CNE/CEB nº 2/2001, nº 4/2009, Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o atendimento educacional especializado, Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 sobre a política nacional para a integração das pessoas com deficiência, e da mesma maneira às decisões emitidas em processos que tratem do assunto, além de vasta pesquisa bibliográfica.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo aborda o Transtorno do Espectro Autista (TEA), suas definições, características e implicações no ambiente escolar. O segundo capítulo explora a proteção jurídica dos direitos educacionais das crianças e adolescentes com TEA, destacando o arcabouço normativo brasileiro. Finalmente, o terceiro capítulo, que analisa o fenômeno da judicialização no município de Camaçari-BA, apresentando uma análise dos processos judiciais e discutindo as causas dessa realidade, além de uma detalhada inspeção judicial realizada em dois locais destinados à educação especializada no município. Analisando os impactos da judicialização e propondo melhorias nas políticas públicas.

2 DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Neste capítulo, será abordado o Transtorno do Espectro Autista (TEA), popularmente conhecido como Autismo. É cediço que esse tema desperta crescente interesse tanto no campo científico quanto jurídico e educacional, pois é um distúrbio do desenvolvimento que se apresenta no indivíduo durante toda vida.

O Transtorno Espectro Autismo -TEA/autismo trata-se de um transtorno neurológico que afeta tanto o meio social do indivíduo, quanto a sua comunicação, seja ela verbal ou não verbal. Quanto mais cedo for diagnosticado a síndrome na criança, melhor será seu desenvolvimento em relação, a comunicação, aprendizado e comportamento (Araújo, 2022).

Nesse sentido, compreender o TEA é essencial para analisar suas implicações na inclusão educacional, tema relevante neste trabalho. Assim, faz-se necessário iniciar com uma definição clara do que caracteriza esse transtorno, buscando esclarecer os principais aspectos envolvidos, características, definições e como eles impactam o desenvolvimento das crianças e adolescentes afetados.

A partir disso, será possível aprofundar a análise das características gerais que definem o TEA, não olvidando, igualmente, de analisar seus variados níveis, além de sua relação com a efetividade da garantia dos direitos educacionais definidos pelo arcabouço jurídico brasileiro.

Segundo a American Psychiatric Association: “os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social e acadêmico ou profissional” (APA, 2014, p. 31). A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que uma em cada 160 crianças tenha Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Organização Mundial da Saúde, 2017).

Desse modo, infere-se que o TEA é um tema que demanda atenção cuidadosa devido à sua complexidade, ampla variação nas formas como se manifesta e barreiras em diversas áreas da vida. Para compreender adequadamente o impacto do Autismo no desenvolvimento das crianças e adolescentes, especialmente no contexto educacional, é essencial conceituar e identificar suas principais características. A clareza na definição deste transtorno permite que ele seja abordado de maneira mais eficiente, tanto em termos de diagnóstico quanto de criação de políticas públicas e intervenções pedagógicas adequadas.

Neste trabalho, a conceituação do TEA e suas características serão fundamentais para compreender os obstáculos que esses alunos enfrentam e, a partir daí, analisar a efetividade da educação inclusiva e adaptada às suas necessidades. Nesse sentido, Camargo elucida: “na área educacional, o trabalho com identidade, diferença e diversidade é central para a construção de metodologias, materiais e processo de comunicação que dêem conta de atender o que é comum e

o que é específico entre os estudantes” (CAMARGO EP, 2017). Assim, o aprofundamento nesse tema é crucial para embasar a análise das políticas públicas e das ações judiciais voltadas para a inclusão escolar dos indivíduos com autismo.

Denota-se, portanto, que a compreensão da neuropatologia mencionada vai além de uma simples definição, sendo essencial para contextualizar suas implicações no desenvolvimento das crianças e adolescentes, especialmente no ambiente educacional. O entendimento claro de suas características permite não só uma abordagem mais eficaz em termos de diagnóstico, mas também a implementação de estratégias pedagógicas e políticas públicas que favoreçam a inclusão desse grupo no ambiente escolar.

Dessa forma, ao longo deste capítulo, será possível explorar de forma mais detalhada como essas particularidades impactam a vida acadêmica dos indivíduos com TEA, fornecendo a base necessária para as discussões posteriores sobre os desafios e as soluções no âmbito da educação inclusiva.

2.1 DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

O Transtorno do Espectro Autista é um tema amplamente estudado e, ao longo do tempo, diversas definições e características foram propostas para descrever suas múltiplas manifestações. Sob essa ótica, é importante destacar o termo para fins de compreensão e reconhecimento de suas diversas formas de manifestação em inúmeras crianças afetadas por essa condição ao redor do mundo.

A primeira utilização do termo "autismo" remonta a 1911, quando Bleuler o empregou para descrever a perda do contato do indivíduo com a realidade, resultando em dificuldades significativas ou até mesmo na impossibilidade de comunicação (Gadia; Tuchman; Rotta, 2004).

Posteriormente, em 1943, Kanner utilizou o termo "autismo" para descrever o comportamento peculiar de algumas crianças sob sua análise, sugerindo que essa condição estava relacionada a uma incapacidade inata de estabelecer vínculos afetivos e interpessoais. (Gadia; Tuchman; Rotta, 2004).

A partir das pesquisas realizadas por Kanner (1943), o autismo foi inicialmente descrito como um quadro que envolve uma série de características comportamentais específicas, como isolamento extremo, estereotipias e obsessividade.

Outrossim, este transtorno também pode ser compreendido como um grupo de desordens complexas que afetam o desenvolvimento humano, envolvendo dificuldades em áreas como comunicação, socialização e presença de padrões restritivos e repetitivos. A sua origem é atribuída

a múltiplos fatores, tanto genéticos quanto ambientais, caracterizando-o como uma condição com etiologias multifatoriais. No entanto, essas causas ainda não estão totalmente esclarecidas pela ciência, o que torna o TEA uma condição de etiologia mal definida, dificultando a identificação precisa das suas origens e a formulação de intervenções específicas (Fundação Oswaldo Cruz, 2022; Montenegro; Celeri; Casella, 2018) *apud* (APA, 2013).

No que tange à etimologia da palavra, popularmente conhecida como “autismo”, deriva do grego *autos*, que significa eu mesmo, manifestando noção de próprio, de si próprio (Montenegro; Celeri; Casella, 2018) *apud* (APA, 2013). Dessa forma, denota-se que o termo foi inicialmente empregado pela psiquiatria para designar indivíduos que demonstravam um comportamento voltado para si mesmos, focado no próprio indivíduo.

Para mais, segundo o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o Autismo significa “transtorno global do desenvolvimento, caracterizado por alterações no desenvolvimento neurológico, pela dificuldade de socialização, de comunicação verbal e/ou do uso da linguagem” (Holanda, 2024, *online*).

Desse modo, as diferentes definições apresentadas destacam a complexidade do Transtorno do Espectro Autista e a variabilidade das formas como se apresentam no comportamento dos indivíduos. Essas definições fornecem a base necessária para entender as peculiaridades do transtorno e reforçam a importância de uma abordagem cuidadosa ao lidar com o diagnóstico e apoio às crianças e adolescentes com TEA.

Nesse toar, cumpre ressaltar que o TEA é uma condição neurodesenvolvimental que se manifesta de várias maneiras, afetando o comportamento e a comunicação dos indivíduos. Amplamente estudada na literatura especializada, as características do TEA variam amplamente entre as pessoas, gerando desafios únicos para cada indivíduo em suas especificidades.

Dada a diversidade de manifestações do TEA, a necessidade de suporte varia conforme o nível de comprometimento em cada caso, dividido-se em três níveis, conforme explicam os autores:

O termo “espectro” refere-se aos níveis de comprometimentos, assim, haverá indivíduos que necessitarão de suporte intenso (Nível 3), suporte grande (Nível 2) e suporte (Nível 1). O nível de suporte está relacionado aos déficits e excessos comportamentais que precisam ser apoiados (Mizael, 2021) *apud* (Assumpção Jr. & Kuczynsky, 2018).

Assim, o Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por uma série de manifestações comportamentais e neurológicas que variam em grau e forma de apresentação, o que justifica a classificação do autismo como um espectro. Wing (1997) descreve o autismo como um transtorno que afeta três áreas principais do desenvolvimento humano: o reconhecimento social, a comunicação social e a imaginação.

Para mais, inicialmente, Kanner (1943) identificou características como a incapacidade para

desenvolver relações interpessoais, isolamento extremo, atraso no desenvolvimento da linguagem e a presença de padrões repetitivos de comportamento como traços comuns entre indivíduos autistas.

Em linhas contemporâneas, conforme destaca (Araújo, 2022) *apud* Orrú (2012, p. 19), o grupo de crianças com Transtorno do Espectro Autista são caracterizados pela “[...] incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada de tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas”.

A evolução no entendimento do autismo, de acordo com Rutter (1997), trouxe à tona a ideia de que esse transtorno envolve déficits cognitivos que afetam diretamente a linguagem e os processos de codificação, interferindo nas interações sociais dos indivíduos.

Na área do reconhecimento social, as pessoas com autismo apresentam dificuldade em identificar outras pessoas como seres interessantes e socialmente gratificantes, uma habilidade que pode variar desde um isolamento completo até interações sociais unilaterais e inadequadas (Wing, 1997).

No que tange à comunicação, tanto verbal quanto não verbal, indivíduos autistas costumam apresentar dificuldade em expressar e entender sinais sociais, além de demonstrarem menor prazer em interações sociais e, em casos mais graves, apresentarem ausência de fala ou comunicação significativa (Rutter, 1997).

Essas dificuldades se estendem à imaginação e compreensão social do indivíduo, onde há uma limitação na capacidade de compreender o comportamento alheio, o que compromete a participação em atividades simbólicas, quais sejam brincadeiras de faz-de-conta, que são frequentemente estereotipadas e repetitivas (Wing, 1997).

Portanto, embora as dificuldades de imaginação e compreensão social continuem sendo características centrais do Transtorno do Espectro Autista, a evolução no entendimento do transtorno permitiu deslocar o foco das interpretações psicopatológicas para uma abordagem voltada aos desafios específicos do desenvolvimento.

Isso possibilitou uma visão mais precisa do autismo como uma condição neurodesenvolvimental, ampliando o conhecimento sobre suas particularidades e promovendo intervenções mais adequadas às necessidades dos indivíduos afetados.

Ao longo do tempo, a compreensão do transtorno evoluiu para se distanciar das concepções iniciais que associavam o autismo a uma psicose, sendo atualmente caracterizado como um distúrbio do desenvolvimento, destaca Ritvo (1976).

Estudos posteriores corroboram a visão de que o autismo não é um fenômeno relacionado a fatores psicogênicos, mas sim uma disfunção orgânica que impacta o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos (Frith, 1989; Baron-Cohen, 1991).

O entendimento do TEA evoluiu significativamente desde suas primeiras definições, refletindo a complexidade e variabilidade de suas manifestações. Antes caracterizado por comportamentos peculiares e dificuldades em estabelecer relações interpessoais, hoje é reconhecido como um espectro que abrange uma ampla gama de sintomas e graus de severidade, afetando o reconhecimento social, a comunicação e a imaginação. Essa diversidade demanda abordagens individualizadas para diagnóstico e intervenção, destacando a importância de estratégias de apoio adaptadas às necessidades de cada indivíduo. A contínua pesquisa é essencial para avançar na compreensão das causas e no desenvolvimento de tratamentos mais eficazes.

2.2 CLASSIFICAÇÃO DO TEA NO CÓDIGO INTERNACIONAL DE DOENÇAS

A classificação de doenças é geralmente vista como um sistema que organiza condições de saúde em categorias, seguindo critérios pré-estabelecidos e adaptados aos propósitos das estatísticas de saúde. É necessário critério rigoroso para garantir que as categorias sejam abrangentes e pertinentes, evitando simplificações que possam limitar a compreensão das complexidades das doenças (OMS, 1994).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é classificado pela CID-10 como F84-0, sendo definido como:

Um transtorno invasivo de desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as áreas: de interação social, comunicação e comportamento restritivo receptivo (PEBMED, 201?, *on-line*).

A Autism Society of America (ASA) define o autismo com base no trabalho de uma equipe de especialistas renomados na comunidade científica internacional, cujas pesquisas e estudos são amplamente reconhecidos na área. Segundo essa definição, o autismo é descrito:

O autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. Acomete cerca de vinte entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos do que em meninas. Não se conseguiu até agora provar nenhuma causa psicológica, no meio ambiente destas crianças, que possa causar a doença (ASA, 1978 *apud* GAUDERER, 1993, p. 163).

Sendo assim, o TEA é classificado como uma deficiência, não como uma doença. Conforme a American Psychiatric Association (APA) e a CID-10, o autismo, que frequentemente apresenta comorbidades desde a infância, é caracterizado principalmente por dificuldades na interação social e na comunicação.

É fundamental compreender que a deficiência não deve ser vista como uma doença, mas sim como uma limitação que pode afetar a capacidade funcional do indivíduo. Contudo, essa condição não implica que a pessoa seja incapaz de realizar diversas atividades, tanto profissionais quanto recreativas. Em vez disso, pode exigir a adaptação das tarefas às suas habilidades e necessidades específicas, promovendo a inclusão e a autonomia (Atique; Veltroni, 2011).

Em geral, o tratamento eficaz do Transtorno do Espectro Autista envolve uma abordagem multidisciplinar, idealmente iniciada antes dos três anos de idade. É essencial que essa equipe foque em intervenções psicossociais, que incluem reabilitação para lidar com retrocessos no desenvolvimento, uso de medicações e suporte educacional.

Essas intervenções têm como objetivo não apenas atenuar os sintomas do autismo, mas também promover o desenvolvimento de habilidades, contribuindo para que a criança se torne mais autônoma. Dessa forma, é possível facilitar sua integração social e adaptar suas formas de comunicação às suas necessidades específicas.

2.3 O TEA NO AMBIENTE ESCOLAR

O Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar impõe desafios que exigem adaptações pedagógicas para favorecer a inclusão e o aprendizado. As dificuldades encontradas pelos estudantes autistas são agravadas pela insuficiência de formação especializada dos profissionais, comprometendo a inclusão e o desenvolvimento educacional adequado.

Crianças autistas enfrentam barreiras significativas para se adaptarem ao ambiente escolar, apresentando dificuldades em áreas como socialização, organização, distração e sequenciamento de atividades. Esses obstáculos são agravados pela falta de qualificação profissional adequada para diagnosticar corretamente e acolher esses alunos. Como resultado, as instituições de ensino muitas vezes encontram dificuldades em oferecer um suporte adequado para atender às necessidades específicas dos alunos autistas, comprometendo a inclusão e o desenvolvimento escolar desses estudantes (Ferreira, 2017).

Dessa forma, o impacto do TEA no ambiente escolar exige que os professores adaptem suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas desses alunos. É essencial que o planejamento educacional seja elaborado de forma a evitar a sobrecarga de informações e facilitar a assimilação do conteúdo (Araújo, 2022).

Para o desenvolvimento do aluno com TEA, faz-se imprescindível um suporte que integre diversas áreas, envolvendo uma equipe multidisciplinar. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado por profissionais capacitados, aliado ao trabalho colaborativo

entre professores e ao uso de métodos específicos para o ensino de crianças com autismo, são valiosos para a promoção da inclusão.

Nessa senda, conforme aduz Chiote:

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular, é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade (Chiote, 2013, p. 21).

Para promover uma interação mais efetiva e uma melhor compreensão por parte de toda a turma, os educadores devem adotar abordagens dinâmicas, que estimulem o engajamento dos alunos com TEA, ao mesmo tempo em que favoreçam a inclusão no contexto coletivo de aprendizado (Araújo, 2022).

No que tange ao desenvolvimento cognitivo do aluno autista, o prejuízo é significativo, haja vista as alterações orgânicas que interferem em partes essenciais para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, afirma Parente (2010): “Esses indivíduos tem um estilo cognitivo qualitativamente diferente e distúrbio em funções que normalmente usamos para chegar ao conhecimento na escola, a interação social, a comunicação verbal e não verbal e na imaginação”.

É crucial que os professores abordem alunos autistas com paciência e compreensão, pois suas dificuldades de aprendizado não refletem desinteresse, mas são características do autismo. Essas crianças frequentemente demonstram interesse por movimentos repetitivos e podem resistir a mudanças na rotina. Assim, os educadores devem planejar aulas que considerem essas particularidades, promovendo a inclusão. A conscientização de toda a comunidade escolar é essencial para evitar rotulações e estabelecer metas que respeitem as capacidades individuais, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais acolhedor e eficaz.

Nessa perspectiva, Ferreira afirma ser essencial o vínculo entre o professor e o aluno:

É esplendido como o vínculo afetivo com o professor são essenciais para motivar a criança na sala de aula que ela está inserida, mesmo com o seu auxiliar que é um direito seu ter essa assistência, o professor precisa sempre buscar e manter o contato com o aluno, estimulando a comunicação e a inclusão com todas as crianças do ambiente, propondo atividades inclusivas participar ativamente com eles em todas as atividades propostas, com isso o aluno se sentirá seguro e propício a tudo que lhe for oferecido e ensinado, mesmo com dificuldade que lhe acomete a participação do professor será satisfatória, não só para a criança com autismo, mas também para todas da sala de aula, partindo desse pressuposto (Ferreira, 2017, p. 512).

Assim, a atuação do professor nas atividades propostas também desempenha um papel importante no aumento da autoestima da criança e, conseqüentemente, favorecendo o aprendizado. Para isso, o educador precisa se envolver nas brincadeiras, interagindo com os alunos de forma clara e objetiva e utilizando todos os recursos disponíveis. Um bom professor

deve ser um pesquisador, buscando entender o mundo do aluno autista para adaptar o ensino às suas necessidades.

Outrossim, alunos com TEA podem ter inteligência normal ou até habilidades específicas, como hiperfoco em determinados assuntos ou a capacidade de resolver cálculos rapidamente. Além disso, eles podem demonstrar interesse profundo em temas complexos para sua idade. É crucial distinguir essas características das altas habilidades, para que esses alunos não sejam erroneamente classificados e deixem de receber o apoio necessário, o que pode levar a problemas adicionais (Ramos, 2010).

Portanto, é fundamental que as estratégias educacionais sejam adaptadas para atender às particularidades dos alunos com TEA, considerando tanto suas dificuldades quanto suas potencialidades. O reconhecimento adequado das habilidades e limitações desses estudantes contribui para um suporte mais eficaz, promovendo um desenvolvimento cognitivo mais equilibrado e uma inclusão escolar mais justa e significativa.

3 A PROTEÇÃO JURÍDICA DOS DIREITOS À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA

A proteção jurídica do direito à educação para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um pilar essencial na busca pela inclusão e equidade social. A legislação brasileira, especialmente no que se refere à Constituição Federal de 1988, à Lei 12.764 de 2012 e à Lei número 13.146 de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), estabelece garantias específicas para assegurar o acesso à educação especializada e inclusiva a esse público.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 é um marco para a proteção dos direitos sociais no Brasil, abrangendo um conjunto amplo de garantias fundamentais ao desenvolvimento e bem-estar dos cidadãos. No artigo 6º, da referida norma, dispõe-se que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2024).

Dessa forma, a educação é destacada como um direito essencial que deve ser assegurado pelo Estado a todos, sem discriminações, incluindo, portanto, crianças e adolescentes com necessidades especiais, como as que se encontram no Transtorno do Espectro Autista. Este direito fundamental à educação é um alicerce para a inclusão e o exercício da cidadania.

Ainda nessa esteira, a Lei nº 12.764 de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhece a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para todos os fins legais, conforme dispõe seu artigo 1º, § 2º. Esse reconhecimento é essencial, pois estende a esse grupo de pessoas os direitos assegurados às pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação especializada e inclusiva.

Além disso, o artigo 3º, inciso IV, alínea “a”, da referida lei reforça que o acesso à educação e ensino profissionalizante são direitos da pessoa diagnosticada com autismo. A lei visa, assim, não apenas reconhecer formalmente os direitos das pessoas com TEA, mas também assegurar que esses direitos sejam promovidos e respeitados.

Nessa perspectiva, a Lei nº 13.146 de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), reforça e pormenoriza o direito à educação para pessoas com deficiência, incluindo aquelas com Autismo. Em especial, o artigo 27 do referido normativo garante que é dever não só do Estado, mas da sociedade, das famílias, da comunidade escolar e, enfim, da sociedade, assegurar a educação inclusiva ao estudante com TEA:

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.

Parágrafo Único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Além disso, em seu capítulo IV, que trata do Direito à Educação, a LBI estabelece que a educação deve ser acessível, adaptada às necessidades específicas e livre de qualquer tipo de discriminação, atribuindo tanto ao Estado quanto às instituições privadas a responsabilidade de oferecer recursos e adaptações necessárias para que as pessoas com deficiência, como as com Transtorno do Espectro Autista, possam desenvolver-se plenamente.

Essas normas objetivam não apenas integrar essas pessoas ao ambiente escolar, mas também oferecer-lhes suporte adequado para que possam se desenvolver plenamente, respeitando suas peculiaridades e desafios. Assim, analisar a proteção jurídica desses direitos revela a importância de um sistema educacional que contemple as demandas dos alunos com TEA, reconhecendo a necessidade de adaptações e recursos específicos para a efetiva inclusão educacional.

3.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL

A educação é amplamente reconhecida como um direito fundamental e é considerada essencial para o desenvolvimento pleno da pessoa e o exercício da cidadania. Previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um dos direitos sociais, a educação é um instrumento indispensável para a igualdade de oportunidades e para a inclusão social.

Além da concretização desse direito, a Carta Magna desempenha o papel de distribuição de deveres dos entes federativos, estruturação do sistema educacional brasileiro, além de prever um sistema de financiamento vinculado constitucionalmente a receitas públicas. Esses parâmetros são essenciais tanto para guiar as ações do legislador e do administrador público quanto para embasar o Judiciário em decisões que envolvem a implementação do direito à educação (Duarte, 2007).

Por outro lado, a educação também desempenha função cultural essencial, transcendendo os conhecimentos às novas gerações, conforme aponta Duarte (2004), “a educação escolar constitui um meio de inserir as novas gerações no patrimônio cultural acumulado pela humanidade, dando-lhe continuidade”. Assim, a escola não apenas transmite informações, mas também preserva e renova a herança cultural, permitindo que os estudantes compreendam seu lugar na sociedade e contribuam para a construção de um futuro fundamentado nesse legado coletivo.

Dito isso, o direito à educação abrange, sobretudo, o direito de todos ao acesso igualitário ao ensino, com especial atenção para os níveis fundamentais. Esse direito essencial envolve o provimento de conhecimentos básicos e habilidades que devem ser oferecidos de maneira regular e estruturada, garantindo uma formação inicial indispensável ao desenvolvimento humano e social (Tavares, 2008).

Outrossim, conforme previsto no artigo 205 da Constituição, o direito à educação deve atender a objetivos específicos, incluindo o pleno desenvolvimento pessoal, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Esses propósitos delineiam o que a Carta Magna entende por educação como um direito fundamental, que não se restringe ao simples acesso ao ensino, mas exige uma educação que efetivamente cumpra essas finalidades constitucionais. (Tavares, 2008).

Portanto, ao considerar a educação como um direito fundamental, é imprescindível que sua implementação vá além da mera oferta de vagas ou conteúdos mínimos. Ela deve ser estruturada de forma a garantir a qualidade e a equidade no acesso, promovendo não apenas a inclusão social, mas também o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Dessa forma, a educação não é apenas uma ferramenta de emancipação pessoal, mas também um pilar essencial para a sociedade, como bem explica Duarte (2007):

Embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar (Duarte, 2007, p. 297).

Em conclusão, a proteção do bem jurídico em questão, como direito fundamental, vai além de uma simples ferramenta de interesse individual, sendo um instrumento crucial para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Sua implementação deve ser pensada de maneira a garantir não apenas o acesso, mas a qualidade e a equidade, para que toda coletividade possa usufruir de uma educação que consagre o pleno desenvolvimento humano e social.

Dessarte, o compromisso com a educação como direito fundamental implica uma responsabilidade compartilhada entre os entes federativos, a sociedade e os indivíduos, todos com o dever de garantir que a educação seja efetivamente um bem comum, acessível e transformador para as futuras gerações.

3.2 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA VOLTADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva representa um novo paradigma educacional que busca garantir o

acesso, a permanência e o desenvolvimento integral de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar. No Brasil, esse modelo está amparado por um conjunto de normas e diretrizes que promovem a inclusão escolar como um direito fundamental, refletindo uma visão humanista da educação.

Esse conceito entende a escola como um espaço de diversidade e democracia, onde a pluralidade de estudantes é valorizada, promovendo oportunidades equitativas e o desenvolvimento de potencialidades individuais. O compromisso com a educação inclusiva tem origem em princípios constitucionais e normas específicas que orientam a implementação de políticas educacionais voltadas para a inclusão.

Neste capítulo, serão analisadas as principais disposições legais que compõem o arcabouço normativo da educação inclusiva no Brasil, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o atendimento educacional especializado, Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 sobre a política nacional para a integração das pessoas com deficiência, bem como as Resoluções CNE/CEB nº 2/2001, nº 4/2009 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990.

As normas apresentadas, ao reafirmarem o direito à educação para todos, estabelecem bases para uma escola inclusiva que respeita as especificidades e promove a participação de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 é o texto fundamental do sistema jurídico brasileiro, sendo considerada a norma suprema que orienta e organiza todo o ordenamento jurídico nacional. É por meio dela que são assegurados direitos essenciais, incluindo o direito à educação especializada para aqueles que necessitam.

Com isso, o artigo 208, inciso III, da Constituição estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa previsão reforça a importância da inclusão e assegura que o Estado brasileiro promova o suporte necessário para que as pessoas com necessidades educacionais especiais, como os Autistas, possam desenvolver-se plenamente, respeitando suas particularidades (Brasil, 1988).

Por outro lado, tratando de normas específicas, tem-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 de 1990, que representa um marco fundamental na garantia dos direitos das crianças e adolescentes, incluindo o acesso à educação inclusiva.

Destarte, em seu artigo 54, o ECA estabelece que é dever do Estado assegurar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990). Essa disposição reforça o compromisso do ordenamento jurídico brasileiro com a inclusão, ao exigir que as políticas educacionais promovam o acesso igualitário e integrado

à educação para aqueles que possuem necessidades específicas. Ao priorizar a oferta desse atendimento no ambiente regular, a norma busca romper barreiras que segregam e limitam o potencial de desenvolvimento pleno dos indivíduos, alinhando-se aos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da igualdade.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), conhecida também como Lei Darcy Ribeiro, foi instituída em 1996 e estabeleceu as diretrizes que norteiam a organização e a política de toda a educação brasileira.

Complementando os avanços promovidos pela Constituição Federal de 1988, a LDB implementou políticas educacionais inclusivas ao definir princípios que promovem a integração e o desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais especiais. A referida lei, portanto, amplia o direito à educação para esses alunos, fortalecendo uma visão democrática e pluralista da escola como espaço de igualdade e diversidade (Brasil, 1996).

Entre as disposições voltadas à inclusão, a LDB 9.394/96 destaca, em seu artigo 58, que o atendimento educacional especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, sendo orientado para o desenvolvimento e a participação plena dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 1996).

Ainda nessa perspectiva, os parágrafos 1º, 2º e 3º desse artigo reforçam a importância de promover apoio adequado dentro da escola comum. Outrossim, o artigo 59, em seus incisos I a V, prevê currículos, métodos e estratégias específicos, assim como adaptações e serviços de apoio que atendam às particularidades desses estudantes. Dessa forma, esses artigos consolidam o compromisso da LDB em estruturar um ambiente educacional inclusivo, a fim de permitir o acesso e a permanência com qualidade na escola (Brasil, 1996).

Posteriormente, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamentou a Lei nº 7.853/1989, reafirmando as normas de proteção e garantia de direitos das pessoas com deficiência. Por meio dessa regulamentação, instituiu a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, cujo objetivo principal foi integrar esforços do Estado e da sociedade civil para promover mecanismos que assegurassem a igualdade de oportunidades e a plena inclusão das pessoas com deficiência.

O Decreto também criou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), órgão com tripla atuação: consultiva, fiscalizadora e deliberativa. O CONADE é responsável por acompanhar e avaliar a formulação e a execução de políticas públicas voltadas para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência, propondo diretrizes e medidas que assegurem sua integração e autonomia. Além disso, cabe ao conselho monitorar o cumprimento das normas de acessibilidade e inclusão, garantindo que as ações governamentais estejam alinhadas às legislações nacionais e internacionais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 1999).

Outrossim, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), por meio da resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, elaborou e estabeleceu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Essa resolução representa mais um marco normativo importante na consolidação de práticas educacionais inclusivas, assegurando o direito de acesso, permanência e participação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

A resolução define a educação especial como uma modalidade da educação básica destinada a garantir recursos, serviços educacionais especiais e adaptações que promovam o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades especiais, em todas as etapas e modalidades de ensino. Destacando ainda a importância do atendimento escolar desde o primeiro contato do indivíduo com a escola, conforme o texto da Resolução CNE/CEB nº 2/2001:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo Único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes 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).

Por outro lado, os professores desempenham papel central na efetivação do CNE/CEB nº 2/2001, especialmente no cumprimento do artigo 8º, inciso I, que prevê sua capacitação e especialização para atender às necessidades educacionais dos alunos. Essa preparação garante que as escolas regulares ofereçam um ambiente inclusivo, promovendo o desenvolvimento pleno de todos os estudantes (Brasil, 2001).

Em continuidade, a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 do Ministério da Educação veio a estabelecer diretrizes operacionais fundamentais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, modalidade de educação especial. Em seu artigo 1º, a Resolução determina que os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tanto nas classes comuns do ensino regular quanto no AEE. Esse atendimento especializado pode ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros específicos, fortalecendo a inclusão educacional com suporte adequado, seja na rede pública ou em instituições sem fins lucrativos (Brasil, 2009).

Além disso, a Resolução traz as atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado em detalhes, conforme disposto no artigo 13 do normativo:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar as habilidades funcionais das aulas, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, promovendo a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação das aulas nas atividades escolares (Brasil, 2009).

Desta feita, as atribuições docentes demonstram-se fundamentais para a efetivação de uma educação inclusiva. Destacando-se a identificação e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, a elaboração de planos de atendimento especializados, o acompanhamento do uso desses recursos na sala de aula regular e a articulação com professores e famílias para promover a participação e autonomia dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Comparada à Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que também reconhecia a necessidade de professores capacitados para atender às demandas educacionais especiais, a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 representa uma evolução no arcabouço normativo. Além de reforçar a obrigatoriedade da inclusão nas classes regulares, ela detalha a estrutura necessária para o AEE, como a criação de salas de recursos multifuncionais.

A Resolução de 2009, ao integrar a implementação do Decreto nº 6.571/2008, amplia a perspectiva da educação inclusiva ao prever um modelo mais articulado entre ensino regular e atendimento especializado. Assim, enquanto a Resolução de 2001 focava na capacitação docente como eixo principal da inclusão, a de 2009 aprofunda e complementa essa visão, instituindo mecanismos que asseguram maior efetividade na resposta às diversas necessidades educacionais, fortalecendo o princípio de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Em vista disso, o Decreto nº 7.611 de 2011 foi criado com o objetivo de regulamentar o atendimento educacional especializado (AEE) e fortalecer as políticas de inclusão escolar no Brasil. Desse modo, consolidou diretrizes essenciais para a garantia da educação como direito fundamental, reafirmando o papel do Estado na promoção de um sistema educacional inclusivo e acessível.

A partir dessa premissa, em seu artigo 1º, o referido Decreto estabelece que o dever estatal em relação à educação do público-alvo da educação especial será efetivado com base em diretrizes como a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, o aprendizado ao longo

da vida e a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Além disso, determina a oferta de ensino fundamental gratuito com adaptações razoáveis, o suporte individualizado para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social, a priorização da educação especial na rede regular de ensino e o apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos que atuem exclusivamente na área (Brasil, 2011).

O Decreto também detalha aspectos relacionados ao atendimento educacional especializado, garantindo que ele funcione como suporte complementar ao processo de escolarização. De acordo com o seu artigo 2º, a educação especial deve assegurar serviços de apoio especializado destinados a eliminar as barreiras que dificultem ou impeçam a inclusão e o aprendizado de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Isso envolve desde a formação de profissionais capacitados até a disponibilização de materiais e recursos de acessibilidade, que viabilizem a inclusão plena desses alunos no ambiente escolar. Dessa forma, o Decreto nº 7.611/2011 não apenas organiza os aspectos técnicos da educação especial, mas também reafirma o compromisso que o Estado tem com a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo (Brasil, 2011).

Portanto, a legislação brasileira voltada à educação inclusiva reflete um compromisso progressivo com a construção de um sistema educacional que promova equidade, respeito à diversidade e oportunidades para todos. Desde a Constituição Federal de 1988 até os decretos e resoluções mais recentes, observa-se uma evolução normativa que consolida diretrizes claras para a inclusão escolar, fortalecendo o atendimento educacional especializado e a capacitação docente. Essas medidas não apenas garantem direitos, mas também transformam o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor e acessível, assegurando que alunos com necessidades educacionais especiais possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

3.3 COMPLEMENTARIDADE E DISTINÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

É fundamental diferenciar os conceitos de educação inclusiva e educação especial para compreender suas especificidades e complementaridades no contexto educacional. Enquanto a educação inclusiva se estabelece como um princípio que busca garantir a integração e a participação de todos os alunos no ambiente escolar, independentemente de suas características ou condições, a educação especial é uma modalidade de ensino destinada a atender, de forma específica, às necessidades de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.

Nesse sentido, a definição de Neto demonstra o papel transformador da educação inclusiva, que não se limita à integração, mas promove mudanças profundas na cultura e nas práticas escolares, buscando responder às singularidades de cada aluno como parte de um projeto democrático de sociedade:

A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (Neto, 2018, p. 86).

Dessa forma, a educação inclusiva transcende uma mera reorganização administrativa ou pedagógica, representando um compromisso ético com a valorização da diversidade humana. Ao propor a transformação das escolas em espaços verdadeiramente democráticos, ela desafia práticas excludentes que, por vezes, ainda predominam no sistema educacional. Mais do que acolher alunos em suas diferenças, a educação inclusiva exige que as escolas revisem profundamente sua cultura, suas políticas e suas práticas, de modo a oferecer não apenas acesso, mas condições reais de aprendizado e desenvolvimento para todos.

Após compreender o papel abrangente da educação inclusiva, é necessário distinguir esse conceito da educação especial, que se caracteriza como uma modalidade específica voltada ao atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Enquanto a inclusão busca integrar todos os estudantes no ensino regular, a educação especial, historicamente, desenvolveu-se em instituições especializadas, com profissionais capacitados para atender às necessidades específicas desses alunos, conforme exposto por Alencar:

Antes de iniciar as reflexões sobre Educação Inclusiva, julga-se necessário, deixar claro a distinção entre os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva. Entende-se por Educação Inclusiva à participação de todos os alunos, independentemente de suas “diferenças”, “deficiências” ou “especificidades”, em escolas de Ensino Regular. Já a Educação Especial atende à educação dos alunos com algum tipo de deficiência em instituições especializadas, de maneira separada da escola comum. Essas instituições atendem exclusivamente alunos com um determinado tipo de necessidades especiais e para isso, contam com profissionais especializados ao atendimento desses alunos (Alencar, 2016, p. 3).

A citação de Alencar traz uma importante contribuição ao destacar que a educação especial, historicamente, ocorre em instituições especializadas, separadas da escola comum, com profissionais qualificados para atender às necessidades específicas dos alunos. Essa abordagem, de fato, tem seu valor em situações que demandam um atendimento mais individualizado. No entanto, é essencial reconhecer que a inclusão plena exige que os alunos com necessidades especiais também tenham acesso às classes comuns do ensino regular, recebendo o apoio

necessário para seu desenvolvimento.

Outrossim, em contraponto ao que preceitua Alencar, no que tange às instituições especializadas atenderem aos alunos de maneira separada da escola comum, Stobäus demonstra a importância de refletir sobre essa separação no sistema educacional:

Embora do ponto de vista legal e teórico, o discurso seja da igualdade de oportunidades, parece ocorrer uma falta de acesso aos meios regulares de ensino. Este sistema de Ensino Especial paralelo, criado para educar os diferentes, contribui também para que eles sejam segregados e excluídos da sociedade, que os nega (Stobäus, 2003, p. 20).

A reflexão de Stobäus evidencia a preocupação com a segregação potencial do sistema educacional especializado, mas as resoluções do Conselho Nacional de Educação têm buscado desconstruir essa visão ao integrar a educação especial ao ensino regular.

Nessa senda, a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, em seu artigo 7º dispõe que “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. Dessa forma, a educação especial não deve se restringir a espaços separados, mas atuar de forma complementar, garantindo que o direito à educação inclusiva seja efetivamente concretizado.

Além disso, como forma de fortalecer o ensino especializado, foram criadas as salas de recursos multifuncionais. Essas salas são ambientes pedagógicos equipados com materiais didáticos, recursos de tecnologia assistiva e ferramentas específicas para atender às necessidades de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.

Desse modo, são parte fundamental do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme estabelecido pela Resolução nº 4 do CNE/CEB de 2009, que determina sua realização, prioritariamente, no turno inverso da escolarização em escolas regulares ou em centros especializados. Diferentemente de práticas excludentes do passado, as salas de recursos multifuncionais não substituem o ensino nas classes comuns, mas atuam como suporte adicional para promover a autonomia e o aprendizado dos alunos no contexto da educação inclusiva (Brasil, 2009).

Ao estabelecer que o AEE seja complementar, a Resolução reforça a ideia de que as salas de recursos multifuncionais contribuem para a integração plena dos alunos no ambiente escolar regular, respeitando suas singularidades e oferecendo os apoios necessários. Esse modelo permite que os estudantes permaneçam inseridos nas turmas regulares, beneficiando-se da convivência e do aprendizado em um espaço inclusivo, enquanto recebem atendimentos específicos em horários alternados. Assim, as salas de recursos multifuncionais se mostram como uma importante estratégia para consolidar a inclusão educacional, evitando a segregação e promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, a inclusão educacional exige que o sistema escolar, em sua totalidade, assuma a

responsabilidade de garantir o aprendizado e a participação de todos os alunos, independentemente de suas especificidades:

A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, como caminho fundamental para se atingir a inclusão social, constitui uma meta, neste novo século, cada vez mais firme, nos diferentes sistemas educativos, nos quais se pretende educar alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Isto pressupõe que é o sistema educacional como um todo que assume a responsabilidade de Educação e não uma parte dele, a Educação Especial (Stobäus, 2003, p. 25).

Portanto, a educação especializada, como modalidade de ensino que atende às necessidades específicas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, não se contrapõe à educação inclusiva. Ao contrário, ela integra esse modelo, ao atuar como suporte complementar dentro do ensino regular. Assim, a educação especial fortalece o princípio da inclusão, garantindo não apenas o acesso, mas também condições adequadas para o desenvolvimento integral dos estudantes no ambiente escolar inclusivo.

3.4 O ACESSO À EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA

O acesso à educação para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema central no debate sobre inclusão escolar, refletindo as complexas interações entre as políticas públicas, a legislação vigente e as realidades enfrentadas pelas famílias e educadores.

Apesar dos avanços normativos, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que asseguram a inclusão e o direito à educação, ainda persistem desafios significativos na efetivação desses direitos. O presente subcapítulo tem como objetivo analisar as condições de acesso à educação para este grupo, destacando as barreiras estruturais e pedagógicas que impactam a plena participação dos estudantes com TEA nas instituições de ensino regulares.

Nessa senda, (Remédio, 2021, p. 391) afirma que a Constituição Federal de 1988, ao tratar do direito à educação, adota uma perspectiva inclusiva que visa garantir acesso igualitário a todos:

A ótica inclusiva foi o norte da Constituição Federal de 1988, nos artigos referentes ao direito à educação, em especial os artigos 205 e 206, os quais estabelecem a educação como um direito de todas as pessoas (art. 205), em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, I).

Além disso, conforme aduz Remédio:

Após o advento da Declaração de Salamanca, em 1994, a Lei n. 9.394/96 estabeleceu a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com um capítulo

específico sobre educação especial (Capítulo V), no qual destacam-se os artigos 58 e 59 como formadores das bases do ensino especial, incorporando ao texto o ideal de educação inclusiva trazido pela citada Declaração (Remedio, 2021, p. 392).

Contudo, apesar das normas e declarações que, em tese, deveriam assegurar o acesso à educação para crianças e adolescentes com TEA, a realidade muitas vezes é contrária, evidenciando dificuldades significativas nesse processo.

O acesso à educação para esse grupo específico ainda enfrenta obstáculos substanciais, como a falta de estratégias pedagógicas adequadas e a escassez de recursos necessários para atender às necessidades singulares, como aponta (Remedio, 2021) "os alunos com TEA nem sempre contam com estratégias e metodologias de ensino eficientes, seja no necessário processo de socialização, seja na ausência de estimulação neurológica para o aprendizado". Essa falta de suporte pedagógico e psicossocial impacta diretamente a capacidade desses alunos de acessar e se beneficiar plenamente da educação oferecida nas escolas regulares.

Outrossim, ainda que a Lei nº 12.764/2012, instituidora da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista garanta o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, bem como institua que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com autismo incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012), o cotidiano escolar da pessoa autista esbarra em obstáculos que inciam-se na socialização, passando para o aprendizado, despreparo dos professores e ausência de adaptações em materiais, bem como no ambiente escolar (Remedio, 2021).

Em síntese, embora a legislação brasileira e documentos internacionais promovam, em tese, o acesso à educação como princípio fundamental, a efetivação desses direitos para crianças e adolescentes com TEA ainda enfrenta entraves significativos. A lacuna entre o ideal normativo e a realidade prática evidencia a necessidade urgente de avanços concretos, que vão desde a capacitação docente até a disponibilização de recursos pedagógicos e estruturais adequados. Apenas com a implementação de políticas públicas efetivas será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível para esse público, concretizando os direitos assegurados pela legislação.

4 A JUDICIALIZAÇÃO DAS DEMANDAS EDUCACIONAIS

A judicialização das demandas educacionais reflete o crescente uso do Judiciário como ferramenta garantidora dos direitos fundamentais relacionados ao acesso à educação. Esse fenômeno demonstra os desafios enfrentados pelo sistema educacional e a busca por soluções que efetivem o princípio da inclusão, assegurando o cumprimento das normas constitucionais.

Este tema ganha relevância à medida que o direito à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988, é frequentemente desrespeitado, seja pelo não-oferecimento do ensino obrigatório ou pela sua oferta de forma irregular.

Nesse sentido, o artigo 208 da Carta Magna estabelece:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º A não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Dessa maneira, a norma constitucional reforça o caráter de direito público subjetivo do acesso à educação, atribuindo ao Poder Público a responsabilidade de garantir sua efetividade e responsabilizando as autoridades competentes em caso de omissão. Esses dispositivos evidenciam a educação como um dever inalienável do Estado, cuja proteção pode demandar intervenção judicial para ser concretizada.

Ao elevar a educação ao patamar de direito fundamental, a Constituição Federal de 1988 transformou a relação entre o cidadão e o Estado, consolidando um marco jurídico significativo. Esse avanço garantiu à educação não apenas o reconhecimento de sua relevância social, mas também a possibilidade de exigibilidade concreta perante o Poder Público, diferenciando-se de normativas anteriores que careciam de mecanismos eficazes de implementação, conforme aduz Konzen:

[...] a Educação, ainda que afirmada como direito de todos, não possuía, sob o enfoque jurídico e em qualquer de seus aspectos, excetuada a obrigatoriedade da matrícula, qualquer instrumento de exigibilidade, fenômeno de afirmação de determinado valor como direito suscetível de gerar efeitos práticos e concretos no contexto pessoal dos destinatários da norma (Konzen, 1999, p. 1).

Assim, Constituição de 1988 rompeu com a ineficácia das normas anteriores, ao assegurar à educação mecanismos de exigibilidade prática, transformando-a em um direito fundamental efetivamente garantido. Nesse contexto, o Poder Judiciário passou a desempenhar um papel central na concretização desse direito, conforme evidencia Cury:

Desta forma, a partir de 1988, o poder judiciário passou a ter funções mais significativas na efetivação desse direito. Inaugurou-se no poder judiciário uma

nova relação com a educação, que se materializou através de ações judiciais visando a sua garantia e efetividade. Pode-se designar este fenômeno como a judicialização da educação, que significa a intervenção do poder judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito até mesmo para se cumprir as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas (Cury, 2010, p. 77).

Apesar do avanço jurídico representado pela judicialização, sua recorrência revela fragilidades na implementação prática do direito à educação. Entre essas fragilidades, destacam-se a falta de preparo dos agentes educacionais e a ausência de orientações claras para lidar com as novas demandas legais, como demonstra a análise de Álvaro Chrispino e Raquel S. P. Chrispino:

A judicialização das relações escolares é um fato verdadeiro e, a nosso ver, ocorre em grande número porque os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com esta nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes destas instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos. Os Educadores, quando muito, tiveram algumas aulas de LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), com forte visão ideológica e pouca visão cotidiana. Os gestores, na sua maioria de escolas públicas, resultam de escolhas políticas ou são oriundos de processos de indicação pelos pares e, em geral, são escolhidos por características que não compartilham a capacidade de gestão ou mesmo o conhecimento específico para a direção de uma unidade escolar com vista a resultados (Chrispino e Chrispino, 2008, p. 11).

A análise evidencia que a judicialização das demandas educacionais surge como resposta à ineficiência do Estado em garantir o pleno acesso à educação, conforme previsto constitucionalmente. Ainda que a intervenção do Judiciário tenha consolidado avanços importantes, como a exigibilidade prática desse direito, ela também expõe as fragilidades do sistema educacional, notadamente a falta de preparo dos profissionais e a ausência de políticas públicas eficazes para implementar as normas legais.

Em síntese, a judicialização das demandas educacionais reflete a tentativa de suprir as falhas do Estado no cumprimento do dever constitucional de garantir o acesso à educação de forma efetiva e inclusiva. Embora represente um avanço na concretização do direito à educação, ela escancara a necessidade urgente de políticas públicas mais eficazes, capacitação dos agentes educacionais e melhorias na gestão escolar, reafirmando a educação como um direito fundamental que exige atuação integrada e responsável de todos os envolvidos.

4.1 A COMPETÊNCIA ABSOLUTA DA VARA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE PARA A MATÉRIA

A delimitação da competência jurisdicional é essencial para a adequada tramitação das demandas judiciais, especialmente aquelas que envolvem direitos fundamentais, como a educação. Nesse sentido, havia uma controvérsia acerca da competência para julgar demandas relacionadas à matrícula de menores em creches ou escolas, sendo anteriormente atribuída à Vara da Fazenda Pública em razão do envolvimento de entes estatais.

Contudo, o Superior Tribunal de Justiça, ao julgar o Tema Repetitivo 1058, consolidou o entendimento de que a Vara da Infância e Juventude possui competência absoluta para processar e julgar tais causas:

Tese B) São absolutas as competências: i) da Vara da Infância e da Juventude do local onde ocorreu ou deva ocorrer a ação ou omissão, para as causas individuais ou coletivas arroladas no ECA, inclusive sobre educação e saúde, ressalvadas a competência da Justiça Federal e a competência originária dos tribunais superiores (arts. 148, IV, e 209 da Lei n. 8.069/1990; e Tese n. 1.058/STJ) (STJ, 2021).

Desse modo, a controvérsia que versava sobre a competência para julgar demandas envolvendo a matrícula de menores em creches ou escolas foi objeto de análise pelo Superior Tribunal de Justiça, em decisão proferida nos Recursos Especiais 1.853.701/MG e 1.846.781/MS, com acórdão publicado em 29/03/2021, cujo a relatoria é da Ministra Assusete Magalhães.

Cumprido ressaltar que, anteriormente, o Juízo da Infância e Juventude possuía competência para julgar apenas os casos concretos em que se discutiam direitos que estivessem previstos expressa e exclusivamente no Estatuto da Criança e do Adolescente. Ou seja, somente em situações que envolvessem situação irregular e de risco grave de violação de direitos típicos da infância ou da juventude.

Portanto, essa definição, fundamentada nos artigos 148, IV, e 209 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reforça a prioridade absoluta dos direitos das crianças e adolescentes, alinhando a jurisdição à lógica protetiva prevista no ordenamento jurídico.

4.2 PANORAMA DA JUDICIALIZAÇÃO NO MUNICÍPIO

A judicialização da educação inclusiva no município de Camaçari-BA revela um cenário de crescente busca por direitos fundamentais relacionados à inclusão escolar. Na Vara da Infância e Juventude da Comarca do município em questão, entre 23 de janeiro de 2023 e 28 de maio de 2024, foram registrados 25 processos envolvendo demandas para efetivação do acesso à educação inclusiva, voltadas às necessidades especiais de alunos com diferentes atipias, mas principalmente voltadas às necessidades de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Esse dado reflete a dificuldade enfrentada por famílias para garantir, sem intervenção judicial, o cumprimento das obrigações legais por parte do poder público e das instituições de ensino.

Nessa senda, esse panorama demonstra uma realidade onde a via judicial se tornou uma ferramenta indispensável para concretizar o direito à educação inclusiva. Os processos frequentemente abordam a falta de suporte pedagógico adequado, a ausência de profissionais especializados e o descumprimento de diretrizes estabelecidas pela legislação educacional brasileira.

Dessa forma, a judicialização da educação inclusiva em Camaçari-BA reflete não apenas a dificuldade de efetivação de direitos fundamentais, mas também os impactos que essa busca exerce sobre as dinâmicas institucionais. Quando o Judiciário é acionado para garantir o cumprimento de normas legais e políticas educacionais, ele assume um papel que vai além da resolução de conflitos individuais.

Essa atuação destaca o caráter multifacetado da judicialização, que transcende a garantia de direitos específicos e promove mudanças estruturais no sistema público. Nesse contexto, é relevante observar como esse fenômeno repercute no equilíbrio entre os poderes e na criação de políticas inclusivas mais eficazes, conforme apontado por De Oliveira:

A judicialização de políticas públicas seria a crescente utilização do sistema de justiça, não para a resolução de conflitos políticos (*politics*), mas para o questionamento de falhas ou omissões na produção de políticas públicas (*policies*) por parte do poder Executivo, ou inação ou falhas do Legislativo no que tange à produção de normas legais. [...] Somado a isso, promove adaptações institucionais, bem como reflexos nos outros poderes e instituições, por meio das interações resultantes do processo de judicialização (De Oliveira, 2019, p. 18)

Com isso, o autor reforça a importância de políticas públicas eficazes e de ações preventivas que minimizem a necessidade de recorrer ao Judiciário, promovendo uma inclusão escolar efetiva e acessível a todos os alunos.

Além disso, as políticas públicas possuem papel essencial na efetivação dos direitos sociais, sendo instrumentos concretos para materializar as garantias previstas na Constituição. A sua constitucionalização reforça a obrigação do Estado em promover ações que assegurem direitos fundamentais, como educação, saúde e assistência social, garantindo maior proteção jurídica e eficiência na implementação dessas medidas, conforme aduz De Oliveira:

A chamada judicialização das políticas públicas se disseminou no Brasil após a Carta de 1988; que constitucionalizou direitos sociais e uma série de políticas públicas a elas relacionadas. Juntamente com a constitucionalização de políticas públicas, ocorreu também o fortalecimento das instituições do sistema de justiça, especialmente o MP e a criação e institucionalização das DPs. Por fim, verificou-se a ampliação dos mecanismos de acesso ao sistema justiça. Esses fatores criaram um ambiente favorável à utilização do sistema de justiça como uma arena institucional eficiente na garantia de direitos sociais como saúde, educação, assistência, habitação, saneamento etc (De Oliveira, 2019, p. 19).

Nessa perspectiva, de De Oliveira (2019) destaca que a judicialização das políticas públicas no Brasil é resultado da constitucionalização dos direitos sociais, que estabeleceu diretrizes para a implementação de políticas fundamentais como a educação, que é o tema cerne.

Dessa maneira, o panorama da judicialização no município de Camaçari-BA é uma realidade em expansão. Isso pois em 2023, foram registrados nove processos relacionados à busca por educação inclusiva, enquanto, até maio de 2024, esse número subiu para dezesseis, demonstrando um aumento significativo nas demandas judiciais nesse âmbito. Esses dados, oriundos da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA, evidenciam a insuficiência de políticas públicas efetivas e reforçam a importância de ações que promovam o acesso à educação inclusiva sem a necessidade de intervenção judicial, contribuindo para a garantia de direitos de forma mais célere e eficiente.

4.3 ANÁLISE DAS DEMANDAS JUDICIAIS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA

O subcapítulo em questão tem como objetivo descrever as principais questões que suscitadas nas ações judiciais envolvendo a busca por educação especializada para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Camaçari-BA.

Nessa perspectiva, serão abordadas as motivações dessas demandas, os argumentos apresentados pelas partes envolvidas, requerimentos, níveis de suporte das crianças e adolescentes. Além disso, será analisado o papel do Judiciário na resolução dessas controvérsias, destacando as decisões proferidas e as implicações para a efetivação da educação inclusiva. O subcapítulo visa fornecer uma visão detalhada dos aspectos jurídicos que envolvem o acesso à educação especializada e suas implicações para o direito à educação.

Para a presente análise, foram examinados dezesseis processos judiciais que tramitam na Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. Outrossim, o objeto principal das ações é a garantia de acesso à educação especializada para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Camaçari-BA, todos ajuizados pela Defensoria Pública.

As ações envolvem crianças que apresentam diferentes graus de autismo, variando do grau 1 (leve) ao grau 3 (severo), o que reflete a heterogeneidade das necessidades educacionais desse público. Essa diversidade demanda abordagens individualizadas e suporte específico, que vão desde ajustes no ambiente escolar até a disponibilização de mediadores e profissionais especializados.

Pois bem. É cediço que a atuação da Defensoria Pública nas demandas relacionadas ao

acesso à educação especializada para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Camaçari-BA encontra sólido fundamento legal na Lei Complementar nº 80/1994.

Conforme dispõe o art. 1º da referida norma, a Defensoria Pública é uma instituição permanente e essencial à função jurisdicional do Estado, com a incumbência de promover a orientação jurídica, os direitos humanos e a defesa integral e gratuita dos necessitados, tanto judicial quanto extrajudicialmente (Brasil, 1994).

Além disso, a Defensoria Pública desempenha um papel essencial na promoção da justiça social e na garantia dos direitos fundamentais, com objetivos e funções institucionais centrados na primazia da dignidade da pessoa humana e na redução das desigualdades sociais. Comprometida com a afirmação do Estado Democrático de Direito, a Defensoria busca assegurar a prevalência e efetividade dos direitos humanos, promovendo a mais ampla defesa dos direitos fundamentais dos necessitados, sejam eles individuais, coletivos, sociais, econômicos, culturais ou ambientais (Brasil, 1994).

Para tanto, adota todas as espécies de ações necessárias para proporcionar tutela adequada e efetiva. Entre suas funções, destaca-se a defesa dos interesses individuais e coletivos de grupos vulneráveis, como crianças, adolescentes, idosos, pessoas com deficiência, mulheres vítimas de violência doméstica e outros segmentos sociais que demandam proteção especial do Estado, reafirmando seu compromisso com a equidade e a inclusão social (Brasil, 1994).

Assim, ao ajuizar ações que buscam assegurar o cumprimento do direito fundamental à educação inclusiva, a Defensoria exerce sua função como instrumento do regime democrático, atuando de forma eficaz na defesa dos direitos individuais e coletivos das crianças com TEA. Essa prerrogativa é particularmente relevante em contextos onde as famílias, muitas vezes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, enfrentam barreiras para garantir o suporte educacional adequado e especializado a seus filhos.

Outrossim, mister salientar que a atuação da Defensoria Pública no município de Camaçari-BA em ações relacionadas à educação especializada tem encontrado no Ministério Público um parceiro essencial para assegurar a efetividade dos direitos fundamentais, especialmente os das crianças e adolescentes com necessidades educacionais específicas.

Isto pois conforme disposto no artigo 1º da Lei Complementar nº 80/1994, o Ministério Público, como instituição permanente e essencial à função jurisdicional do Estado, possui o dever de defender a ordem jurídica e os interesses indisponíveis da sociedade, garantindo a fiel observância da Constituição e das leis. Essa atuação é crucial para a proteção de direitos que transcendem os interesses individuais e alcançam dimensões coletivas e sociais, sendo o Parquet um agente transformador e indispensável na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Brasil, 1994).

Na esfera judicial, o Ministério Público desempenha uma dupla função: como órgão

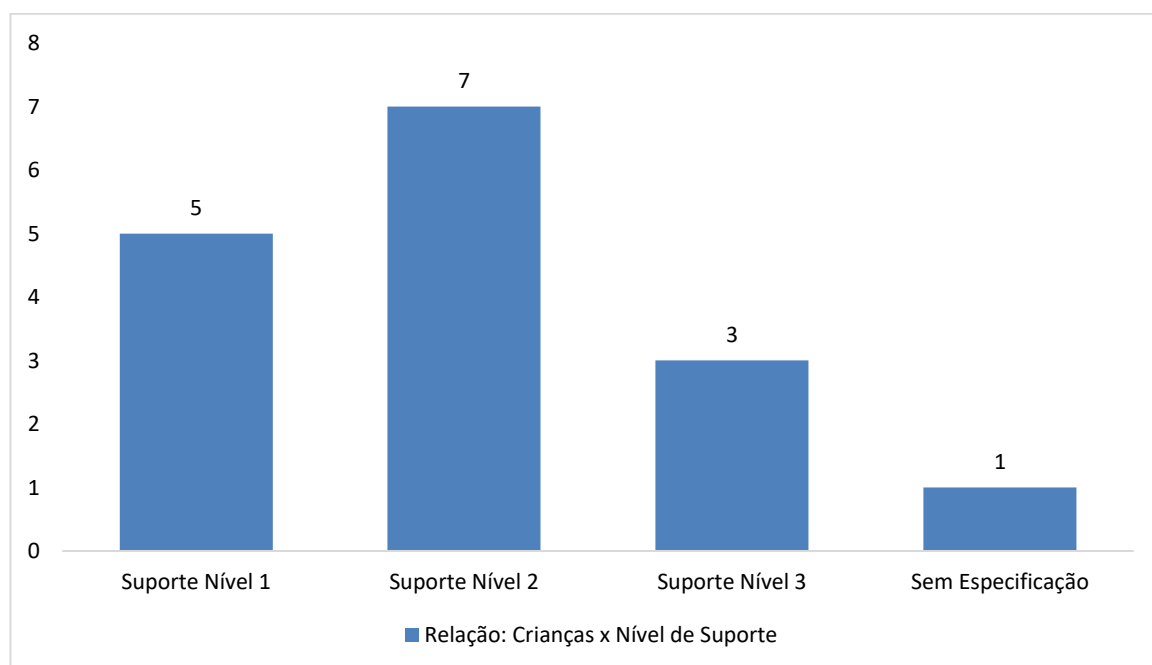
agente, ao propor ações judiciais destinadas a corrigir irregularidades e assegurar o cumprimento de políticas públicas, e como órgão interveniente, ao fiscalizar a correta aplicação da lei nos processos em que atua. Nesse toar, em conformidade com os artigos 208 e 210 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Ministério Público é legitimado para atuar na defesa de direitos difusos e coletivos, com ênfase em ações civis públicas que visem reparar falhas na oferta de políticas públicas (Brasil, 1990).

Portanto, o Ministério Público não apenas promove a justiça social, mas também contribui para fortalecer a estruturação de mecanismos institucionais que assegurem o pleno exercício dos direitos constitucionais e legais pelas pessoas em situação de vulnerabilidade, sobretudo no caso de crianças e adolescentes nessa situação.

As demandas ajuizadas em face do município de Camaçari-BA tendem a refletir a realidade das políticas públicas para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede educacional. Para mais, embora crianças com outras atipias, como síndrome de Down e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), também enfrentem desafios similares no município, o enfoque recai sobre as necessidades específicas do público com TEA devido à alta incidência e complexidade dos casos observados.

No período compreendido entre 23 de janeiro de 2023 e 28 de maio de 2024, a Defensoria Pública ajuizou dezesseis ações de obrigação de fazer, sendo doze delas acompanhadas de pedidos de indenização por danos morais. Essas ações sublinham a urgência de medidas inclusivas, especialmente em razão da heterogeneidade dos graus e/ou níveis de suporte para o transtorno: cinco crianças com grau 01, sete com grau 02, três com grau 03, e um caso sem especificação (Tibau, D'Almeida & Cavalcanti, 2023-2024), vide o gráfico a seguir:

Gráfico 01. Relação: Crianças x nível de suporte.



Fonte: elaborado pelo Autor a partir de dados extraídos da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA.

Nesse sentido, conforme demonstra a apresentação gráfica, 31,25% dos casos necessitam de suporte nível 01, 43,75% dos casos demandam suporte nível 02, ao passo que 18,75% dos casos demandam suporte nível 03 e, por fim, 6,25% dos casos não houveram especificação do nível de suporte necessitado (Tibau, D’Almeida & Cavalcanti, 2023-2024).

Dessa forma, o gráfico apresentado categoriza os tipos de suporte e demonstra a heterogeneidade do Transtorno do Espectro Autista, evidenciando a diversidade de níveis de necessidade entre os alunos. Essa realidade exige que o ensino público adote medidas inclusivas e flexíveis, capazes de atender às especificidades de cada caso, promovendo a igualdade de oportunidades no ambiente escolar, como afirma a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001:

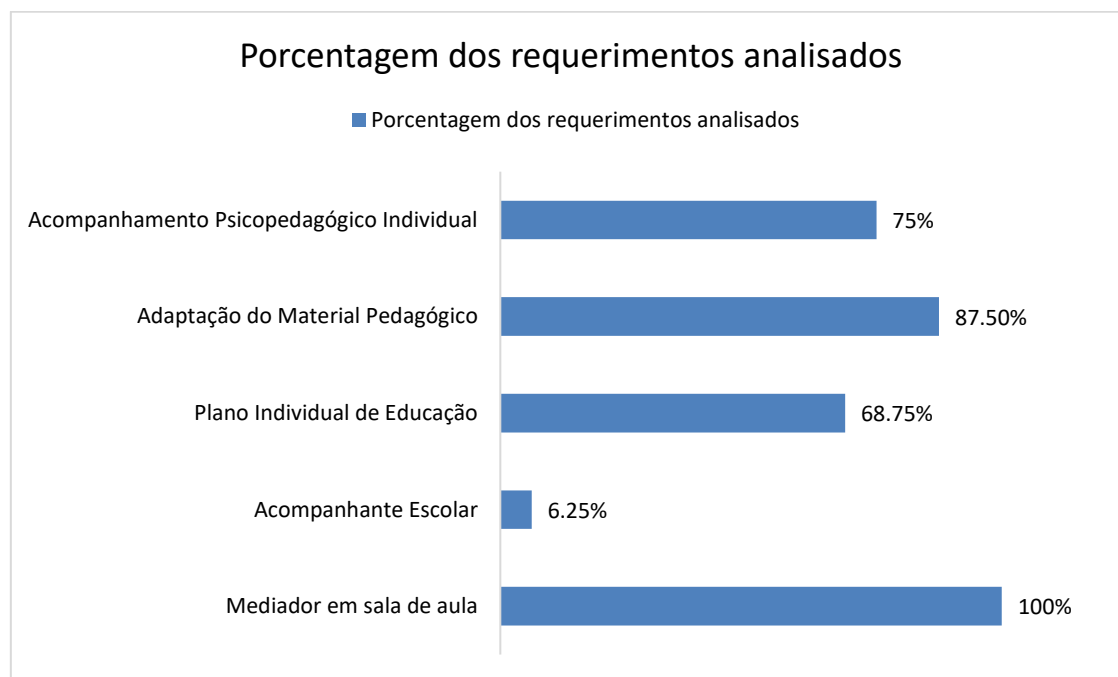
Art. 8. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III – Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001, p. 2).

Sendo assim, a complexidade das necessidades dos alunos com TEA demanda práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades, assegurando um ambiente inclusivo e equitativo, em alinhamento com os princípios estabelecidos pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001.

No que se refere às iniciais ajuizadas pela Defensoria Pública, tem-se que os principais requerimentos formulados nas dezesseis demandas judicializadas visam garantir o direito à educação inclusiva mediante a adaptação do material pedagógico, a oferta de acompanhamento psicopedagógico individual, a presença de mediadores em sala de aula e o suporte de acompanhantes escolares, conforme demonstra o gráfico:

Gráfico 02. Porcentagem dos requerimentos analisados.



Fonte: Gráfico representando a porcentagem de cada requerimento nos dezesseis processos analisados

O gráfico apresenta a distribuição percentual dos requerimentos em dezesseis processos judiciais relacionados à educação inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Nele, observa-se que 100% dos casos solicitam mediador em sala de aula, evidenciando essa como a necessidade mais universal entre os requerimentos. Em seguida, 87,5% demandam a adaptação do material pedagógico, reforçando a importância de recursos acessíveis e personalizados no processo de aprendizagem. O acompanhamento psicopedagógico individual é requisitado em 75% dos processos, enquanto o Plano Individual de Educação aparece em 68,75%, ambos refletindo a busca por suporte técnico-pedagógico especializado. Por fim, o acompanhamento escolar tem menor incidência, sendo demandado em apenas 6,25% dos casos. Esses dados revelam a ampla diversidade de demandas e destacam a necessidade de um sistema educacional adaptável às especificidades dos alunos (Tibau, D’Almeida & Cavalcanti, 2023-2024).

Por outro lado, no âmbito das demandas judiciais analisadas, o município de Camaçari-BA tem exercido ativamente seu direito ao contraditório e à ampla defesa, apresentando contestações fundamentadas nos processos em tramitação na Vara da Infância e Juventude da Comarca do Município.

Os principais argumentos invocados são a inexistência de omissão ou mora estatal no atendimento das necessidades educacionais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo o município, as políticas públicas implementadas já contemplam medidas inclusivas e adaptativas, conforme a legislação vigente, afastando qualquer inércia administrativa que justifique a procedência das ações ajuizadas.

Além disso, o município sustenta que não há direito subjetivo garantido à disponibilização de um professor qualificado de forma individualizada para cada aluno com TEA, argumentando

que tal medida extrapolaria as obrigações constitucionais e legais da administração pública. Reforça, ainda, a inexistência de previsão orçamentária suficiente para arcar com a execução das decisões judiciais que determinam a implementação imediata de medidas educacionais específicas. Essa alegação se baseia no princípio da reserva do possível, o qual, segundo o ente municipal, deve ser considerado para evitar o comprometimento das demais políticas públicas essenciais.

Por fim, o município de Camaçari-BA requer, nas contestações apresentadas à Vara competente, a extinção dos processos sem resolução de mérito no que tange às demandas focadas nas adaptações educacionais individualizadas. Ainda, requer o julgamento de improcedência de todos os pedidos formulados pela Defensoria Pública, argumentando que as ações ajuizadas não encontram suporte jurídico ou fático suficiente para ensejar a intervenção judicial requerida.

Após a percepção de que haviam controvérsias a serem dirimidas, a Juíza da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari, ao analisar os processos envolvendo demandas relacionadas à educação especializada para crianças com TEA, identificou a relevância do tema e a multiplicidade de ações com objetivos semelhantes em tramitação.

Diante disso, decidiu pela realização de uma audiência conjunta, visando alcançar uma solução consensual que não apenas beneficiasse as partes envolvidas, mas também promovesse a economicidade dos recursos públicos. Para tanto, determinou a intimação da Defensoria Pública, do Ministério Público e da Fazenda Pública Municipal, por meio de seu procurador, para comparecerem ao Fórum Clemente Mariani no dia 5 de junho de 2024, às 09h, em busca de um entendimento que atendesse às expectativas das famílias e à viabilidade administrativa.

Durante a audiência, foi oportunizada a palavra às mães das crianças, cujos relatos emocionaram os presentes ao evidenciar a insatisfação com as políticas públicas voltadas à educação inclusiva no município. Com lágrimas e palavras de angústia, as genitoras narraram as dificuldades diárias enfrentadas pela ausência de acompanhantes especializados e pela falta de suporte efetivo para as necessidades dos menores. Em vista disso, a Magistrada determinou diligências específicas nos processos, buscando apurar as alegações e estabelecer medidas mais efetivas. Ao final, a audiência se revelou esclarecedora, lançando luz sobre as falhas na implementação das políticas públicas e reafirmando a importância de um diálogo efetivo entre a administração pública e as famílias envolvidas.

Dessa forma, os processos evidenciam tanto a busca das famílias por um atendimento inclusivo efetivo quanto a dificuldade das instituições públicas em oferecer serviços adequados e compatíveis com os níveis de suporte necessários para cada caso. Tal contexto destaca a complexidade e a relevância das demandas, reforçando a necessidade de um olhar atento às políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

4.4 INSPEÇÃO JUDICIAL

Em razão da persistência de controvérsias relacionadas às condições das políticas públicas educacionais no município de Camaçari, especialmente no que tange ao atendimento das crianças com TEA, a Magistrada da Vara da Infância e Juventude decidiu adotar medidas mais incisivas para a apuração dos fatos.

Considerando a importância de averiguar as condições reais das unidades de ensino, foram realizadas inspeções judiciais no Centro de Referência à Inclusão Escolar (CRIE) e no Centro Educacional Yolanda Pires. Essas inspeções visaram não apenas identificar as infraestruturas e recursos pedagógicos disponíveis, mas também fornecer subsídios concretos para a análise das alegações apresentadas pelas partes envolvidas nos processos.

A inspeção judicial, disciplinada pelo artigo 481 do Código de Processo Civil (CPC) de 2015, constitui um meio de prova que permite aos magistrados inspecionar pessoas, coisas ou lugares com o objetivo de esclarecer fatos essenciais ao julgamento de um processo. Essa ferramenta busca aproximar os magistrados da realidade concreta, proporcionando uma percepção mais direta e detalhada das circunstâncias em análise, o que contribui para a obtenção de uma decisão mais justa e fundamentada (CNJ, 2023).

Ato contínuo, após a realização da inspeção judicial, o Código de Processo Civil de 2015, em seu artigo 484, determina que o juiz deve lavrar um auto circunstanciado, detalhando tudo o que for relevante para o julgamento da causa. Esse documento tem como objetivo registrar de forma precisa os elementos observados durante a diligência e pode ser complementado com desenhos, gráficos ou fotografias, assegurando maior clareza e riqueza de informações para subsidiar a decisão judicial (Brasil, 2015).

Nesse sentido, nos termos do CPC, a inspeção judicial foi realizada no dia 08 de outubro de 2024, às 13 horas, no Centro de Referência à Inclusão Escolar (CRIE), e, posteriormente, às 15 horas, na Sala de Recursos Multifuncionais do Centro Educacional Yolanda Pires, localizados no Município de Camaçari-BA, com o intuito de inspecionar, segundo Gomes (2024): “[...] as estruturas das instalações, o quadro de profissionais, os recursos disponibilizados, planos de trabalho e público efetivamente atendido. As inspeções foram precedidas de comunicação oficial aos responsáveis”.

Não obstante, durante a inspeção judicial no CRIE, observou-se a estrutura destinada ao atendimento de crianças com necessidades específicas:

Foi iniciada a inspeção no CRIE, que atende crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Superdotação, além de outros transtornos de aprendizagem que

demandam atividades de suporte educacional suplementar. Durante a inspeção, foram observadas as instalações e as diversas especialidades oferecidas no local, como psicopedagogia, psicomotricidade, arte-educação e psicologia, todas voltadas ao desenvolvimento cognitivo e às atividades da vida diária dos assistidos (Gomes, 2024, p. 1).

Essas observações foram fundamentais para avaliar a adequação do suporte educacional oferecido às crianças atendidas. Durante a inspeção, as instalações foram fotografadas para fins de ilustração do auto circunstanciado, conforme preceitua o CPC:



Imagem 01. Instalações do Centro de Referência à Inclusão Escolar, a magistrada Louise de Melo observa cartaz que indica número de escolas acolhidas.

Com efeito, a inspeção judicial no CRIE permitiu identificar aspectos positivos e desafios relacionados ao atendimento educacional especializado:

Na ocasião, foram apresentados os profissionais e alguns dados de programas já em andamento e alguns em fase inicial de implantação. A estrutura local é excelente e o funcionamento da unidade aparenta atender razoavelmente ao demandas dos estudantes do município. Contudo, constata-se dificuldades de adesão das famílias ao trabalho desenvolvido, bem como de pessoal qualificado especialmente para acompanhamento em sala de aula regular (Gomes, 2024, p. 1).

Essas informações evidenciam tanto o potencial da unidade quanto os pontos que ainda demandam aprimoramento para a efetivação plena da educação inclusiva. Nesse contexto, foram registradas imagens das instalações do CRIE, que ilustram as condições físicas e os recursos disponíveis para atender às necessidades dos estudantes:



Imagem 02. A Magistrada Louise de Melo sendo recebida por parte dos funcionários do Centro de Referência à Inclusão Escolar



Imagem 03. A Magistrada Louise de Melo em diálogo com um dos funcionários do Centro de Referência à Inclusão Escolar.



Imagem 04. A Magistrada Louise de Melo inspecionando instalações e dialogando com funcionários do Centro de Referência à Inclusão Escolar

Durante a inspeção, foi possível observar a dedicação da equipe em demonstrar a efetividade do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, incluindo apresentação de slides com dados referentes à educação especial, conforme denota-se da imagem a seguir:

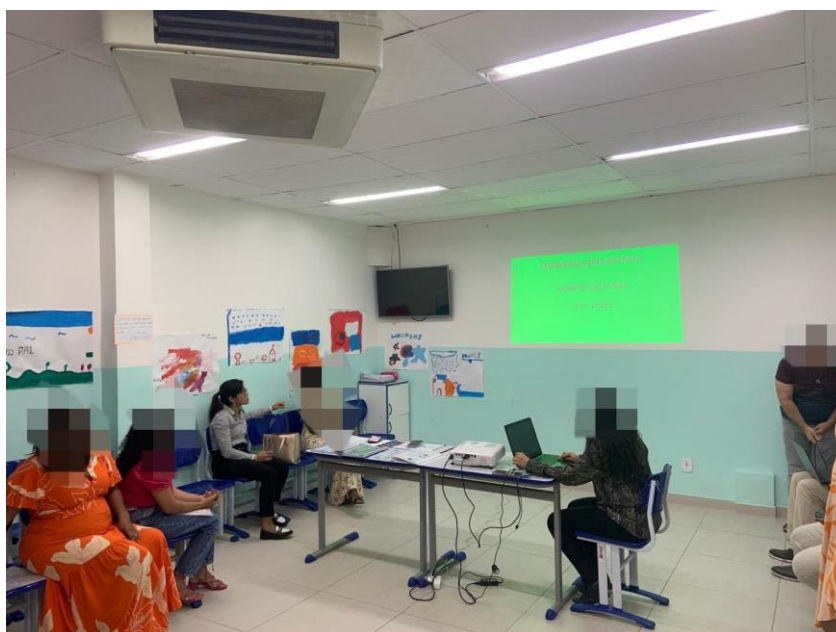


Imagem 05. Apresentação de slides com dados da educação especial no Município no Centro de Referência à Inclusão Escolar

Após a apresentação dos slides elaborados pela equipe multidisciplinar do Centro de Referência à Inclusão Escolar, o entendimento foi o seguinte:

Extraí-se da visita um grande compromisso da equipe em mostrar atuação nesse setor, mas ficou claro que a formação do grupo de trabalho específico para os

alunos com atipias matriculados na rede regular de ensino é bem recente, estando em atuação há menos de 4 meses. Registre-se ainda que ficou consignado pelos membros da equipe que um PDI pode levar até um mês, em média, para elaboração (Gomes, 2024, p. 2).

Dessa forma, a inspeção revelou o esforço da equipe em apresentar as atividades realizadas, mas também expôs a fragilidade de uma estrutura que ainda está em processo de consolidação. A recente formação do grupo de trabalho para atender alunos com atipias na rede regular reflete a tentativa de avançar na inclusão, mas demonstra que essa iniciativa ainda carece de maturidade e aprimoramento para atender plenamente às demandas educacionais.

Ao final da visita, no momento em que a equipe multidisciplinar apresentava as atividades realizadas, uma criança com necessidades especiais entrou na sala, movimentando-se livremente e brincando de forma espontânea, causando um momento inesperado de atenção entre os presentes. Logo após, uma mulher, que parecia ser sua mãe ou responsável, dirigiu-se à coordenadora do CRIE para expressar sua preocupação com a ausência de professores para a criança, mencionando que essa situação vinha se arrastando há meses (Gomes, 2024).

Em seguida, às 15 horas do dia 08 de outubro de 2024, deu-se início à inspeção judicial no Centro Educacional Yolanda Pires. A referida escola é uma das duas instituições de ensino do município de Camaçari-BA que conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais, conforme noticia o município:

Atualmente, há sete salas de recursos multifuncionais em processo de implementação em unidades de ensino localizadas na sede e na costa do município, além das duas que já estão em operação, nos centros Educacional Yolanda Pires e no Experimental de Educação Especial de Camaçari, atendendo aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades de forma complementar ou suplementar (Camaçari, 2024).

Nesse toar, a inspeção foi acompanhada pelo Diretor e Vice-Diretora da instituição que, atualmente, atende aproximadamente mil crianças. Cumpre ressaltar que a Sala de Recursos Multifuncionais do Centro Educacional Yolanda Pires é uma estrutura adaptada, pois é oriunda de doação do grupo O Boticário, que anteriormente utilizava o espaço para ações de reciclagem:



Imagem 06. Espaço utilizado pelo Centro Educacional Yolanda Pires para operar a Sala de Recursos Multifuncionais

Apesar do espaço canhado e improvisado, o interior da Sala de Recursos Multifuncionais abriga um acervo de materiais pedagógicos variado, contando com aparelhos tecnológicos, bem como jogos interativos para atender os alunos com necessidades especiais.



Imagem 07. Interior da Sala de Recursos Multifuncionais utilizada pelo Centro Educacional Yolanda Pires

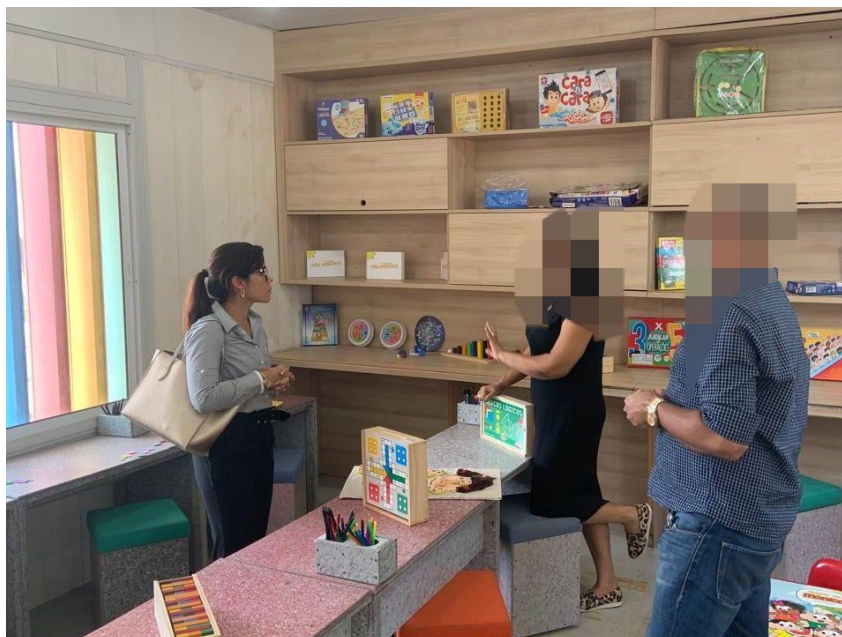


Imagem 08. A Magistrada Louise de Melo inspecionando o interior da Sala de Recursos Multifuncionais do Centro Educacional Yolanda Pires e dialogando com o Diretor e Vice-Diretora.

Após a inspeção, foi possível verificar que, apesar da presença de materiais destinados ao atendimento de crianças com necessidades especiais, as condições físicas do ambiente exigem atenção, consoante Gomes:

Embora a sala contenha materiais pedagógicos específicos ao trabalho com crianças com necessidades especiais, constatou-se que a estrutura física é precária, apresentando rachaduras no piso e sinais de infiltração no teto necessitando de manutenção para que seja possível a utilização. Além disso, foi relatada a ausência absoluta de profissionais capacitados para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais. Em verdade, extrai-se dos relatos prestados que tal estrutura, desde sua implantação há aproximadamente 3 anos, JAMAIS foi utilizada (Gomes, 2024, p. 2, 3).

Nessa senda, a análise realizada evidencia um cenário preocupante que transcende a simples adequação física da Sala de Recursos Multifuncionais. Ainda que os materiais pedagógicos sejam adequados, a precariedade estrutural e a ausência de profissionais capacitados comprometem gravemente a função inclusiva e educativa que deveria ser desempenhada por esse espaço.

Essa realidade revela uma lacuna crítica entre a teoria e a prática da educação inclusiva, especialmente no que tange à efetiva operacionalização das políticas públicas. Assim, é imprescindível que gestores e autoridades assumam a responsabilidade de transformar essas salas em ambientes plenamente funcionais, investindo tanto na infraestrutura quanto na formação continuada dos profissionais, para garantir às crianças com necessidades especiais não apenas acesso, mas também permanência e desenvolvimento pleno no ambiente escolar. A educação inclusiva não pode ser limitada a boas intenções ou ações paliativas; exige comprometimento efetivo e contínuo por parte de todos os atores envolvidos.

Ao término da inspeção, foi registrado um momento de diálogo significativo entre os profissionais da Escola Yolanda Pires, os representantes do Centro de Referência para Inclusão Escolar (CRIE), a Excelentíssima Magistrada e o autor desta monografia:



Imagem 09. Ao final da inspeção no Centro Educacional Yolanda Pires foi feito um registro fotográfico dos envolvidos.

Durante essa oportunidade, diversas controvérsias relacionadas aos processos que tramitam na Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA foram esclarecidas, promovendo maior compreensão sobre as demandas e os desafios enfrentados na garantia do direito à educação inclusiva.

Dessa forma, a interação entre os participantes permitiu compreender as dificuldades, desafios, bem como a excelente estrutura disponível, porém, sem a devida manutenção e funcionamento. Assim, o encerramento da inspeção marcou não apenas o cumprimento de uma etapa técnica, mas também um avanço no compromisso coletivo com a inclusão escolar.

4.5 IMPACTOS E EFETIVIDADE DAS INTERVENÇÕES JUDICIAIS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL

O subcapítulo final deste trabalho dedica-se à análise do impacto e da efetividade das intervenções judiciais na garantia do direito à educação especializada para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nesse contexto, será destacada a atuação conjunta de instituições como a Defensoria Pública, o Ministério Público e a Vara da Infância e Juventude do município de Camaçari, que desempenham um papel fundamental para a correta prestação jurisdicional dessas demandas. Por meio de suas ações, tais órgãos buscam assegurar o cumprimento dos direitos educacionais, enfrentando os desafios impostos pela inércia administrativa e pela insuficiência de políticas públicas adequadas.

Essa análise permite avaliar em que medida o Judiciário tem sido capaz de efetivar a inclusão escolar e superar as barreiras enfrentadas pelas famílias e pelos alunos que dependem de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

Nesse ínterim, a Defensoria Pública do município de Camaçari desempenha um papel essencial na defesa do direito à educação especializada para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente diante da inércia administrativa que tem frustrado as expectativas das famílias. Por meio de seus atendimentos, os defensores públicos e defensoras públicas têm acolhido mães angustiadas, cujos relatos evidenciam a ausência de políticas públicas efetivas e o descaso no cumprimento de obrigações legais pela administração municipal.

Além de oferecer suporte jurídico, a Defensoria Pública atua como voz dessas famílias, judicializando demandas para assegurar o acesso a serviços educacionais inclusivos, respeitando as especificidades de cada criança. Essa atuação reafirma o compromisso institucional com a concretização dos direitos fundamentais, promovendo a justiça social e o amparo aos mais vulneráveis.

Outrossim, o Ministério Público no município de Camaçari tem desempenhado um papel exemplar na defesa dos direitos à educação especializada para crianças com Transtorno do Espectro Autista, honrando a defesa da ordem jurídica e os interesses da sociedade. Sua atuação vai além da mera fiscalização, englobando a participação ativa em audiências e diligências que visam garantir o cumprimento das normas que asseguram a inclusão educacional.

O comprometimento do Ministério Público em monitorar e cobrar a efetividade das políticas públicas reflete sua responsabilidade em resguardar os direitos das crianças com TEA, combatendo omissões administrativas e promovendo soluções concretas para superar as barreiras enfrentadas pelas famílias. Essa postura proativa fortalece a proteção jurídica e reafirma o compromisso do órgão com a justiça e a equidade social.

Para mais, o (Ministério Público, 2024) emitiu parecer esclarecedor acerca das instituições inspecionadas no município, requerendo, inclusive, cópia integral do documento de inspeção judicial “com o objetivo de subsidiar a instauração de procedimento extrajudicial no âmbito desta Promotoria, para apuração dos fatos descritos e eventual adoção de medidas cabíveis, em defesa dos direitos das crianças e adolescentes com necessidades especiais”.

Ainda nesse sentido, o Ministério Público verifica que:

[...] embora o Município de Camaçari disponha de estruturas como o CRIE e a Sala de Recursos Multifuncionais, estas ainda não atendem plenamente às necessidades dos alunos matriculados na rede regular de ensino, principalmente no que concerne à qualificação de pessoal para acompanhamento em sala de aula. O fato de, até o momento, nenhum PDI ter sido apresentado nos processos judiciais de acompanhante de sala para crianças com diagnóstico de TEA, mesmo com a existência de um total de 331 PDIs elaborados, conforme dados apresentados pela equipe do CRIE, é, no mínimo, contraditório (Ministério Público do Estado da Bahia, 2024, p. 4).

No mais, o que evidencia a ineficácia e, conseqüentemente, inefetividade das políticas públicas voltadas à educação especializada no município se confirma através do parecer Ministerial:

Outro ponto a ser destacado é a situação da Sala de Recursos Multifuncionais no Centro Educacional Yolanda Pires. A total ausência de utilização por falta de profissionais capacitados, bem como a precariedade da infraestrutura, evidencia a ineficácia das políticas públicas implementadas até o momento (Ministério Público do Estado da Bahia, 2024, p. 4).

Nesse sentido, o parecer ministerial emitido acerca da inspeção judicial representa a constatação de um órgão independente, cuja missão é, neste caso em comento, fiscalizar e proteger os interesses da sociedade, com especial atenção às crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista. Esses pareceres reforçam a importância da atuação do Ministério Público na garantia de uma educação especializada de qualidade, assegurando que o ensino público municipal esteja em conformidade com as normas legais e os princípios da inclusão. Por meio de sua análise técnica e imparcial, o Ministério Público desempenha um papel crucial na construção de soluções que efetivem os direitos educacionais desse grupo vulnerável, reafirmando seu compromisso com a justiça social e a promoção da cidadania.

A Vara da Infância e Juventude do município de Camaçari exerce um papel fundamental na efetivação dos direitos à educação especializada, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade. Atuando como um dos pilares da tríade formada com a Defensoria Pública e o Ministério Público, a Vara busca não apenas proteger os direitos individuais, mas também compreender os aspectos estruturais da administração pública que precisam ser aprimorados.

Por meio de iniciativas como as inspeções judiciais, a Magistrada tem identificado pontos que demandam atenção imediata, além de reconhecer aspectos positivos que merecem destaque. Essa abordagem tem promovido uma análise mais aprofundada da situação educacional no município, orientando ações mais eficazes para garantir o acesso pleno à educação inclusiva.

Embora os processos ainda estejam pendentes de sentença, já foram determinadas medidas em sede de audiência conjunta, como o acompanhamento especializado para crianças que estavam desassistidas no município. Essas decisões reforçam tanto a eficiência da atuação conjunta entre

Defensoria, Ministério Público e Vara da Infância e Juventude, quanto a insuficiência das ações do município no atendimento às demandas educacionais. Dessa forma, a atuação dessa tríade evidencia que, mesmo diante da inefetividade administrativa, é possível construir caminhos para a efetivação dos direitos fundamentais, através da judicialização em casos como o ora debatido, promovendo justiça e proteção às crianças mais vulneráveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados obtidos e nas reflexões feitas ao longo do estudo, as considerações finais buscam sintetizar os principais achados da pesquisa e apresentar as implicações para a prática e as políticas públicas.

Assim, a partir de uma abordagem teórica e empírica, foi possível identificar os desafios enfrentados pelas famílias e pelos educadores para assegurar uma educação inclusiva de qualidade, bem como compreender os impactos da judicialização como mecanismo de proteção. Inicialmente, o estudo apresentou uma conceituação detalhada do TEA, destacando suas características principais e níveis de suporte, além das dificuldades enfrentadas por crianças e adolescentes com autismo no ambiente escolar.

Nesse sentido, foi ressaltada a necessidade de suporte pedagógico especializado, que inclua tanto a adaptação do currículo quanto a qualificação de educadores, para atender às especificidades dessa população.

Outrossim, a pesquisa demonstrou que, apesar dessas garantias normativas, persistem barreiras práticas que dificultam sua efetivação, como a insuficiência de políticas públicas, a precarização de recursos humanos, a carência de recursos especializados e o desamparo aos profissionais da educação. Foi enfatizado que, para superar essas dificuldades, é necessário um comprometimento real dos entes federativos e da sociedade em promover ações concretas que assegurem o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno desses estudantes.

Dessa forma, a análise dos processos judiciais revelou que as famílias frequentemente recorrem ao Judiciário para suprir a inefetividade do poder público, obtendo decisões que determinam a disponibilização de recursos, profissionais especializados e adaptações necessárias para atender aos alunos com TEA, quando evidenciadas as necessidades e observada a omissão municipal.

Entretanto, a pesquisa também destacou que a judicialização, embora fundamental em muitos casos, não resolve as falhas estruturais do sistema educacional, mas apenas atua como um mecanismo corretivo frente às omissões do Executivo.

A inspeção judicial realizada no âmbito desta pesquisa proporcionou uma visão única e enriquecedora para a monografia, permitindo uma análise direta das estruturas públicas inspecionadas e das condições de implementação das políticas educacionais voltadas à inclusão de crianças com TEA.

Esse acompanhamento de perto possibilitou uma compreensão mais detalhada dos desafios enfrentados pelas instituições públicas e, ao mesmo tempo, ofereceu uma visão aprofundada sobre a atuação jurisdicional em situações de falhas ou omissões do poder público.

Assim, a experiência prática adquirida durante a inspeção judicial contribuiu significativamente para a análise crítica das lacunas existentes nas políticas públicas, fortalecendo a argumentação e a relevância dos temas abordados neste trabalho.

Nessa perspectiva, o panorama observado em Camaçari-BA reflete uma realidade em que a judicialização se tornou uma prática recorrente e necessária, evidenciando a falta de políticas públicas eficazes e integradas para a inclusão escolar. Isso porque, o aumento das demandas judiciais relacionadas à educação inclusiva não apenas sobrecarrega o Judiciário, mas também revela a necessidade de uma atuação mais proativa do poder público para prevenir conflitos e garantir a efetivação dos direitos fundamentais, evitando assim a necessidade de recorrer ao Judiciário para garanti-los.

Além disso, as decisões judiciais, embora essenciais em alguns casos, enfrentam desafios na sua implementação, devido à ausência de uma estrutura administrativa e financeira adequada para cumprir as determinações. Isso pois, com base no contexto observado, é imprescindível considerar como a judicialização está sendo conduzida em Camaçari. O fato de o Judiciário ser acionado de forma recorrente para garantir direitos que deveriam ser efetivados pelo Executivo indica uma falha sistêmica que vai além de casos isolados.

Assim, embora as decisões judiciais tenham provocado avanços, como o aumento da oferta de recursos especializados e a ampliação do debate público sobre a educação inclusiva, elas também expõem o desequilíbrio na alocação de prioridades pelo poder público local.

A análise dos casos judiciais evidencia que muitas vezes as decisões são necessárias não apenas para fornecer recursos específicos, como terapias, tutores ou ajustes de currículo, mas também para garantir que esses direitos sejam cumpridos no tempo adequado, sem as barreiras burocráticas e financeiras que caracterizam a gestão pública em Camaçari.

Ainda, a demora na execução dessas decisões e a persistência de obstáculos burocráticos resultam em prejuízos significativos para as famílias, que veem suas crianças prejudicadas em relação ao seu desenvolvimento educacional e social. Essa realidade destaca a importância de uma gestão eficiente que priorize a educação inclusiva como uma política contínua, adaptada e sustentável, que transcenda as respostas casuísticas e que promova a inclusão de maneira plena e equitativa.

Em função disso, é crucial que a gestão municipal estabeleça um diálogo constante com famílias, educadores e especialistas, promovendo a formação continuada dos profissionais, a alocação eficiente de recursos financeiros e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Somente com medidas integradas será possível transformar a judicialização em uma ferramenta excepcional e não na regra para a garantia dos direitos.

Assim, recomenda-se uma revisão das políticas públicas educacionais no município, com ênfase na prevenção de demandas judiciais por meio da criação de mecanismos de planejamento

e execução efetivos.

Cumprе ressaltar que a pesquisa aqui disposta não esgota o tema discutido, merecendo continuidade em projetos futuros, tais como pós-graduação, mestrado e doutorado. A judicialização da educação inclusiva, especialmente no caso das demandas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista em Camaçari-BA, segue sendo um tema aberto ao debate e passível de aprofundamento.

Além disso, a análise de novos casos, a avaliação contínua das políticas públicas e a busca por soluções preventivas são essenciais para promover maior eficiência e uniformidade na implementação dos direitos educacionais. Esse esforço é indispensável para garantir segurança jurídica no ordenamento nacional, assegurando que práticas e decisões estejam alinhadas com um compromisso inequívoco com a inclusão social.

Portanto, a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo em Camaçari requer que as políticas públicas funcionem eficazmente, eliminando barreiras atuais e prevenindo a dependência excessiva da judicialização como uma solução recorrente para a garantia dos direitos.

Sob essa ótica, tais medidas são fundamentais não apenas para assegurar o aprendizado dessas crianças, mas também para promover seu desenvolvimento integral e sua participação plena no ambiente escolar. As ações ajuizadas evidenciam que a ausência ou deficiência na implementação dessas políticas públicas configura não apenas uma violação ao direito constitucional à educação, mas também um fator de exclusão social. Em um município como Camaçari, onde os recursos educacionais especializados ainda se mostram insuficientes, a atuação judicial revela-se indispensável para corrigir tais omissões, promovendo a efetivação dos direitos fundamentais e contribuindo para uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Débora do Nascimento Fernandes de et al. Educação inclusiva, política educacional e direitos humanos: uma reflexão sobre a legislação brasileira. In: Congresso Nacional De Educação. 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID5338_14082016213625.pdf. Acesso em 30 de nov. de 2024.

ALVAREZ, A., & REID, S. (1998). A História das Ideias sobre Autismo: L. Wing, Autismo, 1997, 1(1): 13-23. Autismo, 2 (1), 95-95. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362361398021011>. Acesso em 12 de set de 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIA ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5ª Ed. Artmed, 2014.

ARAÚJO, P. H.; DOS SANTOS, V. A.; BORGES, I. C. O autismo e a inclusão na educação infantil: estudo e revisão / The autism and inclusion in childhood education: study and review. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 19775–19789, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25279>. Acesso em: 18 nov. 2024.

ARAÚJO, F. R. D. Educação inclusiva: ludicidade como prática docente para a inclusão de aluno autista. Brazilian Journal of Health Review. 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/43632/pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

ARAÚJO, M. D., ARAÚJO, F. R. Ambiente Escolar: Desafios e influência no desenvolvimento neurológico de crianças com transtorno do espectro autista-TEA. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - São Paulo, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13964/6985>. Acesso em: 17 de set de 2024.

ATIQUE, Andraci Lucas Veltrone; VELTRONI, Alexandre Lucas. A pessoa portadora de deficiência e a educação no Brasil. In: PIOVESAN, Flávia; GARCIA, Maria (orgs.). Doutrinas Essenciais: Direitos Humanos. Coleção doutrinas essenciais, v.4. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011, p. 911.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Página. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 12 de set. de 2024.

BRASIL. GOMES, Louise de Melo Cruz Diamantino. Inspeção Judicial nº 8006132-62.2024.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. N. 468014659, p. 9 de out. de 2024.

BRASIL. RIBEIRO, Virginia Manzini Libertador. Parecer Judicial nº 8002777-44.2024.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. N. 470897405, p. 5. 25 de out. de 2024.

BRASIL. TIBAU, João Campos. Petição inicial nº 800277-44.2024.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. P. 2-4. 13 de mar. de 2024.

BRASIL. TIBAU, João Campos. Petição inicial nº 8012424-97.2023.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. P. 2-4. 14 de nov. de 2023.

BRASIL. D'ALMEIDA, Ana Paula Perazzo. Petição inicial nº 80022730-70.2024.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. P. 2-4. 12 de mar. de 2024.

BRASIL. CAVALCANTI, Marcus Sampaio. Petição inicial nº 8000591-82.2023.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. P. 2-4. 23 de jan. de 2023.

BRASIL. CAVALCANTI, Marcus Sampaio. Petição inicial nº 8001993-04.2023.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. P. 2-4. 01 de nov. de 2024.

BRASIL. CAVALCANTI, Marcus Sampaio. Petição inicial nº 8005273-80.2023.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. P. 2-4. 04 de dez. de 2024.

BRASIL. TIBAU, João Campos. Petição inicial nº 8005196-37.2024.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. P. 2-4. 08 de mai. de 2024.

BRASIL. CAVALCANTI, Marcus Sampaio. Petição inicial nº 8001973-76.2024.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. P. 2-4. 04 de nov. de 2024.

BRASIL. CAVALCANTI, Marcus Sampaio. Petição inicial nº 8002153-92.2024.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. P. 2-4. 29 de fev. de 2024.

BRASIL. CAVALCANTI, Marcus Sampaio. Petição inicial nº 8002164-24.2024.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. P. 2-4. 29 de fev. de 2024.

BRASIL. D'ALMEIDA, Ana Paula Perazzo. Petição inicial nº 8002724-63.2024.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. P. 2-4. 12 de mar de 2024.

BRASIL. D'ALMEIDA, Ana Paula Perazzo. Petição inicial nº 8002749-76.2024.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. P. 2-4. 12 de mar de 2024.

BRASIL. D'ALMEIDA, Ana Paula Perazzo. Petição inicial nº 8003282-35.2024.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. P. 2-4. 22 de mar. de 2024.

BRASIL. TIBAU, João Campos. Petição inicial nº 8004794-53.2024.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. P. 2-4. 29 de abr. de 2024.

BRASIL. D'ALMEIDA, Ana Paula Perazzo. Petição inicial nº 8003494-56.2024.8.05.0039. [...].

Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. P. 2-4. 29 de mar. de 2024.

BRASIL. D'ALMEIDA, Ana Paula Perazzo. Petição inicial nº 8002750-61.2024.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. p. 2-4. 12 de mar. de 2024.

BRASIL. CAVALCANTI, Marcus Sampaio. Petição inicial nº 80055707-69.2024.8.05.0039. [...]. Vara da Infância e Juventude da Comarca de Camaçari-BA. **Tribunal de Justiça do Estado da Bahia**, Camaçari, Ba. p. 2-4. 01 de jun. de 2023.

BRASIL, 1990. Lei nº 8.069/1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 13 de jul. de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 24 de nov. 2024.

BRASIL, 1994. Lei Complementar Nº 80/94. Organiza a Defensoria Pública da União, do Distrito Federal e dos Territórios e prescreve normas gerais para sua organização nos Estados, e dá outras providências, 12 de jan. de 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp80.htm. Acesso em 24 de nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.105 de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de março de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

BRASIL. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 01 de nov. 2024.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 de nov. 2024.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 de nov. 2024.

BRASIL. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 01 de nov. 2024.

BRASIL. Decreto 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 01 de nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 02 de nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 02 de nov. 2024.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 23, n. 1, p. 1–6, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?lang=pt#>. Acesso em: 15 de set. 2024.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CNJ, **Conselho Nacional de Justiça**. Guia Prático das Inspeções Judiciais. 2023. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/10/guia-pratico-das-inspecoes-judiciais.pdf>. Acesso em 22 de nov. de 2024.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Justiciabilidade no campo da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.]*, v. 26, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol26n12010.19684. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19684>. Acesso em 2 dez. 2024.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, n. 58, p. 9–30, jan. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v16n58/v16n58a02.pdf>. Acesso em 21 de nov. 2024.

DE OLIVEIRA, Vanessa Elias (Ed.). *Judicialização de políticas públicas no Brasil*. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2019. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=YWoJEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=ausencia+de+politic+as+p%C3%BAblicas+e+judicializa. Acesso em 22 de nov. 2024.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em perspectiva*, v. 18, p. 113-118, 2004.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 691-713, 2007.

FERREIRA, Mônica Misleide Matias; DE FRANÇA, Aurenia Pereira. O autismo e as dificuldades no processo de aprendizagem escolar. ID on line. *Revista de psicologia*, v. 11, n. 38, p. 507-519, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/916>. Acesso em 23 de nov. 2024.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. Portal de Boas Práticas em Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente. Autismo: o que os profissionais precisam saber? Rio de Janeiro, 20 mai de 2022. Disponível em: <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/autismo-o-que-os-profissionais-precisam-saber/>>.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2 (suplemento), pág. S83-S94, 2004. Acesso em: 23 de set. 2024.

GAUDERER, E. C. **Autismo**. 3ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1993. – ASA. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/download/1539/886/4004> . Acesso em 23 de nov. 2024.

HOLANDA, Aurélio. Dicionário do Aurélio. Editora Positivo, 1975. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/autismo/>. Acesso em: 23 de set. 2024.

ILVA NETO, A. de O.; ÁVILA, Éverton G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial, [S. l.]*, v. 31, n. 60, p. 81–92, 2018. DOI: 10.5902/1984686X24091. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 2 dez. 2024.

KONZEN, Afonso Armando. O direito à educação escolar. O direito é aprender. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, p. 659, 1999. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/32572-39735-1-pb.pdf> acesso em 20 de nov. 2024.

MIZAEL, Lucimara. Transtorno do Espectro Autista. Análise do comportamento aplicada ao TEA. O desenvolvimento de habilidades socioemocionais na infância no contexto da pandemia do Covid-19 Objetivos comportamentais para educadores de crianças com TEA - Análise do comportamento, racismo e branquitude: Por que falar? *Resenha dos livros*, v. 5009, p. 11, 2021.

MONTENEGRO, M. A., CELERI, E. H., CASELLA, E. Transtorno do Espectro Autista - TEA: Manual Prático de Diagnóstico e Tratamento. 1ª Ed. Rio de Janeiro – RJ: Thieme Revinter Publicações, 2018.

OMS – Organização Mundial da Saúde: OPAS. Transtorno do Espectro Autista. OMS, 2009. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em 24 de nov. de 2024.

OMS: Organização Mundial da Saúde. CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças com disquete Vol. 1. Ed-USP, 1994. Disponível em: <https://www.edusp.com.br/livros/cid-10-1/>.

PEBBMED. F841 Autismo atípico. 2015. Disponível em: <https://pebmed.com.br/cid10/trantornos-globais-do-desenvolvimento>. Acesso em 26 de nov. 2024.

RAMOS, A.P. A atuação psicopedagogia frente ao autismo. Engenheiro Coelho: Unasp. *Revista Brasileira Multidisciplinar*, 2010. Disponível em: <https://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/335>. Acesso em: 11 de set. de 2024.

Rede municipal de ensino contará com mais sete salas de recursos multifuncionais. Prefeitura de Camaçari, BA. 2024. Disponível em: <https://www.camacari.ba.gov.br/rede-municipal-de-ensino-contara-com-mais-sete-salas-de-recursos-multifuncionais/>. Acesso em: 30 de nov. de 2024.

STOBÄUS, Claus Dieter. Educação especial: em direção à educação inclusiva. Edipucrs, 2003.

TAVARES, André Ramos. Direito fundamental à educação. Direitos sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 771-788, 2008.