



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE DIREITO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS – FADIR
COORDENADORIA DO MESTRADO EM FRONTEIRAS E DIREITOS HUMANOS



JOÃO PAULO COIMBRA NETO

**DISCURSO JURÍDICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
DECISÕES DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MATO GROSSO DO SUL**

DOURADOS – MS

2019

JOÃO PAULO COIMBRA NETO

**DISCURSO JURÍDICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
DECISÕES DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Fronteiras e Direitos Humanos da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados para obtenção do título de Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos sob orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu.

DOURADOS – MS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C679d Coimbra Neto, Joao Paulo
DISCURSO JURÍDICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DECISÕES DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MATO GROSSO DO SUL [recurso eletrônico] / Joao Paulo Coimbra Neto. -- 2019.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Washington Cesar Shoitii Nozu.
Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Especial. 2. Judicialização da Educação. 3. Análise do Discurso. I. Nozu, Washington Cesar Shoitii. II. Título.

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

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

JOÃO PAULO COIMBRA NETO

**DISCURSO JURÍDICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
DECISÕES DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MATO GROSSO DO SUL**

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Orientador
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)



Prof.^a Dr.^a Marilda Moraes Garcia Bruno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)



Prof. Dr. Gustavo de Souza Preussler
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dourados/MS, 06 de abril de 2019.

À minha esposa Chaiana e meu filho Arthur pela compreensão nas ausências.

AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus e a minha família, que são o alicerce que movimentam minha vida, pelo amor, carinho, dedicação, compreensão e amizade.

À Universidade Federal da Grande Dourados por possibilitar um estudo público de qualidade e gratuito, bem como pela concessão do afastamento para capacitação que permitiu a minha dedicação ao Mestrado.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) por possibilitar o contato com conteúdos e áreas do saber que desconhecia e permitir a posição de diversos pontos de vistas, em especial a Dr^a. Ilma Regina Castro Saramago de Souza que analisou e contribuiu para o amadurecimento do projeto desta pesquisa.

Aos colegas do grupo de orientação Albert, Amanda, Andréia, Bruno, Carla, Eduardo, Laura, Luana, Mônica, Renata e Tatiana, que muito contribuíram para o avanço dos estudos, pelas dicas, pelos olhares e pela amizade.

Aos membros da banca, professora Dr^a. Marilda Moraes Garcia Bruno e professor Dr. Gustavo de Souza Preussler, pela atenção que dedicaram ao trabalho e o olhar cirúrgico, contribuindo imensamente para uma melhor qualidade.

Em especial, ao meu orientador Washington Cesar Shoiti Nozu, que dispensou exemplar trabalho e dedicação, com tratamento ímpar a esta dissertação e à minha orientação, não medindo esforços e tempo para que o investimento público na educação não seja desperdiçado.

“Não me interessa vir a ser o homem mais rico no cemitério. Ir à noite para a cama dizendo a mim próprio que fiz algo de maravilhoso: é isso que me interessa!” – Steve Jobs

RESUMO

O direito à Educação Especial constitui-se num instrumento que garante aos sujeitos legitimados medidas diferenciadas, pautadas na igualdade material, que lhes propiciem condições para a apropriação do conhecimento científico, a promoção da autonomia e o pleno desenvolvimento humano. Tal direito é possibilitado, principalmente, por intermédio de políticas públicas, que, todavia, nem sempre são concretizadas. Desta forma, caso essa efetivação não ocorra, haverá a permissão para que o sujeito exija o seu cumprimento junto ao Poder Judiciário. Nessa direção, o presente trabalho objetiva analisar as ações judiciais emitidas pelo Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS) em relação ao direito à Educação Especial, de modo a destacar os discursos sobre a deficiência e sobre a educação dos sujeitos considerados Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Para o alcance da proposta, elencam-se os seguintes objetivos específicos: a) identificar os discursos sobre o sujeito com deficiência, problematizando-os a partir da definição de norma, dos processos de diferenciação e das abordagens médico e social; b) investigar o conjunto dos discursos sobre a educação do sujeito com deficiência, enfatizando a Educação Especial como um processo normalizador, cuja atuação se desdobra nas fases da institucionalização, integração e inclusão, configuradas por meio de dispositivos biopolíticos; c) analisar o discurso jurídico do direito à Educação Especial no âmbito do TJMS, esquadrihando as decisões proferidas com vistas a problematizar os modos pelos quais as práticas discursivas de saber-poder produzem os sujeitos tidos como PAEE e os atendimentos educacionais especializados. O estudo fundamenta-se no método arqueogenalógico de Michel Foucault, problematizando práticas discursivas e não discursivas. Caracteriza-se como uma pesquisa documental, cujo *corpus* é constituído por 20 (vinte) ações do TJMS, ajuizadas entre os anos de 2010 a 2018. O tratamento desse *corpus* aproximou-se da análise do discurso de inspiração foucautiana, com ênfase em dois eixos analíticos: os sujeitos e as formas da Educação Especial. Os resultados apresentaram que o discurso sobre o direito à Educação Especial no Poder Judiciário não tem base probatória única e exclusiva do saber jurídico, mas também de áreas como a Medicina, Psicologia e a Pedagogia. Assim, conclui-se que a efetivação do direito à Educação Especial pelo Poder Judiciário utiliza-se de definições e posições de laudos e relatórios da área médica, educacional e psicológica, compatibilizando com normas legais autorizantes, ficando constatado, contudo, que a abordagem social da deficiência não está sendo prevacente, bem como há produção de sujeitos ilegítimos como PAEE.

Palavras-chave: Educação Especial. Judicialização da Educação. Análise do Discurso.

ABSTRACT

The right to Special Education is an instrument that guarantees to legitimated individuals differentiated measures, based on material equality, that provides them conditions for the appropriation of scientific knowledge, the autonomy promotion and full human development. This right is made possible, mainly, through public policies, which, however, are not always fulfilled. Therefore, if this fact does not occur, there will be permission for the subject to demand compliance at Judiciary. In this direction, this work aims to analyze the lawsuits issued by the Court of Justice of Mato Grosso do Sul (TJMS) regarding the right to Special Education, in order to highlight the discourses about disability and education of subjects considered Special Education Target Public (PAEE). In order to reach the proposal, the following specific objectives are listed: a) identifying the discourses about the subject with disability, problematizing them based on norm definition, processes of differentiation and medical and social approaches; b) investigating the set of discourses on the education of the disabled subject, emphasizing Special Education as a normalizing process, whose action unfolds in the phases of institutionalization, integration and inclusion, configured through biopolitical devices; c) analyzing the legal discourse of the right to Special Education within TJMS' scope, examining made decisions with a view to problematizing the ways in which the discursive practices of knowledge-power produce the subjects considered as PAEE and the specialized educational services. The study is based on Michel Foucault's archaeogeneal method, problematizing discursive and non-discursive practices. It is characterized as a documentary research, whose corpus is constituted by 20 (twenty) TJMS lawsuits, filed between 2010 to 2018. This corpus treatment approached to the Foucault-inspired discourse analysis, with emphasis on two analytical axes: the subjects and the Special Education forms. The results showed that the right to Special Education discourse in the Judiciary has no single evidential basis for legal knowledge, but also in areas such as Medicine, Psychology and Pedagogy. Thus, it is concluded that the implementation of the right to Special Education by the Judiciary uses definitions and positions of reports from medical, educational and psychological area, making compatible with authorizing legal norms, being noted, however, that disability social approach is not prevailing, as well as there is production of PAEE illegitimate subjects.

Keywords: Special Education. Judicialization of Education. Discourse Analysis.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Teses e Dissertações na Interface entre Direito, Educação e Deficiência	14
Quadro 2: Ações judiciais do TJMS sobre o direito a Educação Especial: estrutura e situação	78
Quadro 3: Condições Clínicas dos Sujeitos das Demandas por Professor de Apoio	81
Quadro 4: Enunciados dos Pedidos de Professor de Apoio	88
Quadro 5: Condições Clínicas dos Sujeitos das Demandas por Professor Intérprete	88
Quadro 6: Enunciados dos Pedidos de Professor Intérprete	89
Quadro 7: Condições Clínicas dos Sujeitos das Demandas por Psicopedagogo	92
Quadro 8: Enunciados dos Pedidos de Psicopedagogo	93
Quadro 9: Condição Clínica do Sujeito da Demanda por Vaga em Escola Especial	96
Quadro 10: Condição Clínica do Sujeito da Demanda por Progressão Escolar	99
Quadro 11: Resultado dos Pedidos Liminares por Unidade Temática	103
Quadro 12: Andamento das Ações por Unidades Temáticas	105

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

- AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
- CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
- CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade
- DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
- IBC – Instituto Benjamin Constant
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Libras – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação
- MP/SP – Ministério Público de São Paulo
- OAB/SP – Ordem dos Advogados de São Paulo
- OEA – Organização dos Estados Americanos
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PAEE – Público Alvo da Educação Especial
- PPGFDH – Programa de Pós-graduação em Fronteiras e Direitos Humanos
- PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- PUS-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- TDAH - Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade
- TJMS – Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul
- UFGD – Fundação Universidade Federal da Grande Dourados
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

UniFOR – Universidade de Fortaleza

UPIAS – União dos Deficientes Físicos Contra a Segregação (Union of the Physically Impaired Against Segregation)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – DISCURSOS SOBRE O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA	27
1.1. A constituição da norma: entre o normal e o anormal	27
1.2. Processos de diferenciação do sujeito com deficiência	36
1.3. Discursos sobre a Deficiência: abordagem médica e abordagem social	42
CAPÍTULO 2 – DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA	48
2.1. Educação Especial como um processo normalizador	48
2.2. Institucionalização, Integração e Inclusão	54
2.3. Biopolítica e Inclusão Educacional	61
CAPÍTULO 3 – DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISCURSOS DO TJMS.	73
3.1. Constituindo o Corpus Documental	74
3.2. Sujeitos e Forma da Educação Especial nas Ações do TJMS	80
3.2.1. Sujeitos e Demandas por Professor de Apoio	81
3.2.2. Sujeitos e Demandas por Professor Interpretre	89
3.2.3. Sujeitos e Demandas por Psicopedagogo	91
3.2.4. Sujeito e Demanda por Vaga em Escola Especial	95
3.2.5. Sujeito e Demanda por Progressão Escolar	99
3.3. Práticas Discursivas do TJMS sobre o Direito à Educação Especial	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A	128

INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se no conjunto amplo de análises que priorizam o direito à educação, sobretudo quando esta prerrogativa não é promovida pelo Estado¹. A educação é tomada como um direito público subjetivo que deve ser garantido a todos os sujeitos, materializando-se por intermédio da prestação de serviço público essencial pelo Estado por meio de políticas públicas.

Levando em consideração as características e necessidades de determinados sujeitos, a educação pode ser oferecida de diferentes maneiras. Particularmente, nesta dissertação, tem-se como foco a Educação Especial, compreendida como um campo de conhecimento teórico e prático destinado ao sujeito com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com vistas à promoção da sua aprendizagem, autonomia e desenvolvimento (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016). Trata-se de um atendimento educacional garantido constitucionalmente e de uma modalidade de ensino prevista na legislação infraconstitucional.

Para Alcântara (2013, p. 69), “a Educação Especial no Brasil é uma construção histórica, um resultado de movimentos constantes, de relações de poder que remetem necessariamente à formação da sociedade brasileira”. Nessa perspectiva, no decorrer do presente trabalho, algumas discussões sobre a Educação Especial serão provocadas de modo a caracterizá-la enquanto políticas governamentais inconsistentes, levando a uma judicialização², a um ativismo judicial³.

As políticas públicas devem ser compreendidas como estratégias, ações e programas definidos pelo poder público, por meio de princípios ideológicos, influenciados por contextos sociais, econômicos e culturais, para possibilitar o exercício de direitos pré-estabelecidos de forma normatizada como essenciais aos sujeitos-cidadãos.

O esclarecimento da capacidade de exercer as políticas públicas pode ocorrer com o entendimento da composição do Estado brasileiro, com ênfase na atuação do Poder

¹ A expressão Estado será utilizada neste trabalho como organização política, adotada por um povo, em que se submetem a um poder soberano exercido por representantes escolhidos (SILVA, 2005)

² Trata-se da hipótese de acionamento do Poder Judiciário para que resolva, com embasamento em normas legais, determinada lesão ou ameaça de lesão sobre direito, sendo uma transferência de poder para juízes e tribunais, alternado significativamente a linguagem, a argumentação e a forma de participação da sociedade. (BARROSO, 2008)

³ É considerado a circunstância em que o Poder Judiciário interfere na efetivação de direitos que deveria ser ato do Poder Executivo por políticas públicas, ou seja, seria a situação em que o Poder Judiciário atuasse na concretização dos valores e fins constitucionais, interferindo na função típica dos outros Poderes (BARROSO, 2008).

Executivo. Na construção da República⁴ Federativa⁵ do Brasil temos a existência de poderes públicos⁶ com funções típicas definidas. A composição destes poderes é formada por uma tríplice divisão em Poder Legislativo, Poder Executivo e Poder Judiciário, formulação cujo desenho é atribuído a Montesquieu (2008). O primeiro tem como função típica a normatização⁷ dos direitos e deveres dentro das relações entre os sujeitos e o Estado. O segundo possui como função típica a execução destas normas criadas, efetivando os direitos e deveres. Já o terceiro poder tem como função típica o controle dos atos praticados pelos dois primeiros poderes, bem como daqueles exercidos nas relações entre particulares. Neste diapasão, percebe-se que a concretização dos direitos, traçada mediante políticas públicas, é atribuída ao Poder Executivo. Contudo, não havendo o exercício dessa função ou apresentando-se deficitária, o Poder Judiciário emergirá para solucionar esta circunstância.

Nesta pesquisa, a Educação Especial será problematizada, no âmbito do Estado Moderno, por meio da constituição da norma, no estabelecimento do normal e anormal. Isso porque, o deficiente é delineado a partir da identificação do corpo sem deficiência, ou seja, trata-se de uma relação comparativa e de diferenciação (DINIZ, 2007; NOZU, 2013).

Assim, o uso dos termos normalidade e anormalidade não teriam um sentido fixo, conforme teoriza Michel Foucault (2001), sendo utilizados com vários significados distintos, de acordo com o posicionamento dos sujeitos nas relações de saber-poder. Teríamos, com o estabelecimento arbitrário da norma, como expressão do normal aquele que atende à média de determinada maioria ou de um parâmetro comum, ao passo que o anormal seria aquele que, de alguma forma, não se enquadra nesta média ou parâmetro.

Construção do Objeto de Pesquisa

O interesse pelo tema surgiu quando este pesquisador, exercendo funções junto ao Tribunal Regional Eleitoral de Mato Grosso do Sul, deparou-se com situações complexas decorrentes da promulgação da Lei n. 13.146/2015, que modificam substancialmente a relação do sujeito com deficiência na posição de seu *status* social. Dentre as modificações, encontra-se a alteração da situação do exercício da cidadania por meio do voto, retirando a

⁴ Forma de Governo na qual depreende-se que as coisas do Estado são públicas (FRIEDE, 2002).

⁵ Forma de Estado em que há uma divisão entre entes (ex.: União; Estados Membros; Distrito Federal e Municípios) para administrar o Estado Republicano (FRIEDE, 2002).

⁶ No Brasil existe três poderes que recebem atribuições tipificadas para o exercício de competências pré-definidas na Constituição Federal e regulamentadas por outras normas (FRIEDE, 2002).

⁷ Normatização neste instante tem como definição a promulgação de textos normativos como a Constituição Federal, Leis etc. (SILVA, 2005).

condição de incapaz do sujeito com deficiência, que impossibilitava tal ato⁸. Indagou-se, então, como seria o exercício de determinados direitos a partir da mudança normativa, como o regime de família, os negócios jurídicos etc.

Esta inquietação foi transportada como projeto de pesquisa para a seleção do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH)⁹, nível de Mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Após a aprovação junto ao PPGFDH, este pesquisador teve contato com as frentes de pesquisas do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, que, convidado, aceitou a orientação. O amadurecimento da proposta desta dissertação foi ocorrendo, sobretudo por intermédio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), da UFGD, criado pela Prof^a. Dr^a. Marilda Moraes Garcia Bruno e, atualmente, liderado pela Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva.

Tendo em vista a graduação deste pesquisador em Direito e a especialização em Direitos Humanos e Cidadania, ambas cursadas na UFGD, foi sendo costurada, em diálogo com seu orientador, uma pesquisa voltada para a temática do direito à Educação Especial, sobretudo no contexto da educação inclusiva.

Na expectativa de delimitar o objeto dessa dissertação, foi realizado um levantamento dos trabalhos acadêmicos produzidos sobre o tema, de maneira a situar e diferenciar esta pesquisa. Assim, foram selecionadas teses e dissertações junto aos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES¹⁰ e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD¹¹, a partir de combinações dos descritores: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Direito à Educação; Judiciário; e Pessoa com Deficiência. Foram separadas para análise as teses de Kuhnen (2016), Borowsky (2016), Segalla (2015), Zardo (2012) e Lobo Filho (2010), bem como as dissertações de Mendes (2015), Xerez (2015), Maia (2014), Nozu (2013), Lago (2013) e Gonçalves (2011). As buscas foram feitas entre os meses de outubro de 2017 a junho de 2018.

O Quadro 1 apresenta a relação da produção acadêmica em teses e dissertações que tangencia a temática do direito à Educação Especial.

⁸ O sujeito com deficiência era descrito como sujeito incapaz pelo Código Civil Brasileiro de 2002, o que impossibilitava o exercício pleno dos direitos, havendo a necessidade de representação ou auxílio. O direito ao voto, exercício do direito político, era retirado. Com a promulgação da Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a maior parte dos direitos da pessoa com deficiência **deixou** de ser limitado, restringindo-se apenas aos direitos de natureza patrimonial e negocial.

⁹ Trata-se de um Programa Interdisciplinar, cujo desafio é promover a produção científica sobre as fronteiras e os direitos humanos por meio do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

¹⁰ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>

¹¹ Disponível em: <http://bdtb.ibict.br>

Quadro 1. Teses e Dissertações na Interface entre Direito, Educação e Deficiência.

Autor(a)	Natureza / Instituição	Título	Ano de Defesa
Kuhnen	Tese UFSC	A concepção de deficiência na política de Educação Especial brasileira (1973-2014)	2016
Borowsky	Tese UFRGS	Educação Especial no Brasil: contradições nas políticas de inclusão (2003-2014)	2016
Segalla	Tese PUC-SP	Direito à educação, participação familiar e informação: o ciclo virtuoso da inclusão	2015
Zardo	Tese UnB	Direito à Educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino	2012
Lobo Filho	UFMS	A judicialização como instrumento de efetividade do direito à educação	2010
Mendes	Dissertação UniFor	O impacto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência no direito protetivo brasileiro: reconhecimento da capacidade civil e direito ao casamento das pessoas com deficiência psíquica e intelectual	2015
Xerez	Dissertação PUC-RS	Direito fundamental à educação: pessoas com deficiência e a educação inclusiva	2015
Maia	Dissertação PUC-SP	Pessoas com deficiência e concurso público	2014
Nozu	Dissertação UFGD	Política e Gestão do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas	2013
Lago	Dissertação UFSCar	Ministério Público de São Paulo: atuação frente à pessoa com deficiência na inclusão escolar	2013
Gonçalves	Dissertação UNICAP	O direito à educação das pessoas com deficiência: uma abordagem dos processos de inclusão e (des)construção de estigmas	2011

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Kuhnen (2016) objetiva identificar e analisar a concepção atribuída ao sujeito com deficiência na política de Educação Especial brasileira, entre os anos de 1973 e 2014, almejando demonstrar como hipótese que a sustentação está apoiada numa dicotomia entre o normal e o patológico, recebendo alterações com o transcurso do tempo. Apresenta os documentos normativos e orientadores da área, destacando a conjuntura histórica de cada momento e as políticas públicas implementadas, bem como traz uma criteriosa revisão bibliográfica, detalhando os trabalhos minuciosamente. Faz destaques às mobilizações sociais internacionais e nacionais, concluindo pela afirmação da sua hipótese acerca do binarismo normal-patológico nas políticas de Educação Especial.

Borowsky (2016) faz uma análise da trajetória das políticas públicas de Educação Especial no Brasil durante o período 2003-2014, verificando as contradições, limites e avanços. Como conclusões apresenta que as políticas públicas obtiveram alguns avanços, como o duplo financiamento para alunos matriculados em escolas públicas, contudo enfatiza que algumas contradições são evidenciadas como a ampliação do direito à Educação Especial com a precarização de direitos sociais básicos; a ampliação das vagas em escolas públicas, mas com aumento do financiamento público a instituições privadas no atendimento educacional especializado; ainda destaca a garantia de acessibilidade física e tecnologia sem a promoção da garantia de currículo adaptado, a capacitação de profissionais nem a redução de alunos por turma inclusiva. Como limites são destacadas as precarizações do ensino, o fechamento de escolas especiais públicas, a diminuição de investimentos, bem como a restrição de cursos de formação inicial de nível superior em Educação Especial, dentre outros.

Segalla (2015) busca demonstrar que a Educação e o Direito possuem um papel fundamental na mudança de um paradigma cultural acerca da inclusão das pessoas com deficiência, com especial destaque para o princípio da solidariedade. Estabelece que a educação inclusiva não é direito apenas dos alunos com deficiência, mas também dos que não a possuem e da sociedade, devendo o ensino ser inclusivo em todos os níveis e a família participar da educação escolar. Com base na concepção luhminiana¹², conclui que dos acoplamentos estruturais entre os subsistemas Direito, Família e Escola surgem ferramentas para a operar a inclusão.

Zardo (2012) elabora tese com base nas políticas públicas e gestão da educação básica centrada na escolarização de alunos com deficiência no ensino médio, tendo como eixo de análise os Direitos Humanos, em especial, o direito à Educação Especial fundamentado nas normativas nacionais e internacionais. Nas conclusões finais, evidencia que a formação inicial dos professores de forma mista entre áreas do Direito, História e Educação, ampliando o horizonte, pode ser uma importante ferramenta a ser considerada. Sintetiza revelando uma perspectiva em que a educação como um direito humano somente é efetivada com elaboração de políticas públicas que tratem a deficiência como uma condição humana. Evidencia que seria contraditório desenvolver estratégias inclusivas com fundamento em políticas afirmativas, visto que a deficiência é uma limitação permanente, devendo pensar uma

¹² Segalla (2015) explica que Niklas Luhmann trabalha a Teoria dos Sistemas Sociais em que a sociedade é analisada como um sistema social amplo, no qual outros subsistemas sociais coexistem, se desenvolvendo e funcionando com seus próprios códigos.

educação inclusiva pela via transformativa, tendo a fraternidade humana como um dos seus fundamentos.

Lobo Filho (2010) produz tese intitulada “A judicialização como instrumento de efetivação do direito a educação”. Este trabalho contribui com grandeza para o enredo da educação e a ação do Poder Judiciário, discutindo também a participação do Ministério Público. Baseada na arqueogenealogia de Michel Foucault, discorre sobre os processos discursivos formados pela judicialização do direito a educação. Enfatiza que esse discurso sobre a educação atua como instrumento de normalização de comportamentos e produtor de verdade. Destaca, ainda, que as questões reais e cotidianas vivenciadas pelos sujeitos são relegadas a processos judiciais fragmentados. A educação, na posição do autor, seria o rearranjo da política globalizada.

Mendes (2015) elabora dissertação sobre o impacto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no direito protetivo brasileiro, com ênfase no reconhecimento da capacidade civil e direito ao casamento das pessoas com deficiência psíquica e intelectual. Conclusão alcançada foi a de que a Convenção não possibilitou o acesso aos direitos tutelados às pessoas com deficiência, por não ter sido efetivada no âmbito nacional. Esse fato, segundo o autor, sofre alteração com a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146/2015, levantando debate quanto ao vínculo conjugal pelo matrimônio, especificamente em relação à sua natureza patrimonial, demonstrando que é ato personalíssimo da pessoa com deficiência.

Xerez (2015) procura investigar qual a forma de assegurar o efetivo acesso e permanência das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, baseado no direito fundamental à educação, com alicerce na Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88) e na legislação infraconstitucional, bem como estudos jurídicos e jurisprudenciais, em tema de dissertação. Conclui que deve ser assegurada a inclusão escolar das pessoas como forma de preservar a sua própria dignidade, com mudanças de concepção pedagógica, de formação de docente e de gestão educacional, para compatibilizar o ensino com as diferenças dos alunos com deficiência.

Maia (2014) investiga a questão das pessoas com deficiência e os concursos públicos. A finalidade da produção foi tratar da ação afirmativa prevista no Artigo 37, VIII, da CF/88, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos concursos públicos. Aponta nas considerações finais que seria inconstitucional qualquer previsão que não permitisse o acesso da pessoa com deficiência nos cargos e empregos públicos sobre a alegação de que não possuem aptidão plena para o exercício, tendo em vista as características

do cargo. Outro interessante apontamento é a forma como é feita a aferição da deficiência, devendo levar em consideração a previsão da Convenção da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) que estabelece a análise por equipe multiprofissional.

Nozu (2013) trabalha com a política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais no município de Paranaíba, no Mato Grosso do Sul, analisando as práticas discursivas e não discursivas e problematizando a oferta da Educação Especial nesses espaços. O estudo incluiu-se nas análises das políticas públicas da educação inclusiva, avaliando o discurso por meio do método arqueogenalógico referenciado em Michel Foucault. Concatena o trabalho com a busca da elucidação do contexto histórico de emergência do discurso inclusivo na seara da Educação Especial, com ênfase nas abordagens médico e social, aproximando os dispositivos político-normativos da área para problematizá-los. Assim, contextualiza as ações governamentais para as pessoas com deficiência, sobretudo as educacionais, como estratégias biopolíticas, para, então, analisar o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais como estratégias de disciplinamento dos sujeitos-alvo da Educação Especial no cenário da inclusão escolar.

Lago (2013) atenta-se à identificação e à análise dos procedimentos instaurados pelo Ministério Público do Estado de São Paulo (MP/SP) que envolvessem a temática de direitos à inclusão escolar da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, entre 01/12/2009 e 01/12/2011. Conclui que a atuação do MP/SP é de grande relevância, com êxito na defesa dos direitos da pessoa com deficiência, por intermédio de investigações dos prédios escolares dos diversos municípios, porém, em contrapartida, demonstra que a resposta do poder público na execução não foi satisfatória. Houve destaque também na atuação da família na busca de direitos da pessoa com deficiência, bem como no próprio empoderamento da pessoa com deficiência.

Gonçalves (2011) estuda a relação entre deficiência e o direito à educação, referindo-se a este para além de uma garantia formal, como meio capaz de incluir o sujeito com deficiência junto à sociedade. Apresenta como considerações finais alguns caminhos para a realização do direito à educação das pessoas com deficiência, como o caminho legal, que compreende a elaboração legislativa e a justiciabilidade, bem como o caminho das políticas públicas, inserindo nesses as ações afirmativas. Estabelece uma compreensão de que a sociedade é deficiente, e a educação, enquanto direito, se realizada adequadamente, pode tornar a sociedade eficiente em incluir.

A revisão bibliográfica permitiu observar diversos aspectos sobre a pessoa com deficiência, o direito à educação e a Educação Especial. As dissertações possibilitaram uma visão localizada de alguns pontos interessantes como a discussão ao acesso e permanência na escola e a análise de documentos normativos sobre a Educação Especial. Destacam-se as dissertações de Lago (2013), que aproxima o direito à Educação Especial das instituições jurídicas, em específico o MP/SP, e de Nozu (2013), que trabalha com a análise do discurso foucaultiana sobre as políticas atuais de Educação Especial.

As teses contribuíram com o aprofundamento das concepções da deficiência e sua relação com a Educação Especial, observando todo o contexto histórico e político internacional e brasileiro das últimas décadas, demonstrando inclusive o papel da educação e do direito na mudança para o paradigma da inclusão. Nesse contexto, destaca-se a possibilidade de conjugar o direito, a família e a escola como ferramentas para promoção da inclusão, baseada principalmente no caráter humanístico.

Expandindo o horizonte para além do âmbito acadêmico encontramos algumas publicações relacionadas à Educação Especial. A Ordem dos Advogados do Brasil, Seção de São Paulo, produziu no ano de 2006 uma cartilha aglutinando os direitos da pessoa com deficiência, previstos no ordenamento jurídico brasileiro, com observância as conceituações e atitudes. Destaca que “a inclusão da pessoa com deficiência não decorrerá apenas de sonhos e de leis, mas de atitudes que afirmem uma opção concreta de vida” (OAB-SP, 2006, p. 9).

Já o Ministério Público de São Paulo lançou, no ano de 2012, um Guia Prático para auxiliar os promotores em suas atividades, enfatizando que “o direito à educação de todas as crianças é o direito de ver a prática da educação no país repensada e reconstruída” (MP-SP, 2012, p. 10). Este documento apresenta conceitos e princípios, trazendo quais são as implicações práticas das políticas de educação inclusiva e como deveriam agir os promotores em cada situação, com um passo a passo para o cotidiano. Destaca-se a perspectiva levantada de transposição do princípio da educação inclusiva para o princípio da emancipação do sujeito, sendo escola inclusiva aquela que reconhece, respeita e responde às necessidades de cada aluno.

Os trabalhos apresentados, de diferentes maneiras, trazem contribuições relevantes para o estudo do direito à Educação Especial. Entretanto, foi possível identificar que inexistem teses e dissertações que se debruçam sobre uma análise do discurso jurídico emitido por Tribunais de Justiça, em específico o Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS), sobre o direito à Educação Especial, não obstante a existência do estudo mais amplo sobre a judicialização da educação (LOBO FILHO, 2010).

No discurso jurídico, os sentidos que designam os sujeitos e as formas estão preceituados no ordenamento jurídico, expedido pelo poder competente, podendo ter sua definição pela norma Constitucional, pela lei, pelo decreto, mediante portaria, resolução, ou até mesmo emanado dos dizeres de uma decisão do Poder Judiciário (MARQUEZAN, 2009).

Em face desta lacuna, e provocados pelo referencial foucaultiano, apresenta-se a problemática da presente dissertação: como tem sido produzido o discurso jurídico sobre a Educação Especial no âmbito do TJMS?

Considerando esse direcionamento, é imprescindível que seja feita uma explicação do porquê a opção por ações do TJMS. Ocorre que os pedidos são direcionados ao juiz, membro da primeira instância do Poder Judiciário, que irá proferir decisão sobre o assunto, por intermédio de sentença. Caso haja inconformidade com a decisão será possível solicitar a rediscussão da matéria em órgão de competência superior, ou seja, será possível apresentar um recurso ao TJMS. Esse reexame de decisão pelo Tribunal também ocorrerá quando houver condenação obrigando o Estado a praticar determinado ato. Desta forma, percebe-se que as decisões finais serão proferidas, em regra, pelo Tribunal, ou seja, a palavra final sobre o assunto estará nos pronunciamentos emitidos por este.

Objetivos da Pesquisa

O objetivo geral é analisar as ações judiciais do TJMS em relação ao direito à Educação Especial, de modo a destacar os discursos sobre a deficiência e sobre a educação dos sujeitos considerados Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Por sua vez, os objetivos específicos são: a) identificar os discursos sobre o sujeito com deficiência, problematizando-os a partir da definição de norma, dos processos de diferenciação e das abordagens médico e social; b) investigar o conjunto dos discursos sobre a educação do sujeito com deficiência, enfatizando a Educação Especial como um processo normalizador; c) analisar o discurso jurídico do direito à Educação Especial no âmbito do TJMS, esquadrihando as decisões proferidas com vistas a problematizar os modos pelos quais as práticas discursivas de saber-poder produzem os sujeitos tidos como PAEE e os atendimentos educacionais especializados.

Abordagem Teórico-Methodológica

Como método de análise foi adotada a arqueogenealogia elaborada por Michel Foucault¹³. Trata-se de uma proposta de articulação e complementação dos métodos arqueológico e genealógico. Como observa Nozu (2013, p. 26), “o foco do arqueólogo são as práticas discursivas; a ênfase do genealogista são as práticas não discursivas”. Pensando a arqueologia, tem-se que Foucault (2007) destaca o arquivo, objeto a ser escavado, que estaria no domínio das coisas ditas, sendo papel do arqueólogo analisar os arquivos, descrevendo discursos. Assim, aponta Fischer (2001, p. 216) que:

Para Foucault, a análise arqueológica deve principalmente dar conta de como se instaura certo discurso, quais suas condições de emergência ou suas condições de produção. E é nesse sentido que essa análise deverá fazer aparecer os chamados “domínios não discursivos” a que os enunciados remetem e nos quais eles de certa forma “vivem” – as instituições, os acontecimentos políticos, os processos econômicos e culturais, toda a sorte de práticas aí implicadas.

O arquivo não é uma soma de textos que uma cultura conseguiu armazenar, não é um espaço de memória das instituições ou da identidade da sociedade estudada. Segundo Foucault, as coisas são ditas por homens, pelo e no tempo, e o arquivo é “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimento singulares” (FOUCAULT, 2007, p. 147). Destaca-se que o arquivo não pode ser completamente analisado, não podendo ser encontrado em sua totalidade.

O discurso, resultado da análise dos arquivos, deve ser observado numa perspectiva que recuse os esclarecimentos indiscutíveis, as interpretações fáceis, bem como um sentido escondido das coisas, abdicando-se da presunção de que “no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso” (FISCHER, 2001, p. 198). O discurso deve sempre ser analisado com cautela, pois, como observa Foucault (1996, p. 51), é preciso “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante”.

Mas o que seria então o discurso? Como ele se forma? O discurso deve ser analisado pelas coisas ditas, observando os contextos históricos, sem o objetivo de encontrar o oculto, as intenções escondidas. Segundo Fischer (2013), para Foucault a materialidade de qualquer objeto se atrela às condições específicas de tempo e espaço do momento de sua constituição,

¹³ Obras analisadas: Vigiar e Punir (1987); Historia da Sexualidade I (1988); A Ordem do Discurso (1996); Em defesa da Sociedade (1999); Os anormais (2001); A verdade e as formas jurídicas (2002); Ditos e Escritos IV (2006); A Arqueologia do saber (2007); Segurança, território, população (2008); O sujeito e o poder (2010a); Microfísica do Poder (2010b).

originando-se de batalhas e lutas, sendo parte integrante do interior em que se forma, por isso a coisa dita não se formou de outro modo. O discurso seria uma prática, um conjunto de enunciados, sendo o enunciado um acontecimento, mesmo que estranho: “inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 31-32).

Os enunciados não são uma malha infinita de possibilidades, “mas sim coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos” (FOUCAULT, 2007, p. 136). O mesmo autor levanta questionamentos quanto à formação do discurso, no sentido de observar o autor da fala, o local de onde se fala e o que se fala, devendo o analista do discurso problematizar a atribuição de sentidos dado as palavras, demonstrando a sua simplicidade e fragilização, e recordando que as coisas ditas estão numa relação de desejo e poder (FISCHER, 2013).

Esclarecedora observação está no fato de que a análise arqueológica diverge da história das ideias, tendo em vista que esta trata do discurso com uma certeza, pois para Foucault (2007, p. 190):

É preciso, portanto, para constituir uma história arqueológica do discurso, livramos de dois modelos que, por muito tempo sem dúvida, impuseram sua imagem: o modelo linear do ato de fala (e pelo menos uma parte da escrita) em que todos os acontecimentos se sucedem, com exceção do efeito de coincidência e de superposição; e o modelo do fluxo de consciência cujo presente escapa sempre a si mesmo na abertura do futuro e na retenção do passado.

Pontos importantes ainda a serem cuidados no estudo pelo arqueólogo seriam: a) a criação de verdade, pois, como lembra Foucault (1996, p. 16), “[...] as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como conseqüências de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade de verdade [...]”; b) o que pode ser dito no discurso, já que “[...] nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e portas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala.” (FOUCAULT, 1996, p. 37); c) a formação dos conceitos, “até porque as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo” (FISCHER, 2001, p. 200).

Complementarmente, o método genealógico estuda as relações de poder, as instituições e suas regras, que seriam instrumentos de criação dos enunciados não-discursivos, sendo que “o exercício do poder não é simplesmente uma relação entre ‘parceiros’ individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros” (FOUCAULT, 2010a, p. 242), não sendo, portanto, a manifestação de um consenso. A genealogia refere-se à concepção efetiva dos discursos, tanto no interior dos limites de controle, como no exterior, inclusive na sua delimitação. Nessa linha, afirma Foucault (1996, p. 69-70)

A parte genealógica da análise se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, e por aí entendendo não um poder que se oporia ao poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas.

A contribuição da arqueogenealogia mostra-se potente para análise do discurso, tendo em vista o desejo de se observar como se instauram e circulam os discursos no Poder Judiciário, as condições em que são produzidos, aquilo que pode ser dito nessa instituição. Ainda, buscou-se realizar uma análise das relações de poder que criam os enunciados não discursivos, observando as regras que existem para a produção e interdição dos discursos no Judiciário, e as estreitas vinculações, no que concerne ao direito à Educação Especial, com os saberes da Medicina e da Pedagogia. Assim, pela arqueogenealogia, o discurso é analisado em sua formação discursiva e não discursiva.

Quanto à sua tipologia, esta pesquisa é, predominantemente, caracterizada como documental. Conforme Gil (2010), a pesquisa documental pode ser definida como aquela que prioriza o uso de fontes primárias, tendo como etapas: a) a formulação do problema – que deve ser claro, preciso e específico; b) a elaboração do plano; c) a identificação das fontes; d) a análise e interpretação dos dados – que requer a observância da definição dos objetivos ou hipóteses, perfazendo a constituição de um quadro de referência, com a seleção dos documentos a serem analisados e a construção de um sistema de categorias e de indicadores, bem como a definição das unidades de análise e as regras de enumeração.

O *corpus* documental é composto de 20 (vinte) ações judiciais que trataram ou tratam do direito à Educação Especial, com recorte temporal de 2010 a 2018. Esse período foi definido com base nos resultados obtidos após buscas no sítio e biblioteca do TJMS, entre outubro de 2017 a junho de 2018. Essas ações possuem como pedidos a concessão de: professor de Língua Brasileira de Sinais (Libras); professor de apoio; psicopedagogo; a progressão de aluno com deficiência retido na série; e vaga em escola de Educação Especial.

Os dados alcançados foram analisados considerando o discurso emitido nas decisões judiciais para fundamentar o direito, mormente em relação à prova documental que é utilizada, problematizando a relação saber-poder existente entre o Direito e a Medicina.

Quanto à noção de documento, Foucault expõe críticas, retirando-o da condição de apenas uma memória para a história. O método tradicional da História sugeria uma memorização dos monumentos para produzir os documentos, e a partir desses interrogava e indagava para verificar verdades, autenticidades. Nessa vertente, levantou-se uma problemática no sentido de que toda circunstância conduzia para uma análise a partir do documento. Esse fato, na perspectiva foucaultiana, transforma os documentos em monumentos, sendo que “o documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (FOUCAULT, 2008, p. 7).

A análise crítica do documento volta-se para descrição intrínseca do monumento, provocando consequências como: a) a multiplicação das rupturas – que acaba por produzir elementos para análise; b) a noção de descontinuidade – instante em que o “historiador se dispõe a descobrir os limites de um processo, o ponto de inflexão de uma curva, a inversão de um movimento regulador, os limites de uma oscilação, o limiar de um funcionamento” (FOUCAULT, 2008, p. 10); c) a possibilidade de uma história global se apagar esboçando um desenho diverso da história geral.

A crítica foucaultiana do documento na História como disciplina está no fato da análise não partir dos acontecimentos, ou seja, ser o acontecimento analisado a partir do documento, exemplificando seria estudar o caso concreto a partir da decisão judicial e não estudar a decisão judicial partindo do caso concreto. A crítica endossa que essa circunstância reconduz toda observação de volta ao documento.

Considerando o posicionamento do referencial teórico, o *corpus* será dissecado com uma visão descontínua, atentando-se às possíveis rupturas na sua construção que permitam reconstruir o documento por outro ponto de observação. Neste diapasão, as decisões do TJMS serão analisadas por sua fundamentação probatória, sem problematizar o resultado do ativismo judicial e sim o modo como o documento externo (laudo médico; relatório escolar etc.) atua na produção do discurso jurídico sobre a Educação Especial, recortando, ordenando e repartindo-o para trabalhar as unidades temáticas.

É importante recordar que o Poder Judiciário produz discursos tidos como verdades inquestionáveis dentro da República Brasileira quando atua em sua finalidade típica de julgar.

Uma vez emitido o discurso por esse poder o ato criado deve ser cumprido, não é possível ação diversa por qualquer instituição. Por isso, compreender a forma como é produzido o discurso é de fundamental importância para problematizá-lo, destacando a existência de possíveis rupturas.

O discurso jurídico da Educação Especial é fruto do saber jurídico com fundamento no saber médico e pedagógico, como veremos. Essa característica permite a emergência de inquietudes no sentido de indagar a independência do saber jurídico, da consistência do documento produzido enquanto verdade, da análise do monumento por documento produzido com base em outro saber. Como o saber médico define o resultado do discurso jurídico? Qual o efeito desse acontecimento?

O discurso, segundo Foucault (2008, p. 122), pode ser fixado como “conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico”. Dessa maneira, é necessário compreender o significado de enunciado para entender a definição de discurso. O enunciado é um acontecimento (ação ou evento) que não é esgotável, que pode ser repetível, é uma função de existência para o discurso. Quando for possível descrever a partir de certos enunciados um sistema de dispersão semelhante, em que os objetos, as escolhas temáticas possuem regularidades, teremos uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008).

A existência de um enunciado depende de sua relação com outra coisa, permitindo que uma mesma palavra tenha significados diferentes a depender da coisa a qual se relaciona. O enunciado também depende da relação com um sujeito, sendo esse uma posição, um vazio que pode ser ocupado por diferentes indivíduos. Outras características do enunciado são a necessidade de relacionar-se com um campo adjacente (espaço colateral), pois é margeado por outros enunciados, e a existência de uma voz que o tenha expressado (FOUCAULT, 2008)

Partindo dessas características podemos estabelecer que o discurso do direito à Educação Especial tem enunciados que se relacionam com outros objetos, podendo criar diferentes significados, sendo emitido por determinado sujeito, ocupante de espaço específico e influenciado por outros enunciados.

Em face desse aparato teórico-metodológico, o tratamento do *corpus* documental será empreendido de modo a concentrar-se na problematização de dois eixos analíticos, a saber: os sujeitos e as formas da Educação Especial nos discursos do TJMS.

Plano de Desenvolvimento da Dissertação

No primeiro capítulo será abordado o discurso sobre o sujeito com deficiência. Inicialmente, será apresentada a questão da normalidade e anormalidade, com destaque aos estudos de Foucault no *Collège de France*, no período de 1974-1975, em especial, as aulas que deram origem ao livro “Os Anormais”. Num segundo momento, discorrer-se-á sobre os processos de diferenciação do sujeito com deficiência na sociedade em relação à norma. Na sequência, será feita uma discussão dos discursos sobre a deficiência, enfatizando a abordagem médica e social.

O segundo capítulo trata dos discursos sobre a educação do sujeito com deficiência. Será desenvolvida análise sobre a Educação Especial como um processo normalizador, trabalhando a forma pela qual essa modalidade de ensino tem se constituído como instrumento de governamentalidade. Em seguida, discute-se a institucionalização, a integração e a inclusão, como práticas políticas de controle do “anormal”. O terceiro ponto tratará da biopolítica e da inclusão educacional, com destaque à denominada tecnologia do poder de Foucault.

Por fim, o terceiro capítulo, intitulado “Direito à Educação Especial: discursos do TJMS”, busca analisar as formas como os discursos sobre a Educação Especial circulam no âmbito desse Tribunal. Assim, apresenta-se o *corpus* de análise, ou seja, os recortes feitos sobre as decisões judiciais do TJMS, para então elaborar problematizações sobre os sujeitos e os atendimentos educacionais especializados produzidos discursivamente nestes arquivos. As regras para identificar as relações e articulações entre os enunciados coletados na construção histórica da Educação Especial e os enunciados produzidos pelo fenômeno da judicialização terão como base cinco unidades temáticas de análises, inter-relacionando as práticas sociais, educacionais, clínicas e judiciárias levantadas.

CAPÍTULO 1

DISCURSOS SOBRE O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a relação da normatização e normalização do sujeito anormal, suas conexões e procedimentos, demonstrando, num segundo momento, os processos de diferenciação do sujeito anormal na perspectiva sociedade-norma-deficiência, bem como os tratamentos dispensados a esses, finalizando com o discurso sobre a deficiência pela abordagem médico e social.

Esses apontamentos serão debatidos e problematizados, principalmente, pelos ensinamentos da arqueologia e genealogia de Michel Foucault¹⁴. Os pensamentos desse filósofo, em tempos atuais, funcionam como ferramentas para compreensão das relações de saber-poder, dos discursos e das sujeições. Embora não trabalhasse diretamente com a educação, suas análises permitem o debate em torno das relações entre o sujeito, a sociedade, a educação e a instituição (CHRISTOFOLETTI, 2008). O ponto de sustentação é a organização do conjunto de instrumentos, permitindo a utilização apropriada de cada ferramenta.

Em complemento às ferramentas de Foucault, será apresentada com maior riqueza de detalhes a relação do sujeito anormal com a sociedade, destacando o período da Idade Moderna à Idade Contemporânea. Isso possibilitará a percepção do modo como o anormal foi posicionado na organização social, quais eram os tratamentos oferecidos etc.

1.1. A constituição da norma: entre o normal e o anormal

Conceituar, classificar, denominar são meios que facilitam a compreensão das coisas. Nesta perspectiva, entender o normal e o anormal requer o conhecimento de outras expressões, suas possíveis diferenciações, suas aproximações e distanciamentos. Assim, apresentam-se noções sobre norma, normação, normalização, normal e anormal, utilizando o referencial foucaultiano.

Na origem, como primeiro elemento está o normal, mesmo que seja apenas como instrumento possibilitador de desempenho da norma (FOUCAULT, 2008). A norma

¹⁴ Destacam-se os textos: *A ordem do discurso* (1996); *A arqueologia do saber* (2007); *Os anormais* (2001); *Vigiar e punir* (1987); *Em defesa da sociedade* (1999); *O sujeito e o poder* (2010a); e *A verdade e as formas jurídicas* (2002).

estabelecerá a regra de conduta, irá caracterizar a forma pela qual determinados saberes irão assumir, na tentativa de estabelecer o normal e o anormal (MORAIS, 2017).

O anormal surgirá das verdades estabelecidas que definirão o normal, ou seja, aqueles que não preencherem os requisitos, não possuírem as características, não estiverem no padrão do normal, serão denominados anormais. Para Foucault, essas verdades possuem duas histórias, uma interna e outra externa.

A história interna da verdade é aquela corrigida pelos seus próprios princípios de regulação, “é a história da verdade tal como se faz na ou a partir da história das ciências” (FOUCAULT, 2002, p. 11); já a verdade externa seria formada em lugares diversos, que possui certas regras que surgem de certas subjetividades ou de certos tipos de saber (FOUCAULT, 2002). Essa circunstância permite que uma sociedade seja moldada conforme os discursos que se apresentam como verdadeiros, advindos de formações discursivas do que seria normal e anormal, com intrínseca relação com os momentos históricos, estabelecidos por recortes específicos, em que o discurso verdadeiro propulsiona o poder.

Como demonstração para diagnosticar a atualidade, Foucault, em suas aulas de 1975, no *Collège de France*, que dá origem ao livro “Os Anormais”, apresentou uma exploração da história, com destaque para os enunciados que foram produzidos sobre determinados indivíduos. Focalizado no estudo da medicina (com realce na psiquiatria, produtora de uma técnica de normalização) e das práticas jurídicas, lança um olhar crítico/reflexivo para a formação do anormal, observando os tratamentos que eram oferecidos pela sociedade médica, psiquiátrica e jurídica ao sujeito, demonstrando que havia uma relação entre crime e anormalidade.

Sintetizando, percebe-se que a sociedade organizada já perpassou situações diversas quanto ao tratamento de “anormalidades”, como a exclusão dos leprosos e o policiamento dos casos da peste. Este papel de exclusão e rejeição é alterado para exigência e coerção, anexada a uma técnica de intervenção e de transformação, que Foucault (2001) vai classificar de norma, sendo intitulado como uma espécie de poder normativo. A norma acaba por criar critérios de divisão entre os indivíduos, possibilitando uma fundamentação e legitimação para o exercício do poder.

É importante lembrar que o indivíduo normal ou anormal nasce das práticas sociais, do controle e da vigilância social, isso de forma mais específica no século XIX. A psiquiatria será sustentada, no final do século XIX, pelo eugenismo e pela psicanálise (CASTRO, 2009; FOUCAULT, 2001). Neste período apresenta-se uma forma de controle prévio dos atos dos indivíduos, a preocupação não estaria em intervir quando da prática do ato, mas sim em

observar e atuar na capacidade de fazer do indivíduo, sendo a periculosidade a essência (FOUCAULT, 2002).

Esse controle “prévio” dos indivíduos era efetuado por diversas instituições marginais ao poder, como a polícia, a medicina e a pedagógica, não sendo assim ato exclusivo da justiça. A função é a correção dos virtuais atos futuros, uma prevenção do subjetivo. Foucault (2002) chamou essa época de ortopedia social, classificando a sociedade como disciplinar, um período de controle social sobre os atos e os indivíduos. Segundo Foucault (1999, p. 302), “a sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação”.

Neste contexto surge um terceiro termo como poder da normalização, não compondo nem o poder judiciário nem o poder médico, mas uma fronteira entre os dois, constituindo-se como o poder médico-judiciário ou médico-legal, sendo uma “instância de controle, não do crime, não da doença, mas do anormal, do indivíduo anormal, é nisso que ele é ao mesmo tempo um problema teórico e político importante” (FOUCAULT, 2001, p. 53). Esse novo poder não fazia uma análise opositiva entre a doença e o sujeito doente, mas uma gradação de normalidade e anormalidade, adulterando o objeto da psiquiatria e da justiça (FOUCAULT, 2001).

No estudo da anormalidade, Foucault (2001) divide o reino da anomalia em três definições, destacando que essas figuras se comunicariam. A primeira seria a do monstro humano: indivíduo que destrói todas as regras; a segunda seria do indivíduo a ser corrigido: pessoa que não consegue se adaptar aos sistemas da sociedade; por fim, teríamos a criança masturbadora ou onanista: relacionada a questão do segredo e das proibições sexuais, pequenas faltas que levariam a um possível indivíduo criminoso.

O monstro seria o infrator das leis da sociedade e das leis da natureza, sendo um duplo infrator. Assim, seu referencial é a lei, num contexto mais cosmológico, como conjunto de leis do mundo. A análise do indivíduo monstro é mais jurídico-biológica, não bastaria violar as leis da natureza (não ter braços, pernas, como uma cobra), seria necessário inquietar o direito, o que diferenciava das simples enfermidades. Foucault (2001) destaca como exemplo o hermafroditismo, situação em que violaria as leis da natureza e inquietaria o direito nas relações de família. A combinação do impossível com o proibido seriam as características do monstro.

No século XVIII e XIX, o sujeito monstro passou discreto num contexto social amplo, porém foi ativo em toda problemática da anomalia e em todas as técnicas judiciárias ou médicas para o desenrolar dos crimes monstruosos de 1820-1830. O hermafroditismo

também marcou a transição do monstro natural para o monstro moral, momento em que a sociedade deixa de apresentar apenas a intitulação jurídico-natural para questionar com base na natureza jurídico-moral. Conforme Marquezan (2009, p. 58), “[...] até o Renascimento, a anormalidade reduzia-se a uma questão biológica para a medicina e a uma questão moral para a Justiça”.

O monstro político é o primeiro que Foucault detecta, com existência anterior à Revolução Francesa, destacando que “o crime é essencialmente da ordem do abuso de poder. O criminoso é sempre, de certo modo, um déspota, que faz valer, como despotismo e em seu nível próprio, seu interesse pessoal” (FOUCAULT, 2001, p. 115). Assim, o monstro político é aquele que rompe/infringe as normas fundamentais, destacando que

[...] o primeiro monstro jurídico que vemos surgir, delinear-se no novo regime da economia do poder de punir, o primeiro monstro que aparece, o primeiro monstro identificado e qualificado, não é o assassino, não é o estuprador, não é o que infringe as leis da natureza; é o que infringe o pacto social fundamental. O primeiro monstro é o rei (FOUCAULT, 2001, p. 118).

Até o século XVIII, a monstruosidade trazia em si um indício de criminalidade, já no século XIX há uma inversão, qualquer criminalidade tem como pano de fundo a suspeita de monstruosidade, saindo da figura do monstro criminoso para o criminoso monstro. O final do século XIX, início do século XX, traz a figura do monstro moral, a representação da doença do corpo social. O sistema jurídico imputa punições com responsabilidade criminal aos indivíduos com análise no potencial criminoso. Anormal e ilegal estabelecem ligação devido a avaliação normal e patológica. O hermafroditismo, como já destacado, é um dos pontos cruciais para a mudança na perspectiva de análise da monstruosidade humana, levantando a discussão da moral na definição da monstruosidade, não concluindo apenas pela característica da diferença em relação a natural e um efeito jurídico (FOUCAULT, 2001).

O indivíduo a ser corrigido, segundo destaque de Foucault (2001) para explicitar o anormal, aparece no século XVIII, seu contexto de existência é mais limitado a família em seu exercício de poder interno ou na gestão de sua economia, ampliando-se no máximo à relação da família com as instituições. Sua presença é mais corrente, diferentemente do monstro que é uma exceção, sendo contemporâneo às técnicas de disciplina exercidas nas escolas, nas oficinas, nas famílias. O problema central deixa de ser o embate à soberania da lei, destacado na análise do monstro, nascendo a internação como meio termo à interdição judiciária (procedimento negativo) e a correção (procedimento positivo). O estudo das

instituições passa a fazer-se necessário nesta época para compreensão do indivíduo incorrigível (FOUCAULT, 2001).

A terceira figura é o onanista ou criança masturbadora. A atenção é voltada para a criança, estabelecendo uma nova posição desta na família, com influência das recentes técnicas de direção da consciência e das reformas sobre a existência dos indivíduos, bem como pelo Concílio de Trento¹⁵ e pelo processo das novas exigências da industrialização que confronta o corpo sexual ao corpo produtivo. Seu contexto não é a natureza, não é a família, nem seu entorno, é um espaço muito mais restrito, como o quarto, a cama, “toda uma espécie de microcélula em torno do indivíduo e do seu corpo” (FOUCAULT, 2001, p. 74).

O ponto crucial desta figura é a vinculação que a medicina da época faz com as doenças, a masturbação era relacionada a toda e qualquer doença (corporal, nervosa, psíquica etc.), uma singularidade patológica, explicação para as deformidades do corpo, aparecendo, inclusive, nas técnicas pedagógicas do século XVIII. É fundamental destacar que este controle se dá nas famílias burguesas, mais especificamente nas crianças, e não nas famílias proletariadas, o foco era a uma sociedade saudável e numerosa. À família é atribuído o poder sobre o corpo da criança, de forma imediata e sem intermediação, mas com influência e controle externo do saber e da técnica médica, tornando-se a família instrumento determinante de discriminação da sexualidade e princípio de correção para o anormal (FOUCAULT, 2001).

Todos estes tratamentos do indivíduo como monstro, indivíduo a ser corrigido e criança masturbadora são categorizações utilizadas para controlar o corpo e as ações dos sujeitos, que normalmente era resolvido por punições ao corpo. Esse método de controle das ações humanas por intermédio das punições sofre grande mudança na transição do século XVIII para o XIX: o espetáculo das execuções, punições físicas, dá espaço para o controle do corpo, nasce a vigilância por guardas, os laudos médicos, psiquiátricos e psicológicos, o relatório e método dos educadores (FOUCAULT, 1987).

Essa mudança do poder de punir não provocou a extinção sobre o controle do corpo, apenas deixou de ter como técnica central de sofrimento o suplício e passou a utilizar a perda de bem ou de direito como técnica de controle dos atos. A influência do Estado sobre os indivíduos adentra na subjetividade, não pune o corpo, mas controla a alma. A anormalidade do indivíduo é um fator que entra nos métodos de controle neste período. Essa situação pode

¹⁵ Estabelece dogmas da Igreja Católica.

ser creditada ao crescente respeito aos direitos relacionados à humanidade (FOUCAULT, 1987).

Foucault destaca que a Revolução dos séculos XVIII e XIX foi a invenção de uma nova tecnologia de poder, tendo como peças essenciais as disciplinas, sendo a primeira vez que se vê uma natureza eventualmente patológica da criminalidade, o ilegal e o anormal ficam interligados. Diria então o autor que temos dois monstros neste período: “de um lado, temos o monstro por abuso de poder: é o príncipe, é o senhor, é o mau padre, é o monge culpado. Depois, temos também, nessa mesma literatura de terror, o monstro de baixo, o monstro que volta à natureza selvagem, o bandido, o homem das florestas, o bruto com seu instante ilimitado” (FOUCAULT, 2001, p. 124-125). Resume pontuando que o monstro moral é o indivíduo que tem a natureza corrompida pelo dinheiro, pela reflexão ou pelo poderio político.

Relevante ponderação feita por Foucault está no problema da lei em relação ao crime sem razão, aquele que não poderia ser alvo de sua aplicação. Destaca que essa situação permitiu o levante da medicina como ciência decisória, mais especificamente pelo ramo da psiquiatria. O crime sem razão não poderia ser objeto de punição, mas seria a força probatória da indispensabilidade da medicina como ciência. A mecânica do poder de punir é modificada, devendo-se explicitar a racionalidade, punindo o criminoso e não o crime, analisando a mecânica do ato e a racionalidade do agente (FOUCAULT, 2001).

A psiquiatria terá como invólucro, no fim do século XIX, a presença da eugenia e da psicanálise. A eugenia constitui-se na afirmação de uma raça purificada, o aperfeiçoamento da raça humana para correção do sistema instintivo, com ápice na crença nazista origem do holocausto (FOUCAULT, 2001). Essa técnica foi utilizada como legitimação para o isolamento, experimento e aniquilação de sujeitos, a pretexto de normalizar. Em relação a psicanálise, clarifica Alexander (2016, p. 93), ao explicar que

[...] o mérito da psicanálise consiste em permitir-nos hoje a processar a conduta, às vezes excessivamente antissocial, destes sujeitos, não com o critério corrente até agora de avaliar e condenar, mas com uma compreensão médica, semelhante a que pode adaptar-se perante um sintoma neurótico ou orgânico.

A psiquiatria torna-se a ciência e a técnica dos anormais, descrevendo normas e regras sociais, fundamentando a intervenção compulsória do Estado na pessoa, como forma de normalizar a saúde do corpo social, afastando os elementos ruins. Enfatiza Foucault (2001, p. 188) que “a partir do momento em que uma pessoa é malvada, ela passa a pertencer virtualmente ao domínio médico”. O anormal passa a se localizar na medicina-legal, é tido

como incurável, portador de perigo, sendo ainda inacessível a punição penal pela sua condição, sem significação do ponto de vista jurídico, ou seja, quando a patologia é o centro da discussão, a criminalização desaparece.

A anormalidade tinha três antecedentes, como já visto: monstro judiciário; pequeno masturbador; indivíduo a ser corrigido. A psiquiatria, que emerge como área de análise do sujeito, possui uma conexão jurídica e uma conexão familiar. Essas conexões podem ser observadas no livro *Eu, Pierre Riviere, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão ... um caso de parricídio do século XIX*, que retrata a análise do sujeito criminoso pelo aspecto jurídico e por aspectos familiares (FOUCAULT, 1977). A formação da engrenagem psiquiátrica-jurídica é constituída a partir do monstro, com três importantes características: a) definição de um campo comum à criminalidade e à loucura, aparentando que atrás de todo crime haveria uma conduta de loucura e atrás de toda loucura poderia haver risco de um crime; b) necessidade do surgimento de uma instância médico-jurídica, representada pelo personagem do psiquiatra; c) a noção de instinto como ato irresistível, ou seja, conduta que transita entre o ato voluntário e involuntário (FOUCAULT, 2001).

A psiquiatria na relação com a família tem como eixo a constituição da criança masturbadora, que demonstra uma necessidade de intervenção pelos recursos médicos, participação médica no interior do espaço familiar. Assim, a psiquiatria deixa o governo dos loucos, como tecnologia de poder e adota o controle da família e da intervenção necessária no domínio penal, passando a ser indispensável no funcionamento dos principais mecanismos de poder (FOUCAULT, 2001).

Neste contexto, o anormal seria o sujeito que não atenderia as definições previstas nas normas, tal como explicitado por Morais (2017, p. 12): “o indivíduo normal, que não possui qualquer anomalia ou patologia clínica, é universalizado, e o anormal, patológico, é a exceção a esse sujeito universal que, à medida que os saberes acerca das práticas de correção avançam, deve ser corrigido e normalizado”. Assim, o normal e anormal serão hierarquizados e classificados, sendo exercido um controle disciplinar sobre os indivíduos, o normal seria a aceção prevista na norma, o que seria definição de normação (FOUCAULT, 1999).

Já a normalização seria o inverso, ou seja, partir-se-ia do normal para a norma. Essa normalização está relacionada ao processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações através do exercício do biopoder, sustentado pela disciplina e pela biopolítica, aplicada a um corpo ou a uma população.

A norma tem como característica ser fundamento para legitimar o exercício do poder, com uma capacidade de exigência e de coerção sobre os elementos aos quais é aplicada. Essa

aptidão da norma não seria forma de exclusão ou rejeição dos sujeitos, mas “uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo” (FOUCAULT, 2001, p. 62), que atuaria como instrumento de comparabilidade, de referência do grupo. Como bem pontua Silva (2016): “normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação a qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. Assim, a normalização naturaliza o anormal na estrutura social, fortalecendo o discurso médico e responsabilizando o anormal pela incapacidade de socialização (NOZU, 2015), podendo sintetizar que o anormal é fruto constitutivo do normal.

O normal e o anormal podem ser apresentados dentro das mesmas regras, por normas expressas, claras, por leis e acordos, mas também podem ser apresentados por dispositivos explícito, não tangíveis, sendo que ambas as formas de apresentação coexistem num mesmo grupo social (FREITAS, 2012).

Apresentadas as definições, faz-se necessário percorrer outros caminhos para chegar à norma que estabelece o sujeito normal e o anormal. A sociedade estabeleceu, no decorrer da história, padrões físicos e comportamentais para os seus indivíduos, no entanto, acabou por se deparar com situações indesejadas. Pessoas nasceram com deficiência ou adquiriram deficiência, em alguns casos não adaptáveis ao modelo estabelecido, ou, em outras situações com difícil adaptação, dependendo de mudança das estratégias e técnicas que eram adotadas. Esses indivíduos receberam diversas nomenclaturas, destacando a deficiência e a anormalidade.

A análise da história, conforme Foucault, deve ocorrer aos moldes da genealogia (estudo das práticas não discursivas), avaliando os acontecimentos em sua origem, pontuando acidentes, erros e falhas (MORAIS, 2017). O anormal será destacado no final do século XIX, da derivação do monstro, do indivíduo incorrigível e pela sexualidade infantil (FOUCAULT, 2001).

A deficiência condiz com um desvio daquilo que seria em regra aceito pelo estado biomédico como normal do corpo e das funções, podendo ser temporária ou permanente, de forma progressiva, regressiva ou estável. Ela normalmente tem relação com uma causa, que pode não ser muitas vezes suficiente para explicá-la. Segundo a CIF: “deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda” (OMS 2004).

Lembra-se que diversas definições foram utilizadas pelo ordenamento brasileiro: Pessoa Excepcional; Portador de Deficiência; Portador de Necessidades Especiais etc. É importante destacar que a possibilidade de uma subestimação do indivíduo com deficiência é

bastante possível, pois a própria nomenclatura deficiente cria um estereótipo (GLAT, 2006). A forma, muitas vezes, pejorativa em que se utiliza a denominação para caracterizar o indivíduo cria a dificuldade de aceitação.

Deficiência não se resume a uma lesão que ocasiona restrição à participação social ou uma simples expressão, mas se trata de um conceito complexo, que reconhece a lesão do corpo e também a opressão do meio social, segundo Diniz (2007, p. 8): “o corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência”. A CIF (OMS, 2004) apresenta conceitos introduzindo novos paradigmas para pensar a deficiência e a incapacidade, demonstrando que não se define apenas pelas condições de saúde/doença, “mas são determinadas também pelo contexto do meio ambiente físico e social, pelas diferentes percepções culturais e atitudes em relação à deficiência, pela disponibilidade de serviços e de legislação” (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 190).

Para Foucault (2001 p. 71), o anormal “é no fundo um monstro cotidiano, um monstro banalizado. O anormal vai continuar sendo, por muito tempo ainda, algo como um monstro pálido”. O anormal emblematiza o sistema médico e o sistema judiciário, a anormalidade não partiria apenas da natureza, mas também da conduta, o que no século XIX estava na observância dos pequenos sinais de anomalia, desvios ou irregularidades (FOUCAULT, 2001). Destaca Diniz (2007, p. 8) que “a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida”.

Hodiernamente, apresenta-se como norma para a normalidade no âmbito nacional a definição de pessoa com deficiência prevista no Artigo 2º da Lei 13.146 de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que prevê:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015b).

Ainda que a conceitualização supramencionada tenha ocupado um lugar de destaque nos últimos anos, é previsível que inquietações permaneçam ou surjam como divergentes em relação a definição adotada para pessoa com deficiência. Isso não significa dizer que hajam verdades ocultas ou explicações definitivas, apenas permite estabelecer a possibilidade da construção de explicações paralelas, outros pontos de análise, sem recusar, necessariamente, a história do conhecimento e da produção dos saberes (ROCHA, 2011).

Esse conhecimento não tem uma origem natural, é inventado, não estaria no instinto humano, não seria um aperfeiçoamento deste, embora tenha relação com ele. Em verdade, o conhecimento seria o “resultado do jogo, do afrontamento, da junção, da luta e do compromisso entre os instintos” (FOUCAULT, 2002, p. 16), é resultado fundado nas coisas do mundo, por práticas sociais estabelecidas nas relações de poder. Para compreender o conhecimento, devemos nos aproximar mais dos políticos que dos filósofos, para entender a relação luta e poder, pois o poder e o saber são produtores do conhecimento, e estão umbilicalmente ligados à política e as relações de lutas (FOUCAULT, 2002).

Foucault (2002, p. 59) traz um exemplo do século XI que demonstra uma situação em que a verdade é construída pelas relações sociais:

No velho direito da Borgonha do século XI, quando alguém era acusado de assassinato podia perfeitamente estabelecer sua inocência reunindo à sua volta doze testemunhas que juravam não ter ele cometido o assassinato. O juramento não se fundava, por exemplo, no fato de terem visto, com vida, a pretensa vítima, ou em um alibi para o pretense assassino. Para prestar juramento, testemunhar que um indivíduo não tinha matado era necessário ser parente do acusado. Era preciso ter com ele relações sociais de parentesco que garantiam não sua inocência, mas sua importância social. Isto mostrava a solidariedade que um determinado indivíduo poderia obter, seu peso, sua influência, a importância do grupo a que pertencia e das pessoas prontas a apoiá-lo em uma batalha ou em um conflito. A prova da inocência, a prova de não se ter cometido o ato em questão não era, de forma alguma, o testemunho.

Essa relação da norma com o sujeito foi, em grande parte, fruto de uma relação saber-poder, que pode ser apresentada pelos resultados e práticas de determinados momentos. É preciso fazer os recortes para montar um quebra-cabeça das relações, entender as posições e *status* dos indivíduos para sistematizar essa tormentosa rede de relações humanas, buscando compreender o processo de diferenciação do sujeito com deficiência na dinâmica social.

1.2. Processos de Diferenciação do Sujeito com Deficiência

A diferença é componente de existência do ser humano, mas que é reluzente em determinadas circunstâncias, contextos ou momentos. A identidade e a diferença, na perspectiva da diversidade, possuem a tendência de se naturalizar ou cristalizar como dever de respeito e tolerância, o que Silva (2016) questiona. Esse autor destaca que, num processo de diferenciação, um dos termos sempre é privilegiado, um lado recebe valor positivo e o

outro uma carga negativa. Prossegue, ainda, indagando tal circunstância, problematizando o binarismo da identidade e a diferença como relações de poder (SILVA, 2016, p. 81):

[...] A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.

A partir de uma breve retomada na história, na perspectiva do sujeito com deficiência, temos que este ocupou posições diversificadas na sociedade. Conforme destaca Pessotti (1984), na Antiguidade foi possível constatar ações de rejeição e eliminação sumária ou a proteção assistencialista e piedosa. A criança na Antiguidade romana teria a vida preservada caso não fosse reconhecida como anormal. A lei romana permitia a morte ao nascer da criança anormal ou, como alternativa, o seu abandono às margens dos rios. O abandono permitia o oportunismo de alguns indivíduos que criavam as crianças para depois explorá-las como esmoleiros, trabalhadores de circos ou na prostituição.

Não muito diferente era a situação na Grécia Antiga, em que os valores estéticos e a capacidade física eram valorizados, provocando sacrifícios ou isolamento dos anormais, já que estes eram considerados subumanos, autorizando inclusive sua eliminação. A situação do anormal começa a ser alterada com o fim da Antiguidade e o surgimento do Cristianismo, que considera todo ser humano possuidor de alma, impossibilitando a eliminação, abandono ou maus tratos, atos que atentariam contra as vontades divina. Salutar destacar que há pouca base documental sobre as tratativas dos indivíduos anormais na Antiguidade, muito se conclui por especulações e presunções baseadas em características das sociedades (PESSOTTI, 1984).

Na Idade Média, a anormalidade passa a ser vinculada à vontade divina, surgindo sessões de exorcismo como prática da cura, e segregação protetiva com o isolamento. Ainda que o Cristianismo não permitisse a eliminação ou o abandono, permitia a segregação. Os sujeitos anormais eram isolados em instituições ou no interior das famílias. Assim, embora houvesse o direito à vida, não foi dada a mesma condição para o exercício de outros direitos (PESSOTTI, 1984).

Nesse período, o sujeito “anormal” foi marginalizado não só pela deficiência, mas pela situação de pobreza. Para que ocupasse alguma posição relevante na sociedade era necessário que apresentasse capacidade contributiva. A agregação junto à sociedade dependeria da participação do indivíduo de forma a trazer vantagens ao sistema, sendo que poucas eram as legislações que trouxeram alguma proteção aos deficientes, quando muito se

resumiam basicamente a proteção à vida com base em questões patrimoniais. Como exemplifica Pessotti (1984, p. 5):

É do século seguinte, de 1325, a primeira legislação sobre os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais [...]. O *De praerogativa regis* acrescenta às razões caritativas a da preservação de posses, como mais um motivo para o acolhimento dos idiotas e outros deficientes mentais. O deficiente agora merece sobreviver, e mesmo obter condições confortáveis de vida, seja por ter alma, seja por ter bens ou direitos de herança.

No período conhecido como Renascentista, séculos XIV a XVI, houve uma sensível mudança nas relações sociais. O feudalismo abre espaço para o capitalismo, o homem se tornou o centro das ideias, as teorias sociais incorporam as concepções humanistas, a ciência traz a racionalização para os fatos. Libertam-se paulatinamente os dogmas religiosos das condutas humanas. Todavia, a segregação ainda imperava e o anormal não era punido, assim como o Estado não era onerado e nem a família era incomodada com sua presença (PESSOTTI, 1984). A preocupação está voltada para a utilidade do corpo, conforme destaca Foucault (2001, p. 298-299):

No momento em que se desenvolve a sociedade capitalista, o corpo, que era até então - diz Van Ussel - um "órgão de prazer", se torna e deve se tornar um "instrumento de desempenho", desempenho esse necessário as próprias exigências da produção. Donde uma cisão, uma censura, no corpo, que é reprimido como órgão de prazer e, ao contrário, codificado, adestrado, como instrumento de produção, como instrumento de desempenho.

Instituições são criadas no fim da Idade Média e início da Idade Moderna com finalidade de receber pessoas que estivessem fora do padrão de normalidade, seja por questão de saúde, seja por conduta ou pela condição social, não tendo de início relação direta com a medicina. Por parte do Estado a melhora do “anormal” não tinha serventia, pois eram vistos como socialmente indesejados, como pontuado por Pessotti (1984, p. 24):

A Europa aprendera na Idade Média, por ocasião das devastadoras epidemias de lepra, a enfrentar o problema: inúmeros hospitais ou leprosários, também chamados hospícios, foram construídos pela nobreza, às vezes com uma suntuosidade que parecia irônica. Obras-primas da arquitetura ou meros casarões, sua função era abrigar e alimentar o cristão enfermo e, ao mesmo tempo, afastá-lo do convívio social. Passadas as epidemias, e sobretudo após atentar-se a fúria inquisitorial e a calvinista, o leprosário representa a solução para o dilema social: respeitar e socorrer o cristão marginal ou aberrante e ao mesmo tempo livrar-se do inútil, incômodo ou anti-social.

Em período concomitante, ultrapassada a fase da eliminação, o anormal foi objeto de curiosidade. Muitos utilizaram esta condição como meio de sobrevivência, criaram-se locais

de “espetáculos” para apresentações dos corpos deformados. Como relata Courtine (2013), no século XVIII surgem os teatros dos monstros, momento em que os sujeitos com deformidades físicas, que geravam certo espanto, curiosidade, apresentavam-se em feiras para exibir suas diferenças, suas anormalidades, também denominadas como maravilhas da natureza, prodígios humanos. Esta realidade espetaculosa era um meio de sobrevivência para os indivíduos que não se “enquadravam” nos padrões normais, condicionando-os a uma espécie de subumanidade.

A curiosidade humana perde sua ascensão, a moral provoca perturbações, a vontade de compreender sobressai, inicia-se uma nova aceção do olhar, a ciência médica passa a analisar as condições humanas, o racional substitui o sobrenatural. Neste momento a definição do normal passa a ser determinada na norma com as características e elementos preestabelecidos pela medicina. Surgem novos instrumentos de controle, como hospitais, clínicas, manicômios, meios de governamentalidade, em que o Estado utiliza o controle do corpo e da mente, provocando na sociedade uma ordem, um padrão de caráter físico e psicológico (LOPES, 2013).

O discurso do século XVIII foi responsável por criar a concepção de deficiência, de anormalidade na espécie humana. Esta característica pode ser percebida quando feita uma verificação das normas existentes em relação a definição do anormal. Neste mesmo período a loucura passa a ser estudada como condição interna do indivíduo, influência da filosofia com o surgimento do Iluminismo. A medicação e o isolamento são ferramentas deste período. A medicina estabelece padrões de saúde e moralidade, o que possibilita status para o médico (MORAIS, 2017).

Na Modernidade, a medicina assume papel relevante e a racionalidade é a determinante para a condição da anormalidade. Nesta transição do sobrenatural para o racional o poder eclesiástico transmite o domínio sobre a consciência, tida como a problemática da anormalidade, para a medicina. Esse fato pode ser observado como um apelo contraditório, pois traz a cena para a teologia uma ciência racional. Assim, os médicos adentraram os conventos, o domínio sobre os corpos exercido pela Igreja passa a sofrer riscos, sendo confiscado por outro poder. O laico da medicina em que impera a desconfiança dos acontecimentos passa a assumir o controle sobre a anormalidade. A convulsão, por exemplo, torna-se objeto médico privilegiado, protótipo da loucura, fundamento para doenças dos nervos, crises etc., sendo que outrora fundamentava o sobrenatural (FOUCAULT, 2001).

Há, outrossim, a possibilidade de observar o percurso histórico das relações sociais da pessoa com deficiência por ângulo diverso, que permite perceber os acontecimentos com

ênfase em mudanças pontuais, conforme a atenção depreendida, segundo Patton, Payne e Beirne-Smith (1990, *apud* BRASIL, 2000), o que é verificável também na obra de Pessotti (1984). O primeiro momento seria na Antiguidade até 1700. Neste período as percepções das sociedades sobre a pessoa com deficiência são várias. Destaca-se a vinculação com relações místicas, expressões demoníacas ou dons divinos, causando medo, rejeição, respeito ou veneração.

O segundo instante compreende os anos de 1700 a 1860, período em que o pensamento humanista, com forte influência em John Locke, trouxe concepções pedagógicas, o conhecimento preenchia as carências humanas, de forma que a mente ao nascer seria um quadro negro na qual nada estaria escrito. As ideias de Rousseau sobre o homem nascer bom por natureza, mas ser moldado pela sociedade, também influenciaram esta época. A anormalidade neste segundo momento foi alçada a esfera da medicina, cabendo tratamento (PATTON; PAYNE; BEIRNE-SMITH, 1990, *apud* BRASIL, 2000).

Terceiro momento foi o período considerado como desilusão, entre 1860 e 1890. Os motivos da desilusão podem ser enumerados da seguinte forma: a) a falta de resultados para cura; b) não preocupação com a integração social e comunitária; apenas com o desenvolvimento da pessoa; c) elevada criação de instituições para tratamentos de anormalidade intensiva; d) acentuada elevação na diferenciação entre os anormais e outros membros da sociedade. Houve uma alteração no comportamento social em relação aos anormais, intitulado-os, inclusive, como perigosos, provocando sucessivas segregações e esterilizações, principalmente pelo crescente movimento eugênico (PATTON; PAYNE; BEIRNE-SMITH, 1990, *apud* BRASIL, 2000).

O quarto momento compreende 1890 a 1925, período em que o movimento eugênico provocou a eliminação das pessoas impróprias, fracas etc. Estabelecido como quinto momento, o período de 1925 a 1950 foi definido pelos resultados de duas guerras mundiais, com destaque para os soldados que sofreram graves deficiências e necessitaram de atendimentos, sendo estes estendidos aos demais necessitados não oriundos de guerras. A ciência médica se desenvolve, a genética é aperfeiçoada, o meio ambiente passa a compor a análise das causas. Como sexto momento tem-se o redespertamento, 1950-1960, período que as pessoas anormais são mais aceitas, deixando de existir o medo e a rejeição e despertando a tolerância e a compaixão, sendo a pressão familiar, o interesse dos profissionais da área, bem como o envolvimento estatal e não governamental propulsores dessa fase, contudo mantém-se a institucionalização dos indivíduos (PATTON; PAYNE; BEIRNE-SMITH, 1990, *apud* BRASIL, 2000).

Os anos de 1960 a 1970 são classificados como o período de notoriedade, fortalecido pelos movimentos dos Direitos Humanos, sendo o sétimo momento, seguido pelo oitavo intitulado época de litígio, 1970 a 1980, quando o judiciário passa a ser acionado para dirimir a falta da prestação de serviços adequados de atendimento especializado. Por fim, tem-se a fase atual, 1980 até o presente, definida como ação e reação (PATTON; PAYNE; BEIRNE-SMITH, 1990, *apud* BRASIL 2000).

Ressalta-se que as normas que foram surgindo, principalmente no fim do século XIX e início do século XX, podem ser caracterizadas como ferramentas de domínio do Estado em relação à população, uma espécie de governamentalidade, no sentido que surge para manter a vida, fazendo viver de forma útil e produtiva, fato diverso do período em que o soberano tinha controle sobre o fazer morrer ou deixar viver, não havendo preocupação quanto a vida digna. Contudo, essa mesma regulação da vida permite a morte dos indivíduos que não se adaptam à sociedade da normalização (FOUCAULT, 1999).

A atuação do Estado está baseada na moldagem dos indivíduos, principalmente no início do século XX, para alcançarem um padrão médio de características. Estas circunstâncias ocasionaram uma inclusão excludente, com separação de indivíduos por elementos, permitindo que parcela da população padeça física ou moralmente, quando não se adaptam à sociedade da normalização (REZIO, 2015).

Para Piovesan (2010), a relação entre os direitos humanos e a pessoa com deficiência pode ser resumida em quatro fases (PIOVESAN, 2010). Na primeira fase, a deficiência simbolizava, para um grupo da sociedade, um atraso para a sobrevivência, já para outro grupo, um pecado ou castigo que gerava intolerância da sociedade em relação às pessoas com deficiência. Na segunda fase, a pessoa com deficiência era invisível, deixa de ser eliminada, muito em razão do cristianismo, mas é segregada. Já na terceira fase havia as perspectivas médica e biológica de que a deficiência era uma “doença a ser curada”, em que o foco era a pessoa possuidora da enfermidade, com lesão. Orientada pelo paradigma dos direitos humanos, em que surgem os direitos à inclusão social, a quarta fase tem a preocupação voltada para a relação entre a pessoa com deficiência e o meio em que se insere, bem como na análise e eliminação de obstáculos e barreiras (culturais, físicas ou sociais), a fim de pleno exercício dos direitos humanos.

No Brasil, as denominações do sujeito anormal acompanham, com oscilações, a perspectiva mundial, às vezes equivalendo-se e em outras diferenciando-se. Destaca-se a

CF/88 que tem ora a utilização da expressão pessoa portadora de deficiência¹⁶ e ora pessoa com deficiência¹⁷. Contudo, é importante evidenciar que no período da promulgação da Constituição a expressão “pessoas portadoras de deficiência” representava um avanço, tendo em vista que outras nomenclaturas traziam caráter pejorativo, conflitantes ou emblemáticos para a seara do estudo da “anormalidade”. Destaca-se que as Constituições anteriores traziam nomenclaturas diversificadas para denominar o anormal, como desvalidos¹⁸, deficientes¹⁹ etc (KEHL, 2010).

Interessante o destaque feito por Foucault (1998) sobre o homem, dizendo que este é uma invenção recente, produzida pelo pensamento moderno por intermédio de discursividade, sendo construído e se destruindo no próprio discurso que produz. Na mesma linha, observa Kehl (2009) “O indivíduo moderno teve sua origem no abalo que a Reforma provocou no seio do cristianismo [...] o indivíduo é uma flor de estufa gestada e criada em uma instituição bastante recente, a família nuclear moderna”. Essas colocações facilitam a compreensão sobre a mutabilidade do sujeito dentro da sociedade.

Para o aprofundamento das análises do sujeito com deficiência, na perspectiva das tratativas da sociedade, na sequência, realizar-se-á a elucidação de duas abordagens sobre a deficiência: médica e social.

1.3. Discursos sobre a Deficiência: abordagem médica e abordagem social

Os sujeitos estão no mundo com diversas formas corporais, com ou sem limitações, sendo que a melhor situação de existência do sujeito com deficiência no mundo define-se pelas condições sociais favoráveis para que exerça seu modo de viver a vida (DINIZ, 2007). Historicamente, o sujeito com deficiência foi compreendido e tratado de muitas maneiras, tanto na perspectiva individual como na social. Neste instante, dar-se-á início a análise das principais fases da relação do sujeito com deficiência no contexto social-científico.

¹⁶ Art. 7º XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador **portador de deficiência**; Art. 23 II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas **portadoras de deficiência**; Art. 37 VIII - a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas **portadoras de deficiência** e definirá os critérios de sua admissão;

¹⁷ Art. 100 § 2º - Os débitos de natureza alimentícia cujos titulares, originários ou por sucessão hereditária, tenham 60 (sessenta) anos de idade, ou sejam portadores de doença grave, ou **pessoas com deficiência**, [...].

¹⁸ Constituição do Brasil de 1934. Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: a) assegurar amparo **aos desvalidos**, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar (**grifo nosso**);

¹⁹ Constituição do Brasil de 1967 com redação dada pela Emenda Constitucional nº 12. Art. 49 - É assegurado aos **deficientes** a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: [...] [**grifo nosso**]

Na percepção da abordagem médica, o “homem não nasce como homem, mas é construído como homem” (PESSOTTI, 1984, p. 36). Assim a problemática estaria em moldar o homem conforme o interesse e ditames da sociedade, seria uma questão de experimentação (PESSOTTI, 1984).

A abordagem médica considera a pessoa com deficiência aquela que necessita de atendimento médico por sofrer de doença, trauma ou outro problema de saúde. O tratamento é individualizado, o objetivo é a cura ou a adaptação do indivíduo, mudando seu comportamento se necessário. A abordagem médica tem a deficiência como problema da pessoa, individualizado, de âmbito privado, sendo que o eixo de intervenção do tratamento médico é a reabilitação (MADRUGA, 2013).

Por esta abordagem, o médico tem capacidade de decidir o destino do anormal, julgando, salvando ou condenando (PESSOTTI, 1984). A adaptação deve ser do sujeito e não do meio, suas ações são curativas. A incapacidade é causada diretamente pela doença ou pela lesão. Nessa perspectiva a política pública seria a modificação ou reforma da saúde com foco no tratamento.

A segregação do anormal seria em grande parte do interesse do sistema econômico, principalmente pelo fato de que todo indivíduo teria uma função na engrenagem de produção, o que fortaleceu a abordagem médica no sentido de estabelecer a responsabilidade ao corpo do indivíduo. Neste sentido a deficiência não precisaria ser originária de condição natural, ou seja, o indivíduo poderia sair da condição de normal (engrenagem da produção) para anormal, por resultado de uma lesão (DINIZ, 2007). Mas, como enfatiza Bandini (2015), a deficiência não pode ser confundida com a capacidade para o trabalho.

Embora surjam, no início do século XX, a psicologia, a biologia, a pedagogia, como ciências auxiliares, a hegemonia médica perdura. A abordagem médica ainda prevalece, constata-se, inclusive, um período de certo retrocesso, quando a reclusão e esterilização tornam-se soluções para o extermínio da anormalidade, com fundamento da hereditariedade, como destaca Pessotti (1984, p. 187):

[...] A superstição retorna com toda a sua força em pleno século XX; não é mais a cólera divina ou as ameaças solertes dos demônios que o deficiente carrega. O perigo, agora, é ele próprio. Não é o demônio, perverso, que de dentro do oligofrênico ataca e arruína: é o próprio imbecil ou idiota que traz o dano, e a ruína social. A etiologia dessa patologia comprometedora do futuro da espécie é a hereditariedade da deficiência, qualquer deficiência mental. A superstição é óbvia quando se considera que o conteúdo do que se herda é totalmente desconhecido!

Alternativamente à abordagem médica surge a abordagem social. A abordagem social tem ocorrência relevante nos anos de 1960 trazendo uma ruptura com a abordagem médica, buscando demonstrar que a deficiência não está atrelada a condição do indivíduo, conforme denomina Diniz (2007, p. 9): “deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. A deficiência passa a ser abordada pelo conjunto complexo de condições, várias criadas pelo ambiente social.

A ação neste modelo é de integração social, tendo como soluções a responsabilidade individual e coletiva, devendo o ambiente se adaptar à pessoa. Conforme Martins (2014, p. 47), há um “novo paradigma na abordagem às questões relativas à deficiência/incapacidade, entendendo-se a exclusão das pessoas com deficiência/incapacitadas através da organização social e da ação política, ou seja, aquilo que ficou denominado por abordagem social da deficiência”.

Por sua vez, Araujo (2011 p. 20) problematiza enfatizando que “o que define a pessoa com deficiência não é falta de um membro nem a visão ou audição reduzidas. O que caracteriza a pessoa com deficiência é a dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade”. A abordagem médica levaria as pessoas a experimentarem um sistema social opressor.

Para a abordagem médica, a deficiência está atrelada a lesão; já para a abordagem social a deficiência está nos sistemas sociais opressores, sendo que as pessoas com lesões experimentam a discriminação. Percebe-se que a lesão é um ponto convergente entre os dois modelos, no sentido de ser objeto dos cuidados biomédicos (DINIZ, 2007), mas a incapacidade tem significados distintos.

A abordagem social de deficiência tem dentre as ramificações de sua origem a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias), de origem britânica, formada por pessoas com deficiência. A ideia central deste modelo é que a deficiência não seria originária de lesões, mas das adversidades do ambiente social (DINIZ, 2007). Ainda segundo essa autora, os objetivos da Upias eram:

1. Diferenciar natureza de sociedade pelo argumento de que a opressão não era resultado da lesão, mas de ordenamentos sociais excludentes. Lesão era uma expressão da biologia humana isente de sentido, ao passo que deficiência era resultado da discriminação; 2. [...] o tema da deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado (DINIZ, 2007, p. 18).

A intenção da Upias era ampliar a ideia de deficiência da abordagem médica, separando a ideia de lesão e deficiência. Lesão seria objeto de ações biomédicas no corpo e deficiência estaria relacionada com questões de direitos, justiça social e políticas públicas de bem estar, assim a definição de deficiência alcança o conceito político (DINIZ, 2007).

A ideia da abordagem social em suas origens era ter a construção de um resultado pautado em

[...] cinco argumentos: 1. A ênfase nas origens sociais das lesões; 2. O reconhecimento das desvantagens sociais, econômicas, ambientais e psicológicas provocadas nas pessoas com lesões, bem como a resistência a tais desvantagens; 3. O reconhecimento de que a origem social da lesão e as desvantagens sofridas pelos deficientes são produtos históricos, e não resultado da natureza; 4. O reconhecimento do valor da vida dos deficientes, mas também a crítica à produção social das lesões e 5. A adoção de uma perspectiva política capaz de garantir justiça aos deficientes. (DINIZ, 2007, p. 27).

Embora tenha ganhado força na década de 1980, as definições da abordagem social proposto pela Upias não foram adotadas pela Organização Mundial da Saúde na divulgação do Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (ONU, 1982), estabelecendo que deficiência, incapacidade e invalidez estão interligadas²⁰. Os estudiosos da abordagem social apontaram algumas críticas ao programa, por exemplo, a) a falta de representatividade de pessoas com experiência em deficiência; b) os fundamentos morais do documento; c) equívocos da vinculação entre lesão e deficiência; d) a proximidade doença – deficiência; e) a falta de relação da deficiência com a política, limitando a um problema individualizado (DINIZ, 2007).

A realidade só foi alterada em 2001 com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (OMS, 2004), quando a deficiência deixa o campo das doenças especificamente e adentra ao campo do domínio de saúde, integrando a abordagem médica e social, criando uma abordagem “biopsicossocial”.

Desta forma, a abordagem social recebeu uma nova roupagem, com inclusão de uma nova perspectiva, apresentando-se com uma abordagem biopsicossocial, cuja pretensão é não vincular apenas o comportamento social a situação do sujeito anormal, mas conjugar a ciência médica com o comportamento social. É importante salientar o entendimento que a

²⁰ Deficiência: Toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Incapacidade: Toda restrição ou ausência (devido a uma deficiência), para realizar uma atividade de forma ou dentro dos parâmetros considerados normais para um ser humano. Invalidez: Uma situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade que limita ou impede o desempenho de uma função normal no seu caso (levando-se em conta a idade, o sexo e fatores sociais e culturais). OMS, 2004.

abordagem biopsicossocial seria um modelo autônomo, uma nova construção baseada na interação dos modelos médico e social, havendo, contudo, aqueles que defendem que não seria um novo modelo, mas um aperfeiçoamento da abordagem social.

O intuito da abordagem biopsicossocial é compreender a pessoa com deficiência pelas dimensões biológica, psicológica e social. A análise biopsicológica é aberta e interacional, onde a saúde resulta da interação complexa entre múltiplos fatores como o orgânico, psicológico e social. A saúde, nesta abordagem, impacta na pessoa, família, comunidade e no Estado. A avaliação é de prevenção e reabilitação, sendo um sistema aberto e interdependente com a comunidade. Teixeira (2010, p. 24) destaca que “diante de diversas definições, todas convergem para a ideia de que inclusão é um direito de todos os cidadãos em qualquer parte do planeta e tem por objetivo dignificar a diversidade humana”.

Esse modelo foi expressamente previsto na lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, §1º, do Artigo 2º, Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), vejamos:

Artigo 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, **será biopsicossocial**, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação. **(Grifo nosso)**

A lei acima mencionada decorre da implementação da Convenção de Nova Iorque, promulgada pelo Decreto 6.949/2009. Tal convenção não apresentou expressamente a adoção da abordagem biopsicossocial, mas trouxe interessante pontuação quanto ao conceito de deficiência²¹, estabelecendo que esse estaria em constante evolução. Partindo dessa premissa, teríamos total compatibilização da lei ao prever a avaliação biopsicossocial da deficiência por equipe multiprofissional e interdisciplinar.

Em observação mais detalhada, percebe-se que a deficiência somente será objeto de avaliação quando provocar impedimento de longo prazo na participação da pessoa de forma plena e efetiva na sociedade. Assim, diversamente do que se tinha anteriormente, a pessoa não será incapacitada para todos os fins quando as barreiras obstruírem. A deficiência, pela

²¹ Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2009a)

abordagem biopsicossocial de caracterização, exige uma avaliação multidimensional, com evidência nos impedimentos biológicos, observando o contexto social, cultural e familiar do sujeito, bem como seu próprio comportamento.

Não obstante a característica da sociedade moderna da homogeneidade dos sujeitos, as diferenças e particularidades provocam conflitos. As mobilidades sociais e a crescente liberdade nas escolhas individuais ocasionam condições de inclusão e regras de convivência demasiadamente mais abstratas (KEHL, 2009).

Feitas as ponderações e inquietações em relação aos discursos sobre o sujeito com deficiência, seus processos de diferenciação e os discursos produzidos nas abordagens médico e social/biopsicossocial, buscar-se-á compreender os discursos sobre a educação desse sujeito, destacando o processo normalizador da educação, seus métodos, bem como a questão da biopolítica e inclusão educacional.

CAPÍTULO 2

DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo será estudada a Educação Especial como um processo normalizador, mediante suas práticas de institucionalização, integração e inclusão, bem como a relação com a tecnologia da biopolítica.

A institucionalização pautava-se na segregação do sujeito com deficiência em instituições especializadas, cujo foco era o sequestro das anormalidades. Já a integração foi um movimento voltado a aproximar, “sempre que possível”, o sujeito anormal aos modos da normalidade, caracterizando-se, contudo, como uma inserção parcial daqueles que se adequavam às estruturas tidas como normais. Por fim, a inclusão busca modificar o ponto central da diferenciação, retirando o encargo do sujeito e atribuindo ao meio social a responsabilidade de afastar as barreiras incapacitantes para o exercício de direitos.

A relação Estado e sujeito anormal será demonstrada por meio do conceito foucaultiano de biopolítica, caracterizada como uma prática governamental de racionalizar os fenômenos da população, esquadrihando-a, controlando-a por uma série de dispositivos, programas e ações que visam a segurança social (NOZU, 2013). Nessa direção, serão apresentados os atuais dispositivos político-normativos, internacionais e nacionais, que regulam a educação do sujeito com deficiência na perspectiva da inclusão.

2.1. Educação Especial como um Processo Normalizador

A Educação Especial é uma ferramenta que visa possibilitar ao sujeito com deficiência o desenvolvimento das condições para o exercício de sua autonomia, a aquisição de conhecimento e a transposição de situações, constituindo-se, ainda, num mecanismo de normação (adequação do anormal a norma). A definição do sujeito PAEE foi constituída pelos resultados dos discursos na história, materializados num contexto, onde o espaço social e enunciativo são elementos definidores da existência do sujeito discursivo (MARQUEZAN, 2009).

Ao sujeito do discurso impõem-se regras que advêm do ritual a ser observado, que define sua qualificação enquanto indivíduo. Igualmente, especifica a sociedade do discurso, estabelecendo limitações aos sujeitos e ao espaço onde o discurso deve circular, sendo um procedimento de controle do discurso. Em uma sociedade de normalização temos uma

interseção da norma da disciplina com a norma da regulamentação (FOUCAULT, 1999). Conforme destaca Castro, “a normalização descreve o funcionamento e a finalidade do poder” (CASTRO, 2009, p. 309).

A sociedade disciplinar, que passa a descentralizar o poder, funcionando em rede, substituindo o poder soberano (FERNANDES, 2012), tem como característica considerar o ser humano a partir da perspectiva produtiva, como “máquina energética”, provocando a submissão do corpo, o que seria uma “tecnologia do corpo”, uma espécie de técnica disciplinar (FOUCAULT, 1999). Portanto, a origem da sociedade disciplinar estaria nos controles sociais insurgentes no fim do século XVIII, originários do poder, da classe industrial e dos proprietários (FOUCAULT, 2002).

O controle exercido pela sociedade disciplinar sobre os sujeitos dava-se por instituições de sequestro (escolas, hospitais, fábricas) que tinham dentre as suas funções o controle do tempo e do corpo. A primeira era posta a disposição na sociedade industrial para quem pudesse pagar, comprando o tempo de vida, o tempo de existência do indivíduo, desejando transformar isso em tempo de trabalho. Essa transformação teve como ferramenta o controle do corpo, assim o corpo que era castigado passa a ser corrigido para atender essas funções de sequestro (FOUCAULT, 2002).

No século XVII, o sujeito anormal era definido e selecionado pelas condições naturais de seu corpo, já no século XVIII o corpo começa a ser moldado, suas características recebem aperfeiçoamentos para alcançar o patamar ideal. Foucault exemplifica por meio da figura do soldado, que deixa de ser escolhido pelas características físicas naturais e passa a ser uma máquina fabricada, corrigindo suas falhas. Foi a descoberta do corpo como instrumento de poder, uma materialização da alma e a teorização do adestramento, centralizando-se na docilidade, sua submissão mediante a transformação e o aperfeiçoamento (FOUCAULT, 1987).

Nesta época é possível observar o crescimento nas escolas de um disciplinamento do corpo, transformando-o em útil, efetuando o controle, a vigilância, bem como a distribuição no espaço (FOUCAULT, 2001). A influência do poder sobre o corpo ocorre por intermédio de limitações, proibições ou obrigações, não havendo preocupação do corpo enquanto massa, mas como um conjunto de unidades que devem ser minuciosamente trabalhadas, exercendo sobre suas forças uma rígida coerção, atribuindo maior importância aos processos da atividade como tempo, espaço e movimento, numa relação docilidade-utilidade, foi o que Foucault chamou de disciplina, cuja formação não se deu subitamente, mas foi derivada de uma multiplicidade de processos ocorridos em locais esparsos.

Destaca-se que a disciplina produz a submissão dos corpos “dóceis”, aumentando o potencial econômico de utilidade e distribuindo os corpos pelos espaços, “[...] é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

As instituições disciplinares têm como premissas, nesse período, serem locais heterógenos a todos, como o encarceramento dos vagabundos e dos miseráveis, ou locais fechados em si mesmos, silenciosos, como os colégios no modelo de convento. Cada indivíduo deveria estar em algum lugar, sendo vigiado, observado, conhecido e dominado (FOUCAULT, 1987). A escola, no século XVIII, transforma-se nessa instituição de vigilância, hierarquia e recompensa.

A escola foi estruturada como ferramenta para a intensificação do uso do tempo, sistematizada em atividades múltiplas e ordenadas, numa frequência rítmica controlada. Problematiza Foucault (1996, p. 44): “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Com o Iluminismo, propôs-se a transmissão do conhecimento a todos os seres humanos, estabelecendo que o conhecimento seria transmitido pela experiência, que o ser humano seria modelável, ensinável em todas as circunstâncias. A educação, fator de desenvolvimento para o capitalismo, possuía, nessa lógica, papel de controladora dos corpos e reprodutora dos interesses (NOZU, 2013).

Assim, na modernidade, a escola tornou-se uma instituição produtora de comportamentos e mentalidades com influências políticas, econômicas e sociais, não se limitando ao discurso visível, pois “[...] a educação é compreendida como o conjunto de práticas discursivas e não discursivas que busca a constituição do sujeito” (NOZU, 2013, p. 209). A relação poder-saber produz o discurso, o discurso produz a verdade, as verdades produzem a história, a história seria a verdade construída num contexto, obtendo, assim, uma verdade determinada por um saber alicerçado em um poder.

Enfatiza-se que o objeto central das relações é o corpo, que na educação será produzido conforme certa vontade, instituído por uma disciplina. Os corpos estão repartidos na disciplina como mecanismos de eficiência. O poder disciplinar possui como fundamento basilar o adestramento, com a finalidade de absorver e apropriar o melhor, concentrando as forças para amplificá-las e utilizá-las. O sucesso do poder disciplinar está relacionado a três

instrumentos, segundo Foucault: vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame (FOUCAULT, 1987).

O primeiro instrumento pode ser pensado a partir das ferramentas de observação, agindo o poder por uma visibilidade geral. A disciplina para ser exercida pressupõe um dispositivo, este por sua vez impõe a um aparelho o funcionamento através de técnicas de transmissão dos efeitos de poder, permitindo aos meios de coerção transparecer a clareza de seus efeitos sobre aqueles a quem são aplicados. Esta acaba compondo-se em funções de controle sobre os corpos e os comportamentos, para sujeitá-los e utilizá-los, uma verdadeira vigilância hierárquica, “uma arte obscura da luz e do visível” (FOUCAULT, 1987, p. 144), que apresentou seus embriões na criação dos hospitais, asilos, prisões, escolas etc.

Deixa-se de lado a arquitetura da visibilidade e da vigilância do espaço exterior, passando o exercício de um controle interior. Percebe-se que a produção passa a receber uma peça interna essencial com a vigilância, o poder disciplinar recebe uma engrenagem diferenciada, a vigilância torna-se um condutor econômico importante (FOUCAULT, 1987).

Como segundo instrumento da sociedade disciplinar a sanção normalizadora funciona como microssistema legal, com micropenalidades pelos comportamentos. Seria uma infrapenalidade, para reprimir onde a lei deixa um vazio, funcionando em diversos locais, como por exemplo, na escola em que esse procedimento de normalização exerce significativa coerção sobre o sujeito, preenchendo a lacunosidade da lei.

A penalidade na disciplina exerce um duplo papel: gratificar e sancionar. (FOUCAULT, 1987). Embora a constituição desse instrumento na educação não seja feita pensando no sujeito normal, exerce sobre este uma normalização indireta, ou seja, desempenha papel intimidador, como ferramenta para controle da anormalidade, estabelecendo um disciplinamento, atuando no espaço lacunoso da lei. Trata-se de uma forma de coerção pela exemplificação, demonstrando atuação do Estado sobre o sujeito com base no controle sobre a anormalidade.

Explicando o terceiro instrumento do poder disciplinar, Foucault (1987, p. 154) estabelece que “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza”. No exame os indivíduos são diferenciados e sancionados, havendo uma vigilância que autoriza qualificar, classificar e punir. No exame se “realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões” (FOUCAULT, 1987, p. 160). Pressupõe-se com o exame a existência de um mecanismo que relacione uma formação de saber com um tipo de exercício do poder.

O exercício do poder tem sua visibilidade modificada com o exame, deixa de emitir sinais de poderio e imposição para captar os súditos “num mecanismo de objetivação”. Possibilita a criação de arquivos minimalistas, criando uma vigilância por uma rede. Nesse sentido, estão os estabelecimentos de ensino que capacitavam os indivíduos, caracterizando-os pela aptidão de cada um, enquadrando em certo nível e estabelecendo seu proveito para eventual utilização, transformando cada indivíduo em um caso, que pode ser detalhado e trabalhado para o exercício do poder.

Essa caracterização do indivíduo pelo sistema de disciplina é efetuada por intermédio da individualização binária, partindo do extremo oposto, como do adulto para criança, do sã para o louco, que foram criados pela objetivação do mecanismo de poder e saber. O diferencial da disciplina como técnica de controle dos indivíduos estaria na característica de transformar o exercício do poder em algo menos custoso, utilizando de sua invisibilidade, de forma que seus efeitos sejam expandidos ao máximo, mantendo a docilidade e a utilidade dos corpos no sistema (FOUCAULT, 1987).

Pensando na escola como instrumento de controle, temos que sua finalidade seria a congregação de indivíduos para transmissão do conhecimento e do saber produzidos principalmente pelas técnicas de governo. Essa característica diferencia a escola de outras instituições como asilos, hospícios, presídios que possuíam características mais segregadoras.

Contudo, é importante destacar que observando a Educação Especial temos um sistema paralelo e segregado de ensino, definida por saberes médicos e pedagógicos, afastando-se da finalidade de transmitir o conhecimento e aproximando-se da característica de exclusão. Vale lembrar que essas características sofreram modificações nos tempos atuais em razão do regime de verdade da educação inclusiva (GLAT, 2006).

O especial da educação estaria relacionado ao fato de atender aos anormais, sendo uma educação específica, nascendo como vertente da medicina curativa, e evoluindo com as características do humanismo. O discurso da educação dos anormais na abordagem médica estava associado à medicalização, definia o anormal como incapaz, incurável, inválido, fortificando a política de institucionalização, retirando os indivíduos de suas comunidades para segregá-los (ARANHA, 2005).

Recorda-se que a regra de normalização era de afastar o corpo não produtivo. Somente na metade final do século XX, com o discurso da abordagem social, por influência de um período de reflexão e mudanças dos modos de convívio social, o anormal passa a receber atenção inovadora. A institucionalização dá espaço para integração, a educação

modifica seu papel instrumental, contudo a transição da institucionalização para integração dependeria do desempenho do anormal, o que pouco viabilizava a ocorrência.

O corpo, por muito estudado no campo da biologia, tem relação direta com o campo político, sendo alcançado pelas relações de poder, e observado quanto a sua utilização econômica. Lembra-se que o corpo para ser útil deve ser produtivo e submisso, sem a utilização dos instrumentos de violência, uma tecnologia política do corpo (FOUCAULT, 1987), principalmente com a necessidade de estabilidade da classe operária, por questões econômicas, de policiamento, controle político, de não-agitação (FOUCAULT, 2001).

A escola, nesse processo de normação, tornou-se um instrumento eficiente para constituição da sociedade moderna disciplinar, mostrando-se produtiva na vigilância e no controle dos indivíduos, um espaço útil para o Estado, mantendo a ordem posta (LOPES, 2013). A educação, como instrumento disciplinar, permite que os discursos sejam mantidos, modificados ou apropriados pela política, estabelecendo seus saberes e poderes (FOUCAULT, 1996). Essa disciplina é um modelo de controle interno na produção dos discursos, definindo seus objetos específicos, seus métodos, o conjunto de enunciados verdadeiros (FERNANDES, 2012).

O sistema escolar tem grande similaridade com as características do poder judiciário no sentido em que pune, recompensa, avalia, classifica o melhor e o pior, exercendo um poder sobre os atos, e um controle sobre fatos de verdade (FOUCAULT, 2002). O saber e o poder têm relação com a verdade, surge desta, inclusive, a sustentação dos saberes científicos, daquilo que a sociedade determina como valor. Conforme pontua Foucault: “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2010b, p. 12). É o regime de verdade que irá definir o discurso, a distinção dos enunciados verdadeiros dos falsos.

Qualificar a verdade não seria privilégio exclusivo de um sujeito, embora a posição deste tenha influência na construção dos instrumentos e da linguagem para pensar e enunciar o discurso (FERNANDES, 2012). O discurso permite pronunciar enunciados verdadeiros em determinado contexto histórico. Neste ponto é importante observar que a história não é vestígios, registros, e arquivos, mas a transcrição da experiência resgatada dos outros. As interpretações e explicações das relações dos homens com os homens e com as coisas são quem produzem fatos e acontecimentos a serem definidos como verdadeiros, e que devem ser contados por quem efetivamente vivenciou a experiência, para maior credibilidade (ROCHA, 2011).

No âmbito da Educação Especial, o discurso de verdade produzido no contexto histórico para definição do sujeito anormal recebeu pela prática da normalização diferentes atenções e definições em conformidade com as políticas de governo. Conforme destaca Lopes (2013, p. 72), as práticas de normalização estão voltadas para regular e controlar a população, possuindo, numa análise de programas de inclusão e de assistência social, tarefas como:

a) possibilitar a participação de todos a partir da distribuição de renda mínima e diminuição da miséria; b) educar a todos para viverem a diversidade/diferença a ponto de naturalizá-la; c) subjetivar os indivíduos para que estes se sintam coparceiros do Estado e este do Mercado, para promoverem a inclusão social; d) educar os indivíduos para que estes tenham autonomia suficiente para se autoempreenderem; e) investir na ampliação dos espaços de circulação e de consumo; f) investir nas condições de garantia de fluxos de processo educacionais e econômicos; g) implantar no Estado e no sistema educacional a noção de Educação inclusiva, onde todos devem dividir responsabilidades de educar a todos, para além da escola; h) investir na educação inclusiva a partir dos indivíduos, ou seja, do constante envolvimento destes em rituais capazes de os manterem sensibilizados para a inclusão; i) investir cada vez mais no governo eletrônico da população, etc. Enfim, cada um deve ter para si a inclusão como uma verdade que se impõe como forma de vida com o outro.

A Educação Especial foi objeto de diversas formas de normalização e de controle social. As práticas educacionais da Educação Especial no século XX e início do século XXI efetivam-se, no Brasil, conforme Sardagna (2013, p. 48), por meio de três estratégias: “a institucionalização do anormal, nas décadas de 1950 e 1960; a distribuição dos corpos na escola, nas décadas de 1970 e 1980; e a inclusão e o controle dos sujeitos na escola comum, nos anos 1990 e 2000”. Estas estratégias serão abordadas na seção seguinte.

2.2. Institucionalização, Integração e Inclusão

Institucionalizar, integrar e incluir são formas de controle do sujeito anormal em relação à sociedade. A institucionalização tem como característica as práticas cimentadas na ideia de correção do corpo do anormal num ambiente especializado. Já a integração trabalha com a distribuição dos corpos, multiplicando os espaços com classes especiais e escolas especiais. Por sua vez, a política de inclusão defende a perspectiva de adequação do meio ao indivíduo (LOPES, 2013).

Com a necessidade do corpo útil para produção tem-se que as instituições não atuam mais como instrumentos de exclusão, mas como de fixação do controle, ligando os indivíduos

ao aparelho de produção do conhecimento. A escola seria um exemplo, que não mais exclui os indivíduos, sendo um aparelho de normalização, transmitindo o saber, assim como a fábrica seria um aparelho de produção, o hospital psiquiátrico um aparelho de correção, todos como aparelhos de normalização dos indivíduos (FOUCAULT, 2002).

Todavia, essa modificação de perspectivas, saindo do método de exclusão do século XVIII para o de inclusão do século XIX, nada mais seria do que uma inclusão por exclusão, principalmente para os indivíduos que não se encaixam na normalidade (FOUCAULT, 2002). A inclusão vai pressupor uma exclusão, ou seja, primeiro ter-se-á uma exclusão do sujeito para a sua posterior inclusão, é a produção da exclusão social que requer políticas de inclusão social (NOZU, 2013; GARCIA, 2004). Essa situação também é objeto das ferramentas de controle, como instrumento coercitivo para os demais, sendo exemplo demonstrativo do que não se deveria ser.

A relação do anormal com a sociedade pode ser resumida em paradigmas, conforme ensinamentos de Aranha (2001). O primeiro paradigma seria o da institucionalização, com a retirada dos indivíduos de suas comunidades e a segregação em instituições. O segundo paradigma seria o de serviços, também conhecido como integração, em que se prevê uma inserção parcial, desde que o sujeito com deficiência se adapte à sociedade. Por fim, o paradigma de suportes, também chamado de inclusão, consiste na convivência não segregada, defendendo o direito irrestrito do sujeito com deficiência aos recursos materiais e imateriais da sociedade.

A institucionalização foi a primeira prática discursiva relacionada ao sujeito anormal como instrumento de controle e governamentalidade na Idade Moderna, possuindo embasamento na abordagem médica (em que o foco parte da análise orgânico-biológica do indivíduo), tinha como primado a criação de instituições de “educação” e/ou cuidados específicos para pessoas com deficiência, criava uma vida enclausurada e com estilo de difícil reversão. (ARANHA, 2001).

A natureza do sujeito anormal recebe novas acepções principalmente no período da Revolução Burguesa do século XVI, ocorrendo uma alteração no âmbito das ideias, implantando uma nova forma de produção – o capitalismo mercantil, ocasião em que a caracterização do sujeito anormal passa a ser orgânica, com observância das causas naturais (ARANHA, 2005).

Pela tese organicista houve o favorecimento de ações e tratamentos médicos ainda no século XVI, já no âmbito educacional prevaleceu a tese do desenvolvimento pela estimulação, que só foi se realizar expressivamente no século XVIII (ARANHA, 2005). O

discurso circulava na defesa de que as instituições especializadas seriam mais eficientes no tratamento e/ou cuidado do sujeito com deficiência.

Tal assertiva é perceptível com a criação de institutos públicos para determinados indivíduos no Brasil, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos de 1854, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Destaca-se que as instituições, bem como as escolas especiais exerciam, e ainda podem exercer, seu funcionamento com base em três regimes: internato, semi-internato ou externato (NOZU, 2013).

Nesse paradigma, a deficiência continuava sendo considerada incurável e hereditária, tinha-se a institucionalização total dos sujeitos anormais em hospícios, asilos ou prisões. O tratamento médico e as tentativas de ensino formavam as estratégias utilizadas, permitindo que a visão organicista fosse mantida e fortalecida nesse período. Embora essas instituições totais existissem desde o século XVI, as críticas a esse paradigma surgem apenas na década de 1960 (ARANHA, 2001).

Goffman (1974) estabelece que a instituição total se constitui num local de residência e trabalho em que sujeitos em situações semelhantes são separados da sociedade, as vezes por determinados períodos consideráveis, de forma fechada e formalmente administrada. O autor ainda complementa classificando as instituições:

As instituições totais de nossa sociedade podem ser, grosso modo, enumeradas em cinco agrupamentos. Em primeiro lugar, há instituições criadas para cuidar de pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas; nesse caso estão as casas para cegos, velhos, órfãos e indigentes. Em segundo lugar, há locais estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça à comunidade, embora de maneira não-intencional; sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários. Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. Em quarto lugar, há instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões (do ponto de vista dos que vivem nas moradias de empregados). Finalmente, há os estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, embora muitas vezes sirvam também como locais de instrução para os religiosos; entre exemplos de tais instituições, é possível citar abadias, mosteiros, conventos e outros claustros (GOFFMAN, 1974, p. 17).

A desinstitucionalização emerge como interesse do sistema do Estado, pois a institucionalização representava um alto custo, bem como em virtude de um processo geral de reflexão e crítica da sociedade, principalmente após o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, pela incompatibilidade com sua forma

individualizada que defendia para determinada deficiência um instituto, um tratamento (ARANHA, 2001). A Declaração propaga para as minorias sociais um enfoque integrador, agregador, e não mais segregador/excludente. Esse movimento foi baseado na normalização, por uma perspectiva de integração do sujeito anormal, nascendo o paradigma de serviços.

Nesse paradigma a sociedade teria a função de garantir serviços e recursos para que o indivíduo pudesse se modificar e se normalizar (ARANHA, 2001). Escolas especiais e classes especiais foram instrumentos que permitiram, no âmbito da educação, a aproximação do sujeito com deficiência dos níveis de normalidade estabelecidos. Ainda é interessante destacar que esse movimento de desinstitucionalização e a instrumentalização da educação como ferramenta da integração foram amadurecidos na segunda metade do século XX.

A construção do discurso de serviços, no caso brasileiro, tem seus primórdios no início do século XX com a criação: da Pestalozzi em 1927 na cidade de Canoas, Estado do Rio Grande do Sul; da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954, no Rio de Janeiro; da Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em São Paulo, na década de 1950. Dentre os objetivos dessas instituições, destacam-se a preparação da pessoa com deficiência para a vida em comunidade, as atividades de vida diária e a atividades de vida prática (ARANHA, 2001; 2005).

No paradigma de serviços, a mudança concentra-se no sujeito, sendo sua a responsabilidade para se adaptar à sociedade, mantendo-se ainda a abordagem médica como instrumento de caracterização. Esse paradigma compôs-se de um modelo de atenção com três etapas, conforme apresenta Aranha (2001, p. 16-17):

O modelo de atenção adotado passou a se constituir de três etapas: a primeira, de avaliação, onde uma equipe de profissionais identifica o que, em sua opinião, necessita ser modificado no sujeito ou em sua vida, de forma a torná-lo o mais “normal” possível. A fase seguinte, consequência desta e a ela consequente, chamada de intervenção (ensino, treinamento, capacitação, etc.), onde profissionais passam a oferecer atendimento formal e sistematizado ao sujeito em questão, norteados pelos resultados e decisões tomados na fase anterior. À medida que os objetivos vão sendo alcançados e a equipe considera que a pessoa se encontra pronta para a vida independente na comunidade, efetiva-se a última fase, constituída do encaminhamento ou re-encaminhamento desta para a vida na comunidade.

A proposta da integração baseia-se num princípio normalizador, permitindo que anormal tenha as mesmas condições das pessoas comuns. O modelo de integração tem seus pilares no processo de interação do sujeito com deficiência e o meio social, utilizando, no caso da educação, dos mesmos recursos disponíveis do ensino regular e de convivência no mesmo ambiente sendo assim uma integração funcional, física e social (MORAIS, 2017).

Todavia, não seria suficiente a previsão normativa do discurso da integração, pontos cruciais como o conjunto de ações estatais e sociais deveriam passar por transformações, que envolveriam vários setores da comunidade, modificando a conscientização coletiva e provocando uma reeducação cultural, para que a integração provocasse interação social. As práticas integracionistas “eram interpretadas como um processo de exclusão progressivo” (OMOTE, 1999). Isso porque não se integra à sociedade sem a sociedade.

A dificuldade no processo de busca da normalização e a frustração na expectativa de igualar estavam entre as críticas ao paradigma dos serviços, “diferenças, na realidade, não se ‘apagam’, mas sim, são administradas na convivência social [...] como se fosse possível ao homem o ‘ser igual’, e como se ser diferente fosse razão para decretar sua menor valia enquanto ser humano e ser social” (ARANHA, 2005, p. 19-20).

Muitas discussões com interpretações equivocadas foram geradas nas práticas integracionistas com o objetivo de alcançar a normalização (OMOTE, 1999). A integração social do sujeito não estaria simplesmente na integração escolar, não bastaria incluir em classes regulares, a segregação social acabou se sobrepondo ao modelo integracionista, limitando-se o relacionamento dos deficientes com as pessoas da família, os profissionais e outros deficientes (GLAT, 2006), não modificando o comportamento comunitário.

Na proposta da integração, pode-se perceber que há uma estrutura paralela embasada em um sistema de cascata existente nas propostas educacionais: de um serviço segregado em escolas especiais, prossegue-se para um ambiente intermediário em classes especiais até chegar a um ambiente integrador em classe comum. Esse sistema, todavia, vinculado a abordagem médica, delegava ao sujeito com deficiência a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso (NOZU, 2013).

A integração adentra num processo de derrocada, sobretudo com a emergência do paradigma de suportes, que consiste na atribuição da sociedade oferecer apoio ao sujeito anormal para que possa ter uma convivência não segregada e acesso a recursos disponíveis que garantam o exercício de direitos, nascendo o que vem a ser chamado de inclusão social. A inclusão também possui o pressuposto de que a pessoa tem o direito de conviver em igualdade na sociedade, porém, diferentemente da integração do paradigma de serviços, não utiliza o princípio da normalização que aponta a mudança no sujeito (ARANHA, 2001).

O paradigma de suportes tem como sustentação a abordagem social de deficiência, estabelecendo que há necessidade de intervenções no desenvolvimento do sujeito e reajustes na realidade social (ARANHA, 2001). O modelo de inclusão requer um processo bilateral entre as pessoas com deficiência e a sociedade (CASTRO; LADEIRA, 2014). Pensando na

educação inclusiva tem-se um paradigma na concepção de direitos humanos, que permite a efetivação do direito à educação de forma mais equitativa, minimizando a característica segregadora. A finalidade é, através da inclusão, provocar a conciliação do direito à igualdade e o direito à diferença (NOZU; GITAHY; SILVA, 2014).

Assim, inclusão e integração, por intermédio da escola, podem ser distinguidos da seguinte forma: a política de inclusão enfatiza a transformação das estruturas escolares, na perspectiva de eliminar barreiras, já a política de integração é repassar a responsabilidade de inserção ao próprio indivíduo com deficiência (NOZU, 2013). A prática de integração dominou o cenário político na década de 1990, sendo que nos anos 2000 houve a mudança para a perspectiva inclusiva.

A educação inclusiva, entendida como objetivo político a ser alcançado, “pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização” (GLAT, 2006, p. 344). Assim como o conceito de deficiência está em constante evolução (BRASIL, 2009a), “uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito” (AINSCOW, 2009, p. 20).

A inclusão escolar, compreendida como a ação política efetiva, pressupõe o acesso do sujeito, sua participação, bem como a assimilação pela aprendizagem. A escola, na perspectiva inclusiva, deve possibilitar o acesso e permanência de todos os alunos, com substituição dos mecanismos de seleção e discriminação por ferramentas de identificação e retirada de barreiras de aprendizagem, pois “mais que estar na escola, esse alunado precisa interagir com os demais colegas e participar das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, bem como aprender os conhecimentos valorizados sócio e cientificamente – já que esta é a função do processo de escolarização” (NOZU, 2013, p. 78).

A proposta de uma escola inclusiva tem como referência idealizadora a Conferência Mundial sobre Necessidade Educacionais Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha. Como fruto desse evento, foi publicada a Declaração de Salamanca, fundamentada na defesa da educação para todos, destacando que a educação da pessoa com deficiência deve ser parte integrante do sistema educacional, bem como, estabelecendo que os governos “adotem o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares” (UNESCO, 1994).

Ponto de observação dentro da inclusão escolar será o surgimento do professor inclusivo, sendo aquele que deve possuir uma mentalidade formada a partir da subjetivação

de determinadas práticas discursivas (NOZU; BRUNO, 2016, p. 188), para possibilitar a incorporação do aluno no interior da sala de aula com interação com os demais alunos. Esse fato provoca um debate amplo sobre a formação do educador, que embora seja importante não será objeto de análise nesse trabalho.

A Declaração de Salamanca traz também, como princípio orientador na estruturação de ação em Educação Especial, que as “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994). O aprendizado em conjunto das crianças, independentemente de qualquer condição, dificuldade ou diferença, é o princípio fundamental da escola inclusiva, sendo o encaminhamento para escolas ou classes especiais algo excepcional (UNESCO, 1994).

Todavia, a inclusão do aluno com deficiência deve também observar os efeitos aos alunos sem deficiência para não resultar em maior segregação. A inclusão do aluno, segundo Sardagna (2013), tem como parâmetro a criação de uma média por meio do olhar do especialista, observando que o aluno deve ser incluído num cenário de diferenças.

É importante destacar que a prática da política de governamentalidade da inclusão é estabelecida numa relação de mercado, sendo este quem “dita as regras”. A inclusão ganha força na política educacional brasileira tempos depois da adoção no cenário internacional, mais especificamente em meados da década de 1990:

[...] durante o primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998), integração era a palavra utilizada para caracterizar as iniciativas de colocar aqueles alunos que não estavam nas escolas regulares para dentro de tais escolas [...]. Mais para o final do primeiro mandato do presidente, a palavra inclusão emerge no cenário político educacional brasileiro. Somente no segundo mandato de seu governo (1999-2002) é que a palavra inclusão vai ganhar expressão, e esmaece a noção de integração (LOPES, 2013, p. 69-70).

Uma dificuldade para inclusão, que é possível perceber e importante destacar, seria a descontinuidade dos programas e planos governamentais em que se muda a secretaria, o método educacional, os materiais (GLAT, 2006). Essa atuação desconexa das políticas de governo provoca reflexos negativos na formação do sujeito, pois a inclusão é o meio de inserção na sociedade, tornando o indivíduo participante nas relações sociais, econômicas e políticas, garantindo seus direitos (BANDINI, 2015), havendo a necessidade de um trabalho contínuo e sistematizado, sem reestruturações ideológicas e políticas constantes. Percebe-se que a inclusão necessita da política de governo, como política do próprio Estado, como

ferramenta essencial para direção das ações políticas independentemente da modificação na condução do governo. Mas como é a relação política x sujeito, política x inclusão?

2.3. Biopolítica e Inclusão Educacional

A inclusão educacional do sujeito com deficiência é operacionalizada a partir de uma série de vigilâncias, controles, dispositivos e regulações. A partir dos ensinamentos de Foucault, é possível verificar a existência de duas tecnologias de poder, a saber: a disciplina e a biopolítica.

A tecnologia da disciplina tem como característica a vigilância e a busca pelo controle do corpo do homem, possuindo técnicas individualizantes de assujeitamento. Já a tecnologia da biopolítica objetiva o homem enquanto espécie, exercendo controle sobre aspectos gerais da vida (ALCÂNTARA, 2013). A primeira, centrada no corpo, manuseia o indivíduo pela força, para torná-lo um corpo útil e domesticado. A segunda é centrada na vida, que almeja dominar os eventos fortuitos possíveis de uma massa populacional, trabalhando pelo equilíbrio global. (FOUCAULT, 1999).

Estas tecnologias de poder articulam-se na órbita da norma, não se excluindo, mas complementando-se. Castro (2009, p. 60) apresenta uma comparação entre a disciplina e a biopolítica:

Se compararmos uma e outra forma de poder, podemos diferenciá-las da seguinte forma: 1) Quanto ao objeto: a disciplina tem como objeto o corpo individual; a biopolítica, o corpo múltiplo, a população, o homem como ser vivo, pertencente a uma espécie biológica. 2) Quanto aos fenômenos considerados: enquanto as disciplinas consideram os fenômenos individuais, a biopolítica estuda fenômenos de massa, em série, de longa duração. 3) Quanto aos seus mecanismos: os mecanismos das disciplinas são da ordem de adestramento do corpo (vigilância hierárquica, exames individuais, exercícios repetitivos); os da biopolítica são mecanismos de previsão, de estimativa estatística, medidas globais. 4) Quanto à finalidade: a disciplina se propõe obter corpos economicamente úteis politicamente dóceis; a biopolítica persegue o equilíbrio da população, sua homeostase, sua regulação.

A Educação Especial, meio eficaz de demonstrar a necessidade da existência do controle por normação, foi objeto constante de políticas públicas, recebendo diversos tratamentos na legislação, inicialmente como tecnologia de controle disciplinar e posteriormente com tecnologia de controle biopolítica. Os dispositivos biopolíticos atuam:

[...] pela ação pública sobre o crescimento da população, controle de epidemias, migrações populacionais, qualificações de mão de obra, relação entre quantidade de jovens, adultos e velhos, distribuição de viveres para as pessoas, acesso ao deslocamento e habilitação e manutenção da saúde da população (ROCHA, 2011, p. 34).

A sustentação dos sujeitos anormais é importante para o avanço, o desenvolvimento técnico-científico e a para ampla eficiência do sistema de controle, objeto de manutenção da biopolítica, não podendo ser deixado a margem, tendo em vista a sua imprescindibilidade para manutenção da normalidade, ou seja, é a custa dos anormais que uma tecnologia de aproveitamento de energias humanas está justificada, sobretudo no cenário do neoliberalismo (ROCHA, 2011).

O atual dispositivo inclusivo que permeia a atuação da Educação Especial tem se constituído e se difundido por meio de documentos, diretrizes, programas, ações, decretos, tanto internacionais como nacionais, que evocam práticas de escolarização do sujeito com deficiência no âmbito da rede regular de ensino.

A inclusão emerge no cenário internacional, com efeitos no sistema brasileiro, com uma concepção mais humanista e cidadã do sujeito com deficiência, tendo como principal característica a sua elevação como possuidor de direitos e garantias, que devem ser observados pela sociedade e pelo poder público.

Neste novo contexto, a sociedade passa a ser o centro das adequações, sepultando aquela atribuição do sujeito de se moldar às estruturas existentes. Como enfatiza Alcântara (2013, p. 35): “deve-se tomar uma postura de negar esse discurso do deficiente ou do diferente a ser recuperado, e promover o discurso de que o outro compartilha de outro entendimento de mundo, de outra cultura”.

Esses argumentos, de tom altruísta, ganham força no âmbito internacional a partir da DUDH de 1948, que dissemina, além da liberdade e fraternidade, o princípio da igualdade. Esta igualdade não seria tratada apenas no aspecto formal, mas, também, material. Salienta-se que a igualdade pode ser apresentada de duas maneiras: formalmente e materialmente. A primeira enseja na atribuição de tratamento idêntico àqueles que se encontram no mesmo âmbito, em situação de igualdade entre eles. Já a segunda busca a cominação de tratamento distinto para os indivíduos que se encontram em patamares diferentes. Como dito por Rui Barbosa (2004, p. 39), em Oração aos Moços, “a regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualam. [...] Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real”.

Forma de concretizar o direito das minorias é observar a igualdade material, como é o caso da Educação Especial. No entanto, primeiro é preciso lembrar que o direito à educação é um direito social, que necessita de uma atuação incisiva e direta do governante. O direito à educação recebeu atenção no artigo 26 da DUDH, elevando-o a direito subjetivo²² internacional, constituindo-se numa prerrogativa de toda pessoa, principalmente em relação ao ensino elementar, defendido como gratuito e obrigatório, com a continuidade dos estudos por intermédio do acesso ao ensino superior. Características da educação são evidenciadas como a capacidade de expandir a personalidade humana, de reforçar os direitos do sujeito e as liberdades fundamentais, servindo ainda como mecanismos para a formação para o trabalho. Aos pais fica garantido o direito de escolher o gênero da educação a ser dada aos filhos (ONU, 1948).

No contexto internacional, pós DUDH, surgiram diversos documentos sobre direitos humanos, muitos atendendo o direito à educação. Para as crianças, tal direito foi reforçado com a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), que estabeleceu o direito a toda criança em receber educação gratuita e compulsória no grau primário. Em relação à pessoa com deficiência, há uma efetivação dos direitos com a aprovação na Assembleia Geral da ONU da Declaração de Direitos do Deficiente Mental (ONU, 1971), com base na valorização da dignidade humana, estabelecendo que este sujeito deve gozar, tanto quanto possível, dos mesmos direitos que todos os outros seres humanos.

Em 1975 é aprovada a Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes, possibilitando observar uma mudança principalmente na nomenclatura dada à pessoa, definindo que “o termo ‘pessoas deficientes’ refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais”, sendo ainda feita previsão expressa do direito à educação no item 6 (ONU, 1975).

A educação é afirmada no contexto internacional, de maneira mais destacada, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada em Jomtien/Tailândia, em 1990. Este documento vem para reafirmar a previsão da DUDH de que “toda pessoa tem direito à educação”, que, contudo, não estava sendo efetivada pelos países signatários. A Declaração Mundial trabalhou numa perspectiva de educação básica equitativa, questão muito relevante, pois com a igualdade a possibilidade de uma educação para todos seria em medidas iguais,

²² Direito subjetivo “é o que se refere ao sujeito e a ele se destina [...] é o que vem atribuir ao indivíduo, como titular ativo de um direito, o poder ou a faculdade de o exercitar, defendendo-o segundo as regras objetivas” (SILVA, 2005, p. 477).

mas com a perspectiva equitativa a educação é proporcional a necessidade de cada um (UNESCO, 1990).

Progressivamente, redimensionando a proteção e possibilitando a ampliação de oportunidades da pessoa com deficiência, em 20 de dezembro de 1993, são adotadas, pela Assembleia Geral ONU, as Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, que no cenário da educação prevê que os Estados devem assegurar a integração desta população no sistema de ensino, devendo garantir condições adequadas de acessibilidade e serviços de apoio, concebidos em função das necessidades de pessoas com diversos tipos de deficiência. É previsto ainda o dever de incluir os grupos ou associações de pais e as organizações de pessoas com deficiências no processo educativo, a todos os níveis (ONU, 1993).

Ainda no cenário internacional, a Educação Especial é destacada por intermédio do reconhecimento pelos países signatários da ONU com a assinatura da Declaração sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu em Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994). A finalidade da Declaração de Salamanca foi estabelecer um compromisso dos Estados em assegurar uma educação de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema regular educacional. As escolas regulares que se orientassem pela forma inclusiva da Educação Especial seriam elevadas a modelos. Adota-se, assim, uma perspectiva de educação inclusiva, que todas as crianças deveriam aprender juntas, havendo apenas um suporte para a efetivação da Educação Especial. Como destaca Sardagna (2013, p. 47), “as políticas de inclusão escolar passam a ganhar visibilidade global a partir da década de 1990, sendo marcos desse movimento a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994)”.

Almejando a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, foi assinada, em 1999, a Convenção da Guatemala (OEA, 1999). Essa reafirmou os direitos humanos e a liberdade das pessoas com deficiência, buscando eliminar todas as formas e manifestações discriminatórias à pessoa humana com deficiência. Definiu a discriminação como

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (OEA, 1999).

Avançando no movimento internacional de educação para todos, surge a Declaração de Dakar, assinada em Dakar/Senegal (UNESCO, 2000). Este documento tem a expectativa

de retomar o compromisso firmado na DUDH (ONU, 1948), na Declaração dos Direitos das Crianças (ONU, 1959) e na Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) para uma universalização da educação, com ênfase num ensino equitativo e de qualidade.

Progressivamente, os direitos da pessoa com deficiência retomam assento de destaque com a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova Iorque, nos Estados Unidos da América, em 30 de março de 2007, que apresenta novos paradigmas internacionais para os direitos humanos desta população. A Convenção de Nova Iorque é aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo n. 186 de 2008 nos termos do § 3º do Artigo 5º da CF/88, alçando-a ao *status* de Emenda Constitucional²³, ou seja, toda lei passa a ter o dever de observar a Convenção (BRASIL, 2008a).

As pessoas com deficiência são definidas nesta Convenção como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2008a). Os impedimentos e as limitações da pessoa, ainda que existam, ficam em plano secundário, a ênfase é dada na retirada das barreiras que possam impedir o pleno exercício de direitos. Observa-se, na perspectiva discursiva da Convenção, uma influência da abordagem biopsicossocial da deficiência.

A educação da pessoa com deficiência tem previsão específica no Artigo 24 da Convenção, estabelecendo que os Estados Partes devem reconhecer o Direito a Educação das pessoas com deficiência, garantindo um sistema de ensino educacional inclusivo, com aprendizado ao longo de toda a vida, na busca de potencializar o desenvolvimento humano, o senso de dignidade e autoestima, sendo que a facilitação do aprendizado em braile, escrita alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade deve ser assegurada para permitir a plena e igual participação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008a).

Na discursividade de educação para todos, foi firmada a Declaração de Incheon, resultado do Fórum Mundial de Educação, realizado em 2015 na Coreia do Sul. A finalidade foi reafirmar a universalidade do direito à educação, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000, visando “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”

²³ § 3º Os tratados e convenções internacionais sobre Direitos Humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004). Este dispositivo significa que não terá validade jurídica qualquer norma criada que seja contrária as disposições da Convenção ou Tratado Internacional, no caso específico a Convenção de Nova Iorque.

(UNESCO, 2015). É destacado que “a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos [...] elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza” (UNESCO, 2015).

As declarações e convenções internacionais, especialmente as relacionadas aos direitos humanos, quando ratificadas pelos países passam a compor seus ordenamentos jurídicos, produzindo certo efeito no arcabouço normativo. No caso do brasileiro esses direitos receberam a denominação de direitos fundamentais. São estes que permitem aos indivíduos a efetivação de uma série de direitos, que, quando violados ou ameaçados, são protegidos por garantias. A afirmação desses direitos foi cimentada com a CF/88, tida como uma constituição cidadã pelo quantitativo de direitos sociais que abrange.

Não obstante a importância da CF/88, primeiro faz-se necessário apresentar uma breve síntese do caminho do direito à educação no Brasil, principalmente quanto ao direito à Educação Especial, que sofreu descontinuidades em sua construção. Como momento inicial temos a Lei n. 4.024/1961, que tratava das diretrizes e bases da educação, na qual constava um título próprio para a Educação dos Excepcionais, que apontava para a escolarização, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

Destaca-se, nesse contexto, que as instituições especializadas privadas, sobretudo as filantrópicas, foram, hegemonicamente, as responsáveis pelo provimento de Educação Especial. Isso fica claro na lei de diretrizes e bases da década de 1960²⁴.

Em momento posterior, na década de 1970, em pleno regime militar, por influência do sistema liberalista do capitalismo americano, a nova lei de diretrizes e bases não repete o mesmo tratamento para a Educação Especial, não houve previsão que assegurasse uma atenção específica, sendo que a política adotada se pautou na preparação de pessoas capacitadas para o mercado de trabalho. É possível ainda verificar que a referida legislação indicou tratamento especial aos sujeitos anormais, reforçando a segregação²⁵. Cria-se um Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), pelo Decreto n. 72.425, de 03 de julho de 1973, enfatizando uma educação com forte tendência da pedagogia tecnicista, baseada nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade (RAFANTE, 2015).

A democracia retoma força no Brasil em 1985, quando movimentos relacionados aos direitos sociais são alçados e ganham expressiva notoriedade. Cria-se uma nova Assembleia

²⁴ Lei 4.024/61. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

²⁵ Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão **receber tratamento especial**, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971). (**grifo nosso**).

Nacional Constituinte que promulga, em 05 de outubro de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil assegurando o “exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988).

O direito à educação é contemplado como direito social (Artigo 6º) na CF/88, atendendo o Pacto da ONU de 1966²⁶, com seção própria (Artigo 205 a 214), no título sobre a ordem social. A Educação Especial é prevista como dever de efetivação do Estado através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208, III). Neste ponto específico da expressão preferencialmente emerge discussão quanto a sua interpretação, havendo defensores da obrigatoriedade do fornecimento do atendimento na rede regular, bem como defensores da facultatividade.

Temos uma ampliação da garantia do direito à educação para a criança e adolescente com deficiência no ano de 1990, com a promulgação da Lei n. 8.069, que estabeleceu em seu Artigo 55 que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990a). Desta forma, toda criança em idade escolar deve ser matriculada obrigatoriamente sob pena do crime de abandono intelectual por parte dos pais ou responsável²⁷.

Por sua vez, a Lei n. 9.394 de 1996, que trata das diretrizes e bases da educação brasileira, prevê um capítulo próprio para a Educação Especial, estabelecendo que esta é uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1996). O texto passou por modificação em 2013, adaptando-se a legislação atualizada, estabelecendo que a Educação Especial será destinada para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, retirando a expressão “portadores de necessidades especiais”.

Analisando a referida legislação acima, especificamente seus artigos 58, 59, 60 e parágrafos, temos que será oferecido serviço de apoio especializado quando houver necessidade na escola regular, em atendimento as peculiaridade da clientela de Educação Especial. Esse atendimento será feito em classes, escolas ou serviços especializados quando

²⁶ Pacto pelos Direitos Sociais, Culturais e Econômicos dos países signatários da ONU, 1966. Aprovado pelo Decreto Legislativo nº 226, de 12 de dezembro de 1991 e promulgado pelo Decreto Presidencial n.º 591, de 6 de julho de 1992.

²⁷ Código Penal Brasileiro – Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Abandono intelectual: Art. 246 - Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa. Embora tenha sido promulgado antes da Constituição Federal de 1988, o Código Penal recebeu a análise de compatibilização e foi recepcionado pelo ordenamento jurídico em quase sua totalidade.

não for possível a integração do aluno nas classes comuns de ensino regular, observando as condições específicas de cada aluno.

O parágrafo 3º do artigo 58, que previa o início da Educação Especial na educação infantil, zero a cinco anos, mas não trazia a sua duração, permitindo interpretações diversas, passou por importante alteração legislativa, estabelecendo que a Educação Especial dar-se-á ao longo da vida²⁸. Prosseguindo na legislação federal, no artigo 59, tem-se assegurado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específica que atenda às suas necessidades. Outrossim, é permitida a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências (BRASIL, 1996).

Essa circunstância da terminalidade específica acende um questionamento quanto a eficácia prática em conceder a conclusão do ensino fundamental ao público-alvo da Educação Especial, sobretudo considerando a legislação educacional que estabelece a obrigatoriedade da Educação Básica, da educação infantil até o ensino médio (NOZU, 2013).

O inciso III do artigo 59 ainda estabelece que os professores da Educação Especial devem possuir especialização adequada em nível médio ou superior. Já o inciso IV prevê a Educação Especial como instrumento de efetiva integração na vida social quando direcionado ao trabalho, adequando-se para aqueles que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo. Este último inciso reabre a polêmica em torno das denominações integração e inclusão, já que a integração teria cedido espaço para uma perspectiva inclusiva. Findando a análise dos dispositivos da LDB sobre Educação Especial, tem-se a determinação que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabeleçam critérios de caracterização das instituições privadas sem finalidades lucrativas e que atuem exclusivamente na Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro do poder público (artigo 60).

Perceptível pela legislação supramencionada, que o atendimento educacional especializado seria oferecido quando houvesse necessidade para o educando. O legislador atribuiu ao sistema de ensino a responsabilidade em garantir instrumentos para efetivação da inclusão educacional, concedendo terminalidade específica do ensino fundamental para alguns e aceleração na conclusão dos estudos para outros. Outrossim, a capacitação dos professores para atendimento especializado seria uma ferramenta, focalizando todo o resultado na educação para o trabalho e integração na vida em sociedade. Percebe-se a falta

²⁸ Alteração feita Lei nº 13.632, de 2018.

da sinalização que permita enfatizar a inclusão com perspectiva na abordagem social. Embora haja uma tentativa de incluir o sujeito anormal, evidencia-se um modelo com características integracionista, conforme destacado.

O Conselho Nacional de Educação lança em 2001, por intermédio de resolução, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, cujos enunciados passam a indicar a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas comuns do ensino regular (BRASIL, 2001). A base principiológica normativa foi ancorada nos valores da preservação da dignidade humana, da busca da identidade e do exercício da cidadania. A Educação Especial reforça-se com o primado de enfatizar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, diferente do modelo clínico que classifica o sujeito.

A perspectiva da Educação Especial na rede regular de ensino tem como prisma o convívio entre os sujeitos educandos, permitindo a efetivação das relações de respeito, identidade e dignidade. Outrossim, a inclusão escolar necessita de uma política que não seja limitada a presença física do sujeito, devendo reconsiderar as concepções e paradigmas, enfatizando o desenvolvimento do potencial do sujeito (BRASIL, 2001).

É cautelar destacar que todo sujeito pode, em algum momento, apresentar necessidades educacionais, sendo que alguns requerem da escola uma série de recursos e apoios. Conforme estas diretrizes, a Educação Especial pode ser ofertada em escolas comuns (em classes comuns, com apoios pedagógicos especializados e intérpretes de Libras; em salas de recursos; e em classes especiais, excepcionalmente), em escolas especiais, em classes hospitalares e atendimento domiciliar (BRASIL, 2001).

Nas classes comuns a escola deve oferecer o ensino por intermédio de professores das classes comuns e da Educação Especial. A distribuição dos alunos PAEE deve ser feita nas várias classes, com o intuito de beneficiá-las das diferenças e ampliar as experiências de todos os alunos. A oferta do AEE em salas de recursos terá como finalidade a complementação ou suplementação curricular, utilizando-se de procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001).

Por outro lado, a oferta em classes especiais ocorrerá de forma extraordinária, mediante adaptações curriculares efetuadas pelo professor, e quando necessárias, atividades da vida autônoma e social no turno inverso. Caso haja alunos que não consigam progredir nas classes especiais, apresentando a necessidade de atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, será permitido, em caráter extraordinário, a oferta do ensino em escolas especiais. Essa possibilidade tem, ainda, dentre seus fundamentos autorizativos a impossibilidade de adaptação curricular na escola

comum. As escolas especiais terão, sempre que necessário, atendimento complementado pelos serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (BRASIL, 2001).

A necessidade de um AEE pode ter origem na impossibilidade dos sujeitos de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. Para essas circunstâncias criaram-se as classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar (BRASIL, 2001).

No ano de 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que traz um diagnóstico da Educação Especial, principalmente em relação às matrículas efetuadas nas escolas comuns do ensino regular, em detrimento de matrículas em escolas especializadas. A política nacional trouxe algumas diretrizes para inclusão educacional, dentre elas: a) a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; b) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; c) participação da família e da comunidade; d) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Essa política demonstra que a inclusão educacional deve perpassar todo sistema de ensino, enfatizando a necessidade da participação do meio social (família e comunidade) (BRASIL, 2008b).

Essa ação normativa demonstra a aproximação da Educação Especial e a inclusão do sujeito anormal embasada na perspectiva dos direitos humanos, com valorização da dignidade do sujeito enquanto detentor de direitos. Esse movimento é fortalecido pela Resolução n. 4/2009 do Ministério da Educação (BRASIL, 2009a) que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, identificando o público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/supertotação.

No sentido de detalhar os sujeitos, as Diretrizes apresentam conceituações dos termos, sendo considerado PAEE:

Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett,

transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009a).

O atendimento educacional especializado possui a finalidade complementar ou suplementar a formação do educando. Este objetivo é efetivado por intermédio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que possam eliminar as barreiras, permitindo o pleno desenvolvimento da aprendizagem e a participação na sociedade. Esse atendimento será realizado, prioritariamente, em sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, em turno inverso da escolarização. É possível que ocorra também em centro de atendimento da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem finalidade lucrativa, desde que conveniadas, não impedindo que possa também ocorrer em ambiente hospitalar ou domiciliar (BRASIL, 2009a).

Seguindo a política educacional, é promulgado o Decreto 7.611 de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE. Todavia, essa norma acende uma problematização sobre a diferenciação feita entre a Educação Especial e o AEE, levantando a hipótese de uma divisão entre ambas. Tem-se, ainda, o apoio financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos para atender o público-alvo da Educação Especial, alimentando discussões sobre a legitimidade de recepção de recursos destas instituições, bem como um possível retrocesso para a fase da segregação.

O Decreto ainda permite a dupla matrícula para captação de recursos para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Segundo Nozu (2015, p. 115), esse Decreto atua podendo “ser compreendido como uma estratégia da biopolítica manifesta no conjunto do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limite (Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011)”.

Como esteio da política inclusiva promulga-se a Lei 12.764 de 2012 que passa a imputar pena de 3 a 20 salários-mínimos ao gestor escolar ou autoridade competente que recusar matrícula de educando autista ou com qualquer outro tipo de deficiência, estabelecendo ainda a possibilidade de perda do cargo em caso de reincidência (BRASIL, 2012).

O Plano Nacional de Educação de 2014 permite uma perspectiva de estabilidade da política educacional, tendo em vista o planejamento plurianual, com vigência de 10 anos. No

âmbito da Educação Especial é estabelecido como estratégias: o fomento da oferta do AEE complementar e suplementar; a educação bilíngue para crianças surdas, desde a educação infantil; a expansão de matrículas dos estudantes da Educação Especial no ensino médio, bem como uma universalização do acesso à educação básica e ao AEE na rede regular de ensino; garantia de sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI) é promulgado em 2015, pela Lei n. 13.146, incorporando ao ordenamento infraconstitucional as características e elementos da Convenção de Nova Iorque de 2006. Vale lembrar que já havia produção de efeitos da Convenção pela aprovação no Congresso Nacional na forma de Emenda Constitucional. Esta modificação legislativa ocasiona o surgimento de discussões sobre a vulnerabilidade da pessoa com deficiência, tendo em vista que retira do Estado a característica de curador do exercício dos direitos, ampliando a capacidade do sujeito em exercer sem restrições determinados direitos.

Sabendo que a cidadania é a capacidade de ter direitos e participar das decisões políticas do Estado, e que estas, atualmente, recebem forte influência do mercado internacional predominantemente neoliberal. Nesse sentido, será que a inclusão do “anormal” será alcançada quanto este, efetivamente, demonstrar a capacidade de moldar-se ao mercado? Teríamos neste caso a existência de uma inclusão excludente?

Apresentada a atuação do Estado na Educação Especial, suas políticas públicas, a posição do sujeito legitimado da Educação Especial, passamos a problematizar como num Estado Democrático de Direito é garantido um direito quando não efetivado pelo poder público. Quem faz? Como faz? Como pode fazer? Essa temática será observada a partir das análises das decisões judiciais relacionadas à Educação Especial no TJMS.

CAPÍTULO 3

DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISCURSOS DO TJMS

A decisão judicial é um ato do Poder Judiciário que tem como finalidade garantir a efetivação de direitos e garantias dos indivíduos no contexto do Estado Democrático de Direito, quando não houver a disponibilização pelo Poder Executivo ou pelo Poder Legislativo, bem como nas situações em que ocorrer desacordo entre particulares.

Neste capítulo serão apresentadas as ações judiciais do TJMS que trataram sobre o direito à Educação Especial durante o período de 2010 a 2018²⁹. Para tanto, busca-se, num primeiro momento, mapear e classificar essas decisões para, na sequência, problematizar como os discursos presentes nesses documentos produzem os sujeitos PAEE e os atendimentos especializados. Ao final da seção, pretende-se sintetizar as práticas discursivas sobre o direito à Educação Especial no âmbito do TJMS.

Isso porque os discursos são tomados como um conjunto de práticas que formam as coisas ditas em determinado contexto histórico, em condições específicas de tempo e espaço, por determinados sujeitos, que ocupam posições no campo discursivo com restrições ou autorizações enunciativas (FOUCAULT, 2007; FISCHER, 2013).

O sujeito, constituído discursivamente, encontra-se dimensionado pelo saber-poder dos discursos nas relações, ou seja, sua posição e a irradiação de efeitos serão influenciadas pelas verdades dos discursos dos campos do conhecimento, das instituições, dos dispositivos. Destaca Foucault que dois seriam os significados para a expressão sujeito: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (2010, p. 235), enquanto subjugado por uma forma de poder, mas também constituído por resistências e contracondutas.

Nessa perspectiva, considerando os discursos como produtos e produtores que permeiam a trama sujeito-saber-poder, será observado que as práticas discursivas do TJMS relativas ao direito à Educação Especial, constituem os sujeitos com deficiência e os serviços especializados a partir da intersecção com outras áreas do saber.

²⁹ Trata-se de uma única ação, levantada no mês de janeiro de 2018. Não foram feitas novas pesquisas quanto a existência de outras ações ajuizadas após este período pela remota possibilidade de julgamento até o fechamento deste trabalho.

3.1. Constituinto o *Corpus Documental*

O desejo pela materialização de fatos pode ser constatado na formação de documentos, produzindo um campo de análise circunstanciado, embora para Foucault essa seja a produção de uma verdade originada de uma relação de poder-saber sem observar o que está à margem (FOUCAULT, 2002; 2008).

Cellard (2014) destaca que é preciso ter prudência e avaliar apropriadamente, com visão crítica, a documentação que se pretende analisar, utilizando-se de cinco dimensões: o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Nessa direção, o pesquisador deve compreender a conjuntura política, econômica, social, cultural em que o documento foi produzido. A interpretação de um texto requer o conhecimento da posição do sujeito que se expressa, seus interesses e motivos para escrita, ou seja, deve-se conhecer o autor ou autores, se este fala em nome próprio, de grupo ou institucional, bem como o seu destinatário. A informação transmitida deve ser confiável, assegurando-se de sua qualidade e autenticidade, verificando se o autor esteve direta ou indiretamente relacionado com o acontecimento.

A natureza do texto é elemento de suma importância, pois o(s) autor(es), os subentendimentos, a estrutura, podem variar. Assim como os “documentos de natureza teológica, médica, ou jurídica, que são estruturados de forma diferente e só adquirem um sentido para o leitor em função de seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção” (CELLARD, 2014, p. 302). O pesquisador precisa identificar os conceitos-chave e a lógica interna do texto, delimitando de forma adequada o sentido das palavras e dos conceitos (CELLARD, 2014).

A constituição do *corpus* deste trabalho restringe-se a 20 (vinte) ações judiciais que tratam especificamente do direito à Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul. Esse levantamento foi efetuado por intermédio de buscas junto ao banco de dados de jurisprudência do sítio do TJMS, bem como por contato, via e-mail, junto à Biblioteca do referido Tribunal (vide ANEXO A). Como filtro das ações judiciais foram consideradas as que tratassem do direito à Educação Especial individualizado. Assim, a delimitação buscou como objeto o pedido à prestação de serviço específico para efetivação do direito de determinado indivíduo, não considerando, desta forma, pedidos que solicitassem o cumprimento do direito de modo generalizado ou indiretamente.

O recorte temporal da busca foi atrelado ao seu resultado. A pesquisa foi efetuada a partir dos seguintes descritores: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Professor de Apoio; Sala de Recursos Multifuncionais; Educação da Pessoa com Deficiência; Classe Especial; e Apoio Pedagógico Especializado. Na junção do pedido à Biblioteca do TJMS com a busca na Jurisprudência do sítio do TJMS, foi obtido como resultado 20 (vinte) processos distribuídos entre os anos de 2010 a 2018³⁰, sendo: 2010 (1); 2011 (1); 2012 (1); 2013 (3); 2014 (2); 2015 (4); 2017 (7); 2018 (1). Destaca-se que o TJMS, a partir do ano de 2008 (Provimento n. 148 de 16 de abril de 2008), iniciou a informatização das ações judiciais, estabelecendo no ano de 2014 a consolidação do sistema (Provimento n. 305 de 16 de janeiro de 2014), o que facilitou o acesso ao conteúdo das ações.

As ações judiciais do período apresentado estão num contexto da ciência jurídica no qual existem diversos deveres e obrigações legais a serem cumpridos, bem como a existência de instituições com específicas atribuições no campo judicial. No Estado de Mato Grosso do Sul há, como instituições consolidadas e atuantes junto ao Poder Judiciário, o Ministério Público Estadual e a Defensoria Pública Estadual, que agem na defesa de direitos. Para melhor compreensão, faz-se necessário um sucinto resumo dessas instituições e dos deveres legais da seara judicial quanto às ações.

O Poder Judiciário é componente de uma tríade de poderes³¹ que têm como atribuições exercer as competências dos entes³² da República Federativa do Brasil. O Judiciário tem a função de “aplicar as leis, vigiar a sua execução, e reparar, fundado nelas, e em nome do Estado, as relações jurídicas, que se tenham violado” (SILVA, 2005, p. 1051). Os julgamentos nos órgãos do Poder Judiciário serão públicos, devendo fundamentar todas as decisões³³ (BRASIL, 1988), o que permite o acesso e conhecimento das demandas sem violação de direitos das partes, salvo os casos de segredo de justiça³⁴ (BRASIL, 2015a).

³⁰ Limitada a uma ação do mês de janeiro.

³¹ Os poderes estão divididos em Legislativo, Executivo e Judiciário. Organização prevista na Constituição Federal de 1988: Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. (BRASIL, 1988).

³² São entes da República Federativa do Brasil a União, os Estados-membros; o Distrito Federal; e os Municípios. Assim encontramos na Constituição da República: Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988).

³³ Constituição Federal de 1988, art. 92. IX todos os julgamentos dos órgãos do Poder Judiciário serão públicos, e fundamentadas todas as decisões, sob pena de nulidade, podendo a lei limitar a presença, em determinados atos, às próprias partes e a seus advogados, ou somente a estes, em casos nos quais a preservação do direito à intimidade do interessado no sigilo não prejudique o interesse público à informação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004).

³⁴ Art. 189. Os atos processuais são públicos, todavia tramitam em segredo de justiça os processos: I - em que o exija o interesse público ou social; II - que versem sobre casamento, separação de corpos, divórcio, separação, união estável, filiação, alimentos e guarda de crianças e adolescentes; III - em que constem dados protegidos

Instituição componente na seara do mundo jurídico, o Ministério Público tem como incumbência a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (BRASIL, 1988). Pelas atribuições que possui, em especial os interesses sociais e individuais indisponíveis, essa instituição atua nas demandas judiciais e administrativas que discutem o direito à educação. Estas atribuições permitem a participação dessa instituição nas ações judiciais que tratam do direito à Educação Especial, tanto como fiscal da ordem jurídica³⁵ (BRASIL, 2015a) como parte na Ação Civil Pública, bem como no Mandado de Segurança.

A Ação Civil Pública é um instrumento que disciplina, dentre outras, as ações de responsabilidade por danos causados a qualquer direito difuso³⁶ ou coletivo³⁷ (BRASIL, 1985). Já o Mandado de Segurança é um instrumento para proteger direito líquido e certo, não amparado por *habeas corpus* ou *habeas data*, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público (BRASIL, 1988, artigo 5º, LXIX).

Todo indivíduo tem como direito o acesso a justiça, que é efetuado, em regra, por aqueles que possuem a capacidade postulatória³⁸, que consiste na possibilidade de pedir em juízo, ou seja, é a capacidade de requerer a atuação do Poder Judiciário para aplicar a lei ou reparar as relações, em especial as ações relativas ao direito à educação. Este acesso acaba sendo custoso, o que impõe ao Estado a criação de uma instituição que atendesse, principalmente, os hipossuficientes (BRASIL, 1988³⁹). Assim, nasce a Defensoria Pública, tanto no âmbito federal quanto estadual, que atua a depender da matéria discutida. Esta instituição possui como atribuição a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita (BRASIL, 1988), podendo, inclusive, propor Ação Civil Pública.

pelo direito constitucional à intimidade; IV - que versem sobre arbitragem, inclusive sobre cumprimento de carta arbitral, desde que a confidencialidade estipulada na arbitragem seja comprovada perante o juízo.

³⁵ CPC. Art. 178. O Ministério Público será intimado para, no prazo de 30 (trinta) dias, intervir como fiscal da ordem jurídica nas hipóteses previstas em lei ou na Constituição Federal e nos processos que envolvam: I - interesse público ou social; II - interesse de incapaz; III - litígios coletivos pela posse de terra rural ou urbana.

³⁶ São aqueles transindividuais, de natureza indivisível, de que sejam titulares pessoas indeterminadas e ligadas por circunstâncias de fato. (BRASIL, 1990b)

³⁷ São aqueles direitos transindividuais, de natureza indivisível de que seja titular grupo, categoria ou classe de pessoas ligadas entre si ou com a parte contrária por uma relação jurídica base. (BRASIL, 1990b)

³⁸ Conforme Marinoni (2017, p. 41): “A capacidade postulatória é a capacidade para postular em nome próprio ou alheio em juízo. É a capacidade de traduzir juridicamente as manifestações de vontade e as declarações de conhecimento das partes no processo civil, postulando a partir daí a produção de efeitos jurídicos. Tem capacidade postulatória no processo civil o advogado, o defensor público e os membros do Ministério Público”.

³⁹ CF/1988. Art. 5º. O Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos.

Este breve conhecimento das instituições permite que possamos compreender a natureza das ações judiciais e as características dos sujeitos envolvidos. Quanto à confiabilidade e autenticidade dos documentos destaca-se que estes são emitidos com certificação digital de quem assinou, a data e hora em que foi protocolado junto ao Poder Judiciário, qual servidor do órgão liberou e juntou ao processo, bem como um número de autenticação para conferência posterior no sítio do TJMS.

Em relação a natureza das demandas relativas ao direito à Educação Especial foi observado que são da espécie Ação Civil Pública, Mandado de Segurança e Ação Ordinária. As duas primeiras tratam-se de ações especiais, ou seja, criadas para proteger determinados direitos, com determinados sujeitos legitimados para pedir. Já a Ação Ordinária tem como característica ser utilizada para toda situação que não seja caso de procedimento específico. Teríamos, assim, a Ação Civil Pública como instrumento para discutir o direito à educação como um direito coletivo ou difuso, de indivíduos determináveis ou indetermináveis. Já o Mandado de Segurança seria para cessar ameaça ou lesão a direito, atacando o ato de autoridade, dentro de um prazo determinado, quando já houverem provas pré-constituídas, ou seja, não tem como característica a produção de provas sobre o direito durante o processo⁴⁰.

A Ação Ordinária seria o instrumento de caráter geral que atenderia as causas de procedimento comum. Neste sentido, todas as situações em que o direito não fosse mais bem possibilitado por ações especiais, como por exemplo quando houver a necessidade de constituir provas, ou quando não se tratar de um direito da coletividade sem destinatário específico, o rito deveria ser ordinário.

Esses pedidos judiciais, em regra, têm seu início nos juízos de primeira instância antes de chegarem, por intermédio de recurso, ao Tribunal de Justiça. Essa situação provoca a necessidade de compreender o *modus operandi* do Poder Judiciário, o que já permite entender o porquê da escolha das decisões do Tribunal.

O Poder Judiciário existe em quase todos os entes da federação, estando apenas os Municípios sem uma instituição judiciária própria. Na estrutura do Poder Judiciário existem instâncias, que podem ser entendidos como escalas, para discussão e aplicação das normas. Há uma divisão inicial quanto às matérias em: a) matérias especiais, que serão de competências de Tribunais Especiais, por exemplo, a matéria eleitoral e a matéria trabalhista;

⁴⁰ A conceituação do Mandado de Segurança pode ser observada no artigo primeiro da lei 12.016 de 2009: Art. 1º Conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por habeas corpus ou habeas data, sempre que, ilegalmente ou com abuso de poder, qualquer pessoa física ou jurídica sofrer violação ou houver justo receio de sofrê-la por parte de autoridade, seja de que categoria for e sejam quais forem as funções que exerça. (BRASIL, 2009b)

b) matérias comuns, que ficam a cargo do Tribunal de Justiça do Estado ou do Tribunal Regional Federal. Pensando nas matérias comuns teríamos a seguinte separação: as matérias que tivessem como interessado a União, as Autarquias Federais ou outras definidas em lei, seriam de competência da Justiça Federal⁴¹, as demais matérias comuns, ou seja, aquelas que não forem de Tribunal Especial ou da Justiça Federal, seriam de competência do Tribunal Estadual.

De tal modo, seria de competência da Justiça Estadual a maioria das ações, incluindo entre elas as referentes ao direito à Educação Especial, quando não for parte instituição federal (da União). Isso vai explicar o motivo das demandas estudadas possuírem ora o Estado, ora o Município, ou ora uma instituição particular como requeridos, ou seja, teríamos apenas escolas estaduais, municipais ou particulares como partes nas ações junto ao TJMS.

Uma vez definida a matéria de competência do Poder Judiciário Estadual é importante conhecer sua organização. Os pedidos são feitos à chamada 1ª instância, que recebe os pedidos iniciais e as provas, procedendo com a discussão da matéria entre as partes e emitindo uma decisão final, intitulada como sentença. Quando insatisfeita com a decisão proferida, a parte pode impetrar um recurso que será analisado pela 2ª instância, que emitirá decisão intitulada como acórdão.

Observa-se que há uma distinção essencial das instâncias quanto à produção das provas. As provas devem ser produzidas na 1ª instância, o que justifica a necessidade de analisar as ações desde o seu início, pois é neste momento que teremos a produção das provas relacionadas ao direito à Educação Especial, elemento primordial da pesquisa.

Com estas breves conceituações torna-se possível compreender as demandas judiciais que trataram do direito à Educação Especial. Inicialmente, apresentamos os pedidos que foram solicitados pelas partes como objetos nas ações judiciais, conforme o quadro de ações judiciais do TJMS sobre o direito a Educação Especial, quanto a estrutura e situação.

⁴¹ Dentre as competências da Justiça Federal existentes na Constituição Federal temos: Art. 109. Aos juízes federais compete processar e julgar: I - as causas em que a União, entidade autárquica ou empresa pública federal forem interessadas na condição de autoras, rés, assistentes ou oponentes, exceto as de falência, as de acidentes de trabalho e as sujeitas à Justiça Eleitoral e à Justiça do Trabalho; [...] (BRASIL 1988).

Quadro 2. Ações judiciais do TJMS sobre o direito à Educação Especial: estrutura e situação

	Autor	Município Ano	Espécie	Matéria	Provas	Recurso/Decisão
1	Interessado	Naviraí 2010	Ordinária	Prof. intérprete	Laudo Médico	Apelação/Procedente
2	MPE	Itaporã 2011	Ação Civil	Prof. de apoio	Laudos Médicos	Apelação/Procedente
3	MPE	Camapuã 2012	Ação Civil	Prof. intérprete	Laudo Médico e Psicopedagógico	Agravo/Procedente
4	MPE	Corumbá 2013	Ação Civil	Psicop.	Laudo Psicológico	Apelação/Procedente
5	MPE	Corumbá 2013	Ação Civil	Psicop.	Laudo Médico	Apelação/Procedente
6	MPE	Campo Grande 2013	Ordinária	Intérprete	Laudo Médico	Recurso Inominado / Sentença reformada
7	Defensoria	Campo Grande 2014	MS	Vaga esc. esp.	Laudo Médico	Procedente
8	Defensoria	Campo Grande 2014	Ordinária	Prof. apoio	Laudo Médico	Agravo/Pendente
9	Defensoria	Ponta Porã 2015	Ordinária	Prof. apoio	Laudo Médico e Psicopedagógico	Apelação/Procedente
10	MPE	Dourados 2015	Ação Civil	Prof. apoio	Laudo Médico e Pedagógico	Agravo/Apelação Procedente
11	Defensoria	Dourados 2015	Ordinária	Prof. apoio	Laudo Médico e Psicológico	Apelação/Procedente
12	Defensoria	Bela Vista 2015	Ordinária	Prof. apoio	Laudo Médico e Psicológico	Apelação/Procedente
13	Defensoria	Iguatemi 2017	Ordinária	Prof. apoio	Laudos Médicos	Agravo/Improcedente
14	Defensoria	Amambai 2017	Ordinária	Prof. apoio	Laudo Médico e Psicossocial	Agravo/Pendente
15	Defensoria	Naviraí 2017	Ordinária	Prof. apoio	Laudo Médico e Psicológico	Agravo (concessiva) / Pendente
16	Defensoria	Naviraí 2017	Ordinária	Prof. apoio	Laudo Médico e Psicológico	Agravo (manteve) / Pendente
17	MPE	Mundo Novo 2017	Ação Civil	Prof. apoio	Laudo Médico	Agravo (deferido) / Procedente (pendente)
18	MPE	Mundo Novo 2017	Ação Civil	Prof. apoio	Laudo Médico	Apelação / Procedente (pendente)
19	Defensoria	Campo Grande 2017	Ordinária	Progressão escolar	Laudo Médico e Psicológico	Agravo (indeferido) / Pendente
20	Defensoria	Naviraí 2018	Ordinária	Prof. apoio	Laudos Médicos	Agravo (manteve) / Pedente

Legenda: MPE – Ministério Público Estadual de Mato Grosso do Sul; Defensoria – Defensoria Pública do Estado de Mato Grosso do Sul. Prof. – Professor; esc. esp. – escola especial. Psicop – Psicopedagogo.

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Ainda se faz necessário apresentar e conceituar alguns procedimentos do Poder Judiciário, sendo: a petição inicial, a decisão liminar, a sentença, o agravo de instrumento, o agravo retido, o recurso, o acordão, e o reexame necessário.

A petição inicial⁴² é o instrumento utilizado para pedir o amparo judicial na proteção do direito. A liminar⁴³ é uma decisão provisória que antecipa os efeitos da decisão final em caso de possível dano irreparável ou de difícil reparação, sendo que pode ser concedida ou retirada a qualquer tempo dentro do andamento da ação. Já o agravo⁴⁴ é um instrumento recursal contra decisão liminar, no qual o interessado pede a revisão da decisão para outro grau de jurisdição ou para órgão colegiado. A sentença é a denominação dada ao ato emitido pelo juiz que decide a ação na primeira instância. Uma vez proferida a sentença pelo juiz é possível à impetração do recurso de apelação. Esse recurso, em regra, é encaminhado para o Tribunal de Justiça, que analisa e julga em colegiado, emitindo o chamado acordão, ou seja, o acordão é a decisão de Tribunal de Justiça. Por fim, temos o reexame necessário⁴⁵ que é a situação em que a decisão é contrária ao Estado, e por isso, necessariamente, deve ser revista pelo Tribunal, ou seja, independentemente de recurso apresentado pelas partes o processo será apreciado pelo TJMS. A partir desses esclarecimentos fica mais profícuo conhecer as ações.

3.2. Sujeitos e Formas da Educação Especial nas Ações do TJMS

Os sujeitos e as coisas, na perspectiva foucaultiana, originam-se de enunciados, que são coisas repetidas, reproduzidas e transformadas, originando os discursos. Os discursos são uma prática formada por um conjunto de enunciados, de acontecimentos, de coisas ditas, que têm valor, que se transmitem e se conservam. Essas coisas são ditas por certos sujeitos, em determinados tempos e espaços, constituídas por relações de saber-poder. Não diferentemente, os sujeitos e as formas da Educação Especial são frutos de acontecimentos produzidos e transformados numa redoma convergente de saberes e poderes que produzem certas verdades.

⁴² “A demanda vem a ser, tecnicamente, o ato pelo qual alguém pede ao Estado a prestação jurisdicional, isto é, exerce o direito subjetivo público de ação, causando a instauração da relação jurídico-processual que há de dar solução ao litígio em que a parte se viu envolvida. O veículo de manifestação formal da demanda é a petição inicial, que revela ao juiz a lide e contém o pedido da providência jurisdicional, frente ao réu, que o autor julga necessária para compor o litígio” (THEODORO JUNIOR, 2017, p. 975).

⁴³ O CPC (BRASIL, 2015b) denomina a medida liminar como tutela de urgência, estabelecendo que, conforme art. 300. “A tutela de urgência será concedida quando houver elementos que evidenciem a probabilidade do direito e o perigo de dano ou o risco ao resultado útil do processo”.

⁴⁴ Estabelece o CPC no artigo 1015, (Brasil 2015b) que “Cabe agravo de instrumento contra as decisões interlocutórias que versarem sobre: I - tutelas provisórias”.

⁴⁵ Art. 496. Está sujeita ao duplo grau de jurisdição, não produzindo efeito senão depois de confirmada pelo tribunal, a sentença: I - proferida contra a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e suas respectivas autarquias e fundações de direito público; (BRASIL, 2015a).

Nesse momento, como exercício de análise teórica cumpre indagar: o que pode ser definido como sujeito? Para Foucault (2010, p. 232) a “conceituação não deveria estar fundada numa teoria do objeto – o objeto conceituado não é o único critério de uma boa conceituação. Temos que conhecer as condições históricas que motivam nossa conceituação”. O sujeito pode ser entendido como um efeito discursivo. A linguagem é instrumento que permite a materialização do discurso, que por sua vez produz sentidos entre/nos sujeitos.

Excluir o sujeito é uma forma peculiar de controle e delimitação do discurso, utilizando-se da interdição, da separação ou rejeição, bem como da oposição do verdadeiro ou falso. A definição do sujeito, nesse diapasão, terá relação com o saber-poder. As formas de AEE são instrumentos de subjetivação, controle e vigilância. Vincula-se a anormalidade à Educação Especial, de maneira a assujeitar o indivíduo, podendo destacar a governamentalidade do sujeito pelo Estado, assim como a conduta do professor sobre o aluno.

Na sequência, serão analisadas as ações do TJMS, observando os discursos produzidos sobre os sujeitos e as formas na Educação Especial, a partir de cinco unidades temáticas: sujeitos e demandas por professor de apoio; sujeitos e demandas por professor intérprete; sujeitos e demandas por psicopedagogo; sujeito e demanda por vaga em escola especial; sujeito e demanda por progressão escolar.

3.2.1. Sujeitos e Demandas por Professor de Apoio

O profissional de apoio escolar compreende-se como aquele que exerce atividades relacionadas à alimentação, higiene e locomoção do educando com deficiência, atuando em todas as necessidades dentro dos níveis e modalidades de ensino, tanto em instituições públicas quanto privadas. Ficam excluídos dessa categoria as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões regulamentadas, conforme especifica a LBI (BRASIL, 2015b). O artigo 28 da referida norma determina ainda que incumbe ao poder público a oferta desses profissionais, formando-os e disponibilizando no atendimento educacional especializado.

Antecipadamente, percebe-se que a referida legislação denomina o sujeito que auxilia o educando com deficiência como profissional de apoio e não como professor de apoio. Esse fato tem gerado grandes debates, sobretudo pelo fato de a LBI retirar a ênfase do profissional de apoio nas questões atinentes à aprendizagem

Nesse contraponto, destaca-se a previsão das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Tal normativa traz que os serviços de apoio pedagógico especializado ocorreram no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções. Esse arranjo está ligado à organização do atendimento na rede regular de ensino, que visa viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais. É enfatizado que os professores envolvidos na atuação da Educação Especial devem possuir formação específica para as respectivas funções. A inclusão, segundo a referida norma, requer a interação constante do professor da classe comum e dos serviços de apoio pedagógico especializado (BRASIL, 2001).

Na busca para compreender sobre o exercício do professor de apoio é interessante analisar a Resolução n. 7 do Conselho de Educação do Estado de Goiás, do ano de 2006, que elucida uma das funções desse profissional junto ao educando: avaliar “circunstanciando os limites e potencialidades do mesmo no contexto escolar, para a identificação de suas necessidades educacionais especiais com o objetivo de buscar e propiciar apoio e recursos necessários à aprendizagem” (GOIÁS, 2006). Continua a referida norma prevendo que caso o aluno necessite de atenção individualizada e a escola não consiga prover, deverá ser atendido, preferencialmente, por professor de apoio no local em que desenvolve sua vida acadêmica ou em salas de recursos. O professor de apoio deve exercer suas atividades de forma integrada com o professor regente da sala de aula (GOIÁS, 2006).

O professor de apoio foi o pedido mais recorrente ao Judiciário de Mato Grosso do Sul como instrumento de efetivação da Educação Especial, tornando-se a unidade temática de destaque. Encontramos esse tema em 13 (treze) das 20 (vinte) ações judiciais, tendo como sujeitos aqueles que apresentavam as seguintes condições clínicas, com base na CID-10 (OMS, 2008), como informa o Quadro 3:

Quadro 3: Condições Clínicas dos Sujeitos das Demandas por Professor de Apoio

Processo	CID	Definição
1. ⁴⁶	F.84.0	Autismo infantil
2. ⁴⁷	Q90	Trissomia 21, não-disjunção meiótica
3. ⁴⁸	F19.9 e F90.0	Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de múltiplas drogas e ao uso de outras substâncias psicoativas transtorno mental ou comportamental não especificado; e Distúrbios da atividade e da atenção
4. ⁴⁹	F90.0 e F81.2	Distúrbios da atividade e da atenção; e Transtorno específico da

⁴⁶ Autos: 0842664-15.2014.8.12.0001. 2ª Vara de Fazenda Pública e de Registros Públicos. Comarca de Campo Grande.

⁴⁷ Autos: 0801782-20.2015.8.12.0019. 1ª Vara Criminal. Comarca de Ponta Porã

⁴⁸ Autos: 0803487-07.2015.8.12.0002. Vara de Infância e da Juventude. Comarca de Dourados.

		habilidade em aritmética
5. ⁵⁰	F71	Retardo mental moderado menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento
6. ⁵¹	F70	Retardo mental leve menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento
7. ⁵²	F70, F80.1 e F81.0	Retardo mental leve menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento; Transtorno expressivo de linguagem; Transtorno específico de leitura
8. ⁵³	F90 e R48.0	Transtornos hipercinéticos; e Dislexia e alexia
9. ⁵⁴	F90 e R48.0	Transtornos hipercinéticos; e Dislexia e alexia
10. ⁵⁵	F40.2, H54.0, F70 e F41	Fobias específicas (isoladas); Cegueira, ambos os olhos; Retardo mental leve menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento; e Transtorno de pânico
11. ⁵⁶	E10.1, E05.0, Q90.9	Diabetes mellitus insulino dependente com cetoacidose; Tireotoxicose com bócio difuso; e Síndrome de Down não especificada
12. ⁵⁷	F90.0 e F91.3	Distúrbios da atividade e da atenção; Distúrbio desafiador e de oposição
13. ⁵⁸	F19.9 e G80.9	Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de múltiplas drogas e ao uso de outras substâncias psicoativas transtorno mental ou comportamental não especificado; e Paralisia cerebral infantil não especificada

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A condução da verdade pelo saber médico fica evidenciada nas ações do TJMS, quando se constata a existência de pedidos de serviços de Educação Especial para sujeitos que não são reconhecidos politicamente como PAEE, tais como aqueles denominados no Quadro 3 junto aos processos 3, 4, 8, 9 e 12. Esses sujeitos são classificados com:

- a) Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de múltiplas drogas e ao uso de outras substâncias psicoativas transtorno mental ou comportamental não especificado; e Distúrbios da atividade e da atenção (processo 3⁵⁹);
- b) Distúrbios da atividade e da atenção; e Transtorno específico da habilidade em aritmética (processo 4⁶⁰);

⁴⁹ Autos: 0800190-89.2015.8.12.0002. Vara de Infância e da Juventude. Comarca de Dourados.

⁵⁰ Autos: 0800691-40.2015.8.12.0003. 1ª Vara. Comarca de Bela Vista

⁵¹ Autos: 0800362-58.2017.8.12.0035. Vara única. Comarca de Iguatemi.

⁵² Autos: 0800788-66.2017.8.12.0004. 2ª Vara. Comarca de Amambai.

⁵³ Autos: 0802638-80.2017.8.12.0029. 2ª Vara. Comarca de Naviraí.

⁵⁴ Autos: 0802639-65.2017.8.12.0029. 2ª Vara. Comarca de Naviraí.

⁵⁵ Autos: 0900011-53.2017.8.12.0016. 2ª Vara. Comarca de Mundo Novo

⁵⁶ Autos: 0900012-38.2017.8.12.0016. 2ª Vara. Comarca de Mundo Novo

⁵⁷ Autos: 0800123-38.2018.8.12.0029. 2ª Vara Cível. Comarca de Naviraí.

⁵⁸ Autos: 0000878-18.2011.8.12.0037. Vara Única. Comarca de Itaporã.

⁵⁹ Autos: 0803487-07.2015.8.12.0002. Decisão TJMS (acórdão, p. 247): “Mantém-se a sentença que julgou procedente a pretensão inicial para compelir o Estado de Mato Grosso do Sul a providenciar ao adolescente profissional de apoio educacional especializado, em sala de aula, tendo em vista a comprovação de que o mesmo sofre de deficiência mental leve com dificuldades acadêmicas e déficit de atenção”.

- c) Transtornos hipercinéticos; e Dislexia e alexia (processo 8⁶¹ e 9⁶²);
- d) Distúrbios da atividade e da atenção; Distúrbio desafiador e de oposição (processo 12⁶³).

Em quase todas as ações judiciais dessa unidade temática, o pedido para concessão de professor de apoio foi autorizado e garantido, ainda que por liminar. Essa situação provoca circunstâncias em que o saber médico apresenta sujeitos diversos da lei que são aceitos pelo Poder Judiciário, criando um rol alternativo da PAEE. Lockmann (2013, p. 47) destaca o surgimento desse público discorrendo que “Hiperatividade, déficit de atenção, distúrbios de comportamentos, depressão, entre outras são doenças inventadas recentemente que afetam a produtividade dos alunos na escola e passa a ser gerenciadas pelo saber médico”.

O saber médico atua no discurso escolar descrevendo, classificando, diagnosticando e tratando o sujeito. São definições e indicações de diagnósticos que estabelecem e explicam quem é apto ou inapto, aquele que aprendeu ou não aprendeu, suas dificuldades e potencialidades, eliminando, muitas vezes, o olhar da escola e dos professores. Lockmann (2011) apresenta duas operações que o saber médico coloca em funcionamento: a vontade de nomear e a vontade de normalizar. Quando não se tem êxito com as técnicas de disciplinarização dos corpos, os sujeitos agitados, hiperativos ou agressivos, são acalmados, controlados e disciplinados com o uso de medicamento (LOCKMANN, 2011).

Bassani (2018, p. 181) complementa questionando:

Estamos perdendo a dimensão de um premissa básica e óbvia por estarmos sendo colonizados pela medicina: escola é lugar de ensino e aprendizagem, e não de diagnósticos clínicos; é lugar de avaliação da aprendizagem, e não de avaliação diagnóstica do campo médico. Precisamos estranhar o cotidiano escolar e, assim, nos indagar: para que servem os laudos médicos no contexto escolar?

⁶⁰ Autos: 0800190-89.2015.8.12.0002. Decisão do TJMS (acórdão, p. 147): “Mantém-se a sentença que julgou procedente a pretensão inicial para compelir o Estado de Mato Grosso do Sul a providenciar à adolescente profissional de apoio educacional especializado, em sala de aula, tendo em vista a comprovação de que a mesma sofre de Transtorno de Déficit de Atenção, Hiperatividade e Transtorno específico de habilidade em matemática”

⁶¹ Autos: 0802638-80.2017.8.12.0029. Decisão do TJMS (acórdão p. 119): “Disponibilização de professor para acompanhamento de aluno com necessidades especiais em sala de aula – rede pública de ensino – direito à educação assegurado constitucionalmente – requisitos da tutela antecipada – presentes – agravo conhecido e provido”.

⁶² Autos: 0802638-80.2017.8.12.0029. Decisão do TJMS em recurso contra indeferimento de pedido liminar. Acórdão p. 100: “Portanto, conclui-se que, por ora, inexistem elementos que evidenciem a probabilidade do direito e o perigo de dano, relevando-se correta a decisão do juiz *a quo* no sentido de indeferir a medida liminar pleiteada”.

⁶³ Autos 0800123-38.2018.8.12.0029. Sentença p. 41: “Ante o exposto, com supedâneo no art. 300 do NCPC, DEFIRO o pedido de tutela provisória de urgência formulado na inicial, para o fim de determinar ao réu que disponibilize, no prazo de 15(quinze) dias, professor de apoio individualizado [...]”.

É crucial apontar que a definição tão-somente dos sujeitos por intermédio da CID, conforme identificado no Quadro 3, permite a provocação de uma celeuma, pois desconsidera a CIF (OMS, 2004). Nesse diapasão, surge a indagação sobre a credibilidade dos fundamentos para indicar o PAEE, tendo em vista que a classificação funcional não é mencionada.

Conforme Farias e Buchalla (2005, p. 187), a incapacidade e a funcionalidade do sujeito têm como determinante o contexto ambiental do local em que vivem, “a CIF representa uma mudança de paradigma para se pensar e trabalhar a deficiência e a incapacidade, constituindo um instrumento importante para avaliação das condições de vida e para a promoção de políticas de inclusão social”.

A CIF possui uma abordagem biopsicossocial, incorporando componentes de saúde no âmbito corporal e social, auxiliando na avaliação das condições de vida e fornecendo subsídios para as políticas de inclusão social. Já a CID possui fragilidades na caracterização do sujeito, pois não aborda os aspectos sociais e ambientais (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

Essas classificações com base na CID surgiram a partir das provas juntadas ao pedido judicial, que são produzidas com base em laudos médicos. Conjuntamente com esses são apresentados, ainda como meio de provas, laudos psicológicos, pedagógicos, psicopedagógico, e relatórios escolares. É importante destacar que os laudos e relatórios, em grande parte, trazem indicações da necessidade de atendimento educacional especializado para o sujeito educando.

O saber médico como instrumento de vigilância e controle, que define, caracteriza e estabelece quais são as ações e necessidades, fica clarividente no trecho de laudo de médico psiquiátrico: “[...] ao meu ver, terá um melhor desempenho com a ajuda de professor(a) que possa acompanhá-lo com **maior atenção e vigilância** (grifo nosso) ⁶⁴”. Recordando Foucault (1987), a vigilância é uma característica da tecnologia da disciplina, um recurso para o bom adestramento, um instrumento para o poder disciplinar. O poder disciplinar, por sua vez, procura unir as forças para amplificá-las e utilizá-las em conjunto.

Ainda na mesma ação judicial, tem-se como meio de prova da necessidade de profissional especializado (professor de apoio) a indicação emitida em laudo psicopedagógico situacional que em conclusão final descreve: “[...] A criança apresenta condições de aprendizagem, mas denota dificuldade acentuada na atenção, concentração, e

⁶⁴ Laudo medico psiquiatra - Autos nº: 0800123-38.2018.8.12.0029. P. 24.

impulsividade inapropriada ao desenvolvimento, portanto necessita de atendimento mais individualizado”⁶⁵.

Finaliza o referido laudo apresentando sugestões aos professores e à escola, indicando atividades diferenciadas e específicas que podem minimizar a dificuldade em acompanhar as atividades por parte do aluno. Continua o laudo indicando que “[...] ao frequentar a sala de apoio pedagógico no contraturno, existe a oportunidade de um atendimento mais focado” (p. 30).

Ao observar os laudos é possível identificar o instrumento do poder disciplinar o qual Foucault (1987) denominou de exame. O exame seria a junção da hierarquia vigilante e da sanção que normaliza, permitindo qualificar e classificar os indivíduos, diferenciando-os e sancionando-os. A escola, por esse instrumento, seria uma espécie de aparelho de exame ininterrupto, que produz uma comparação perpétua entre os sujeitos.

Progredindo na análise dos laudos produzidos em outras ações judiciais é possível destacar os mecanismos do poder disciplinar, técnicas que permitem a produção de efeitos de poder como enfatiza Foucault (1987). O exame é um mecanismo que permite ao mestre/professor, além da transmissão do saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Esse mecanismo liga a formação do saber a um exercício de poder. Em laudo de médico neurologista o controle e o exercício da disciplina são destaques, bem como a possível interferência da abordagem médica na área do saber educacional: “[...] Há a necessidade de um professor auxiliar, que sirva como “coach” (treinador, tutor), que use técnicas psicopedagógicas”.⁶⁶

A situação de controle em que os indivíduos são classificados e contidos pode ser vista em outra ação judicial que apresenta em laudo psiquiátrico: “[...] Assim, no momento, em função da alfabetização e da dificuldade do paciente em **conter seus impulsos, existe a necessidade de professor auxiliar em sala de aula**, já que seu comportamento compromete o seu desenvolvimento pedagógico e dos colegas de sala (grifo nosso)”⁶⁷.

Outrossim, tem-se, como meio de prova para assegurar o direito ao professor de apoio, laudo psicológico que conclui pela necessidade de profissional, mantendo a linha que busca o controle do sujeito e sua comparação, com ênfase na produtividade: “Conclui-se [...] necessitando um profissional direcionado a orientá-la e a condicioná-la a manter a atenção em suas atividades usando habilidades diferenciadas para incentivar sua **produção escolar**

⁶⁵Autos nº: 0800123-38.2018.8.12.0029. P. 29.

⁶⁶ Laudo médico neurologista. Autos nº 0800190-89.2015.8.12.0002. P. 18

⁶⁷ Laudo médica psiquiatra. P. 11 – Autos nº 0800691-40.2015.8.12.0003.

(grifo nosso)”⁶⁸. A expressão destacada molda-se com esquadro na tecnologia da disciplina apontada por Foucault (1987), especificamente na característica da vigilância hierárquica, como operador econômico decisivo, tendo o sujeito como peça interna do aparelho de produção.

Não obstante, a construção dos fundamentos probatórios por intermédio do caminho do controle, que caracteriza a aptidão de cada sujeito e situa seu nível e capacidade não é uma exclusividade da supramencionada ação. Assim tem-se em laudo médico de cardiologista essa mesma situação, vejamos:

Apresenta, ainda, comprometimento mental/cognitivo com consequente déficit/dificuldade de aprendizagem, **carecendo de atenção e acompanhamento específico e especial nessa área para que possa desenvolver suas potencialidades**, respeitando os limites que a síndrome impõe (grifo nosso)⁶⁹.

A comparabilidade dos sujeitos, o que Foucault (1987) estabelece como mecanismo de junção da formação do saber com o exercício do poder, denominando de exame, é depreendida de relatório pedagógico e psicopedagógico:

“Atendimento individualizado em sala de aula com atividades diferenciadas e específicas **que poderá minimizar a sua dificuldade em acompanhar o ritmo da turma**, pois atualmente encontra-se em um nível de alfabetização não correspondente a que se espera para a sua faixa etária (grifo nosso)”⁷⁰.

Os recortes apresentados são repetíveis em outras ações judiciais, com a mesma sistemática de produção de controle e vigilância. No quadro abaixo apresentamos enunciados que espelham essa situação:

Quadro 4: Enunciados dos Pedidos de Professor de Apoio

Laudos médicos	[...] Necessita suporte especial na escola c/ acompanhamento individualizado. ⁷¹
	[...] Necessita de recurso escolar adaptado a sua limitação intelectual e psicomotora, portanto professor auxiliar. ⁷²
	[...] necessita: 1) ensino especial; 2) estímulos psicopedagógicos; 3) uso de medicamentos. ⁷³
	[...] devido deficiência mental leve com dificuldades acadêmicas e déficit de

⁶⁸ Laudo Psicóloga – Autos nº 0800190-89.2015.8.12.0002. P. 20.

⁶⁹ Laudo médico cardiologista. P. 16. Autos nº 0801782-20.2015.8.12.0019

⁷⁰ Laudo pedagógico e psicopedagógico, P. 23. Autos: 0802638-80.2017.8.12.0029 e 0802639-65.2017.8.12.0029.

⁷¹ Laudo médico neurocirurgia. P. 47 – Autos nº 0800362-58.2017.8.12.0035

⁷² Laudo médica psiquiatra. Laudo médico geneticista. P. 11, 12 – Autos nº 0800691-40.2015.8.12.0003.

⁷³ Laudo médico neurologia. P. 20. Autos nº 0800788-66.2017.8.12.0004.

	atenção. Paciente apresenta benefícios com terapia comportamental, psicólogo e professor itinerante. ⁷⁴
	[...] Paciente necessita de acompanhamento multidisciplinar e é importante que a escola venha adotar um acompanhamento mais individualizado [...]. ⁷⁵
	[...] necessitando, portanto, de acompanhamento de profissional específico na área de aprendizagem. ⁷⁶
	[...] Necessita de um atendimento especial, por ter uma dificuldade total de visão. ⁷⁷
Laudo psicológico	[...] Sugere-se ainda a complementação do tratamento [...] com acompanhamento de fonoaudiólogo, como recomenda a avaliação neurológica, assim como a manutenção do Acompanhamento Educacional Especializado. ⁷⁸
Relatórios Escolares	[...] necessitando assim de um professor ao seu lado constantemente. ⁷⁹
	[...] Na parte pedagógica ele consegue assimilar os conteúdos quando se concentra, isso acontece quando recebe atendimento individual [...]. ⁸⁰
	[...] não possui condições de prosseguir para os anos seguintes sem acompanhamento específico deste profissional. ⁸¹
	[...] Observa-se ainda, que a mesma não possui condições de prosseguir para os anos seguintes sem o acompanhamento específico deste profissional, o que violaria seu direito a inclusão e educação de qualidade. ⁸²

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A formação do discurso jurídico recebe a construção de enunciados por outras áreas do saber, como ficou demonstrado. Tal circunstância levanta a problematização quando se discute o ativismo judicial, ou seja, a interferência do Poder Judiciário. Ocorre que a influência sobre as políticas públicas já é questionada quando advém desse poder, contudo percebe-se que a situação apresentada tem a participação de áreas do saber distintas do sistema federativo. Assim, seria plausível questionar a imposição de condutas ou abstenções tendo em vista a determinação ser produzida fora da tripartição de poderes.

Essa situação poderia ser justificada pelo fato de o Judiciário fundamentar a decisão em normas legais, compondo os laudos apenas a fonte probatória, ou seja, o juiz decide pela lei, mas toda a prova vem dos laudos. Igualmente, caberia a indagação quanto a abordagem utilizada sobre o sujeito anormal. Na maneira em que se apresenta vê-se basicamente a abordagem médica, sem influência da abordagem social ou biopsicossocial.

⁷⁴ Laudo médico neurologista pediatra. P. 19. Autos: 0803487-07.2015.8.12.0002.

⁷⁵ Laudo médico neurologista pediatra. P. 22. Autos nº 0842664-15.2014.8.12.0001.

⁷⁶ Atestado médico. P. 20. Autos nº 0900011-53.2017.8.12.0016.

⁷⁷ Atestado Oftalmológico. P. 21. Autos nº 0900011-53.2017.8.12.0016.

⁷⁸ Laudo psicóloga clínica. P. 24. Autos nº 0800788-66.2017.8.12.0004

⁷⁹ Relatório escolar de acompanhamento. P. 24. Autos: 0802638-80.2017.8.12.0029 e 0802639-65.2017.8.12.0029.

⁸⁰ Relatório da sala de Recursos Escolar. P. 23. Autos: 0803487-07.2015.8.12.0002.

⁸¹ Relatório escolar. P. 23. Autos nº 0900011-53.2017.8.12.0016.

⁸² Relatório escolar. P. 23. Autos nº 0900012-38.2017.8.12.0016.

3.2.2. Sujeitos e Demandas por Professor Intérprete

A segunda unidade temática surge da demanda pelo professor intérprete. Esta profissão recebeu regulamentação pela Lei 12.319 (BRASIL, 2010a). O tradutor e intérprete, conforme o artigo 2º, terá a competência para realizar a interpretação e tradução da Libras e da língua portuguesa, de forma simultânea ou consecutiva. São previstas, no artigo 6º, as atribuições do tradutor e intérprete, que seriam: a) a efetivação da comunicação, por exemplo, entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, por intermédio da Libras; b) interpretação em Libras e em língua portuguesa das atividades didático-pedagógicas e culturais nas instituições de ensino, viabilizando o acesso aos conteúdos curriculares; c) atuação em processos seletivos para instituições de ensino e nos concursos públicos; d) deve ainda atuar no apoio a acessibilidade aos serviços e as atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e) por fim, prestar serviços no âmbito judicial, administrativo e policial em depoimentos (BRASIL, 2010a).

No ano de 2005, por meio de decreto, foi regulamentada a lei que tratou da Libras (BRASIL, 2005a). Esse decreto trouxe disposições sobre o profissional intérprete. Destaca-se a determinação, pelo artigo 21, de incluir nas instituições federais de educação básica e superior profissionais tradutores e intérpretes para viabilizarem a comunicação, informação e a educação de alunos. A atuação do professor intérprete está na tríade emissor-língua-receptor, permitindo a comunicação e a transmissão do conhecimento entre o educando com deficiência auditiva e os demais sujeitos.

Na abordagem dessa unidade temática temos a análise sobre 3 (três) ações judiciais, sendo que nessas foi produzido um sujeito PAEE com base em laudos e relatórios, da área médica, psicológica, pedagógica e escolar. Os laudos médicos apontaram quais as condições de cada indivíduo por intermédio da CID (OMS, 2008), conforme segue:

Quadro 5: Condições Clínicas dos Sujeitos das Demandas por Professor Intérprete

Processo	CID	Definição
1. ⁸³	H90.3	Perda de audição bilateral neurosensorial
2. ⁸⁴	H90.3	Perda de audição bilateral neurosensorial
3. ⁸⁵	Sem acesso	-

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

⁸³ Autos n. 0810508-08.2013.8.12.0001. Juizado Especial da Fazenda Pública. Comarca de Campo Grande.

⁸⁴ Autos n. 0801488-12.2012.8.12.0006. 1ª Vara. Comarca de Camapuã.

⁸⁵ Autos n.0002032-32.2010.8.12.0029. 2ª Vara. Comarca de Naviraí.

O sujeito surdo ou com deficiência auditiva faz parte do PAEE. Esse reconhecimento, fruto de conquista da comunidade surda, recebeu alcance normativo com a promulgação em lei no ano de 2002 (BRASIL, 2002). Nas relações de poder-saber, construtora de discursos de verdades, a batalha por espaço é algo constante. Não diferente, os surdos reivindicaram seu espaço fortificando o direito a opção de profissional especializado. Esclarece Foucault (2010, p. 235) que “o principal objetivo destas lutas é atacar, não tanto ‘tal ou tal’ instituição de poder, grupo, elite ou classe, mas, antes uma técnica, uma forma de poder”.

No entanto, toda luta gera efeitos colaterais imprevisíveis e, nesse sentido, os sujeitos surdos se depararam com a situação de que o simples atendimento especializado provocou uma possível eliminação de barreira e a inclusão na escolar regular. Essa incoerência reflete uma inconsistente homogeneidade atribuída ao surdo, reduzindo e aceitando a Libras como suficiente. Portanto, para Guedes (2009), por vezes, é necessário exigir que a promoção do atendimento especializado na educação seja combinada com o atendimento adequado de saúde.

Essa condição clínica, suporte para o pedido judicial da unidade temática professor intérprete, articula-se a laudos médicos, psicológicos, pedagógicos e relatórios escolares, que além da identificação da deficiência trouxeram detalhes sobre as condições do educando, vejamos:

Quadro 6: Enunciados dos Pedidos por Professor Intérprete

Declaração Escolar	“[...] foi aluna nessa Unidade Escolar nos anos 2010, 2011 e 2012 e contou com apoio das intérpretes [...]” ⁸⁶ .
Declaração Médica	“H 90.3. Deficiência auditiva neurosensorial de grau profundo bilateral (OMS97). Paciente faz acompanhamento nesta Fundação” ⁸⁷ .
Ofício da unidade escolar	[...] A decisão de tirar o intérprete do aluno [...] foi tomada entre a técnica e a Coordenadoria da Educação Especial da SED (Secretaria de Estado de Educação), esta direção foi comunicada por ela após a decisão acordada, mesmo assim manifestei sobre a necessidade que o aluno tem de acompanhamento do profissional no turno vespertino [...]” ⁸⁸ .

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Nesta unidade temática é possível observar que os laudos médicos não têm como característica a indicação direta de profissional da educação. Essa situação pode ser explicada

⁸⁶ Declaração escolar. P. 32. Autos n. 0810508-08.2013.8.12.0001.

⁸⁷ Declaração médica. P. 17. Autos 0801488-12.2012.8.12.0006.

⁸⁸ Declaração médica. Ofício unidade escolar. P. 17, 24. Autos 0801488-12.2012.8.12.0006.

pelo tipo de deficiência do sujeito, que, por si só, tem ensejado a necessidade de profissional para comunicação e educação, qual seja, o professor intérprete. Diferentemente da unidade temática sobre o professor de apoio, não há necessidade de análise detalhada do sujeito para que possa ser observada a barreira existente para a comunicação e transmissão do conhecimento. Neste ponto, os elementos relacionados à subjetivação do educando restringem-se apenas à demonstração da deficiência.

Todavia, a caracterização do sujeito como pessoa com deficiência permanece sendo produzida pela abordagem médica, com confirmação da necessidade de atuação estatal, por intermédio de profissional específico, sendo complementada pelos relatórios escolares.

A identificação do sujeito como anormal traz para a norma mais um componente, abarcando o normal e o anormal na redoma da norma. A redução das barreiras da surdez/deficiência auditiva no discurso clínico-terapêutico, num processo de normalização e comparabilidade com o sujeito ouvinte, enfraquece a luta pelo posicionamento social equitativo. A sofisticação da governamentalidade, o processo biopolítico da população, com controle e disciplinamento, provoca a dissolvência da fronteira erguida entre o sujeito surdo e o sujeito idealizado pela norma, tornado aquele mais produtivo e governável.

O enunciado produtor do discurso nesta unidade temática permite que seja levantado questionamento em relação aos sujeitos. A norma cria técnicas de intervenção e transformação para legitimação do poder, almejando a extração máxima de força e tempo. Contudo provoca uma divisão de sujeitos em categorias sem considerar peculiaridades subjetivas. Nesse sentido explica Guedes (2009, p. 48):

Não há uma única forma de ser surdo, não há uma única identidade que dê conta de toda a diferença surda de forma homogênea. Sendo assim, não é compreensível que os surdos continuem sendo vistos a partir de lentes que os determinam e cristalizam na deficiência auditiva. Mais do que leis, escolas especiais ou inclusivas, é necessário que se façam circular outros discursos em relação aos surdos e à surdez. Isso para que outras lentes possam ser produzidas, e os surdos possam ser vistos de outros lugares, muito mais amplos do que uma determinação linguística e muito mais indetermináveis se pensados como vivências forjadas na experiência.

A diversidade dos sujeitos aponta diferenças, ainda que sejam criadas categorizações para alocá-los em conjunto. Não há uma unitariedade nas subjetividades, cada sujeito tem suas peculiaridades, mesmo que seja elemento de um determinado grupo específico.

3.2.3. Sujeitos e Demandas por Psicopedagogo

A terceira unidade temática vincula-se às demandas por psicopedagogo. Segundo o Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia, esta atividade tem como objetivos: promover a aprendizagem, contribuindo com o processo de inclusão escolar; atuar junto às dificuldades de aprendizagem, compreendendo-as e propondo ações; realizar pesquisas nesse campo; bem como mediar conflitos relacionados aos processos de aprendizagem (ABPP, 2011).

A regulamentação da profissão de psicopedagogo tramita pelo Congresso Nacional Brasileiro desde 2008, iniciado na Câmara dos Deputados passando ao Senado Federal com a numeração 31 de 2010 (BRASIL, 2010b). Este projeto traz como atribuições da atividade, dentre outras: a) a intervenção junto ao educando visando a solução dos problemas de aprendizagem; b) a realização de diagnósticos; e c) utilização de métodos, técnicas e instrumentos psicopedagógicos (BRASIL, 2010b).

O Município de São Paulo normatizou a profissão de Psicopedagogo, Lei n. 15.719 de 24 de abril de 2013 (SÃO PAULO, 2013), estabelecendo que o objetivo da atividade é diagnosticar, intervir e prevenir problemas de aprendizagem, tendo como enfoque o educando e as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental⁸⁹. Esta norma foi regulamentada pelo Decreto Municipal do Município de São Paulo n. 54.769 de 17 de janeiro de 2014 que estabelece como atribuições do profissional, dentre outras: a) a atuação preventiva para desenvolver competências e habilidades para solução dos problemas de aprendizagem; b) detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem; c) propor ações de intervenção; d) desenvolver ações de formação continuada que auxiliem a equipe docente no diagnóstico (SÃO PAULO, 2014).

Destaca-se que o profissional psicopedagogo não tem atividade direta na Educação Especial, tomando como referências a documentação da política atual. Sua atribuição estaria pautada no trabalho em conjunto com o educador para diagnosticar e propor métodos, técnicas e instrumentos de aprendizagem. Contudo, os pedidos judiciais, aqui analisados, vinculam o psicopedagogo como um profissional na Educação Especial, respaldando o direito nas mesmas normas que fundamentam os serviços de Educação Especial, conforme veremos.

⁸⁹ Observa-se que a regulamentação abrange apenas o ensino infantil e fundamental. Isso se dá devido a competência legislativa dos Municípios em normatizar sobre educação que esta limitada ao seu sistema de ensino que compreende o ensino infantil e fundamental, na forma da lei de diretrizes e bases (BRASIL, 1996).

O serviço de psicopedagogo foi encontrado como pedido em duas ações judiciais no TJMS. Os laudos clínicos foram produzidos pela mesma metodologia das demais ações, ou seja, prevendo a deficiência por intermédio da CID.

Quadro 7: Condições Clínicas dos Sujeitos das Demandas por Psicopedagogo

Processo	CID	Definição
1. ⁹⁰	F84.0	Autismo infantil
2. ⁹¹	F84.0 e F90	Autismo infantil e Distúrbios da atividade e da atenção

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Os dois sujeitos elementos das ações judiciais enquadram-se em definição condizente com o PAEE na condição de transtornos do espectro autista (transtornos globais do desenvolvimento), sendo considerados, para efeitos legais, pessoas com deficiência⁹². A definição desse sujeito no âmbito normativo é prevista na Lei n. 12.764/2012, que considera pessoa com transtorno do espectro autista o sujeito com síndrome clínica que apresente:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Destaca-se que nas duas ações dessa unidade temática temos como parte requerida instituições privadas de ensino. Essa situação permitiu observar que há um tratamento diferenciado quanto à concessão do direito por intermédio de liminar, ou seja, a concessão antecipada do direito impondo a obrigatoriedade de contratar profissional psicopedagogo. Essa situação será mais bem trabalhada na sequência⁹³.

Assim como nas situações já apresentadas, as declarações têm diversas passagens que recomendam atitudes a serem praticadas, conforme alguns destaques:

⁹⁰ Autos n. 0804499-09.2013.8.12.0008. 1ª Vara Cível. Comarca de Corumbá.

⁹¹ Autos n. 0804565-86.2013.8.12.0008. 1º Vara Cível. Comarca de Corumbá.

⁹² § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012)

⁹³ Apresentado no quadro 12.

Quadro 8: Enunciados de Pedidos por Psicopedagogo

Lauda Psicológico	“Considero de extrema importância para ambas as partes envolvidas (Escola e Família) a inserção de um profissional para mediar a aprendizagem de [...]. Ressalto que os ganhos são gerais, por um lado, a escola estará promovendo uma iniciativa valorosa e inédita na rede de ensino particular do município de Corumbá/MS, por outro lado, a família terá um segurança de que seu filho está sendo bem assistido” ⁹⁴ .
Entrevista com professora	“Quais as suas características quanto a aprendizagem e assimilação dos conteúdos? Com o trabalho individual, o aluno assimila o conteúdo e apresenta uma aprendizagem regular” ⁹⁵ .
Declaração escolar	“Os alunos precisam de atendimento especializado, e nós como colégio não oferecemos o tal serviço e não temos condições estruturais para realizá-lo, daí a necessidade da parceria com os pais para que o melhor possível seja feito” ⁹⁶ .

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Pontua-se a inclusão de entrevista com professora que se agregou à declaração escolar. Interessante observar na passagem registrada no Quadro 8 que determinada entidade escolar de natureza privada apresentou em sua declaração a necessidade de colaboração dos pais para contratação de profissional que atendesse as necessidades dos educandos. Percebe-se que a família é recrutada para participar, sendo envolvida no procedimento educacional do sujeito.

Turchiello (2011) traz que a inclusão é um discurso recorrente na política pública como um elemento de programa, instrumento de política ou um dado estatístico. Essa apresentação eleva o discurso da inclusão ao patamar de uma verdade absoluta, envolvendo as escolas, as famílias, a mídia, entre outros, levando-os a atuarem de determinada forma. Desse modo, a família é envolvida em uma aliança para auxiliar o governo no controle do sujeito anormal que está presente em seu meio. A autora enfatiza que “a responsabilização da família pelo futuro e desenvolvimento dos filhos com deficiência tem sido naturalizada nos discursos oficiais, possibilitando que a família seja narrada como aquela que deve buscar, através de diferentes mecanismos e estratégias, diminuir o risco de exclusão” (TURCHIELLO, 2011, p. 232).

A LBI, estabelecendo disposições quanto ao direito à educação, indica, em seu artigo 28, parágrafo primeiro, que será garantido pelo poder público um sistema educacional inclusivo, estendendo essa determinação a iniciativa privada. Tal ordenação prevê que será

⁹⁴ Laudo Psicóloga. Autos n. 0804499-09.2013.8.12.0008.

⁹⁵ Entrevista com professora. P. 19. Autos n. 0804565-86.2013.8.12.0008

⁹⁶ Declaração da escola. P. 19 e 138. Autos n. 0804565-86.2013.8.12.0008

“vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações” (BRASIL, 2015b)

3.2.4. Sujeito e Demanda por Vaga em Escola Especial

A vaga em escola especial é a quarta unidade temática a ser analisada. A compreensão requer a incursão nos valores atribuídos e garantidos aos sujeitos, especificamente o direito à educação. Este direito passou a ser disseminado universalmente como “de todos” nas últimas décadas, com previsão em normas e garantia pelo Estado. O direito à Educação Especial advém do direito a educação, mais abrangente, que irá permitir a exigência do direito à vaga em escola especial.

As propostas de Educação Especial passaram por modificações, transitando entre práticas de institucionalização, de integração e de inclusão. Com a institucionalização foi possível requerer a prestação do serviço em instituições específicas, afastadas, tidas como instituições de sequestro, tendo em vista seu isolamento.

Historicamente, a experiência brasileira mostra que a Educação Especial tem muita vinculação com instituições privadas, principalmente as de natureza filantrópica. Esse fato tem origem no modelo de política governamental que incentivou o crescimento da iniciativa privada filantrópica. Críticas foram feitas e ainda são em relação a esta circunstância, conforme aponta Mendes (2019, p.7):

a) Desresponsabilizar a escola pública e o estado pela educação desta parcela da população, favorecendo uma compreensão de que a educação do PAEE não é uma questão de direito, mas sim uma caridade ou favor prestado pelos movimentos sociais filantrópicos; b) Potencializar a segregação, alimentar a discriminação, o preconceito, marginalização e exclusão social quando a filosofia atual prega a equiparação de oportunidades e o direito a não discriminação com base na deficiência; e c) Mascaram finalidades assistenciais, como educacionais, não promovendo necessariamente o desenvolvimento pessoal e a inserção social e profissional dos seus usuários.

Na fase integracionista, o requerimento era para ser inserido na sociedade, desde que o sujeito se adaptasse às estruturas ditas normais. Na proposta da inclusão, o sujeito deve ser incluído ao meio social, nas escolas comuns, na sala comum, buscando a retirada de barreiras que impeçam a efetivação do direito à educação.

Hodiernamente, a inclusão constitui-se num imperativo, permitindo que o sujeito exija do Estado o direito a uma educação que observe suas necessidades, características e particularidades no processo de escolarização. Na seara normativa, a reserva de vaga a pessoa com deficiência encontra respaldo por intermédio da conexão de diversas disposições que

garantem o direito à educação⁹⁷, o dever do Estado em promover e incentivar o atendimento educacional especializado⁹⁸, da vaga mais próxima à residência na educação infantil⁹⁹, dentre outras.

Em face dos dispositivos político-normativos vigentes, tem-se que a Educação Especial possui AEE como recurso de suporte, que pode ser efetivado na classe comum, na sala de recursos, em classes especiais (como exceção) ou instituições especializadas. Nesse sentido, o encaminhamento do sujeito a instituições especializadas não pode ser visto como uma exclusão ou restrição, mas como forma de desenvolvimento e preparo (MENDES, 2019).

As diretrizes políticas de inclusão também são objetos de críticas, pois fortalece a abordagem médica, centralizando a atenção no sujeito; mantém a característica de AEE em grande parte por instituições privadas filantrópicas; a dupla matrícula¹⁰⁰ pode gerar o afastamento do sujeito com maiores impedimentos para atender a alta demanda de alunos com dificuldades de escolarização (MENDES, 2019).

Pelo exposto, o AEE em instituições especializadas é um direito garantido que deve ser efetivado com cautela e diante da necessidade do sujeito por uma abordagem social na perspectiva biopsicossocial. Esse atendimento tem previsões normativas, como o parágrafo segundo¹⁰¹ do artigo 9º do Decreto 6.253/2007, que prevê o AEE na rede pública ou privada sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial.

Não obstante, recorda-se que o AEE deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, almejando a inclusão do sujeito no ambiente estabelecido como primeira opção para a escolarização: a sala de aula comum. A escolarização em instituições especializadas deve ocorrer excepcionalmente, como instrumento para garantir a educação de sujeitos com dificuldade acentuada de comunicação e aprendizagem.

⁹⁷ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

⁹⁸ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988).

⁹⁹ Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996).

¹⁰⁰ Decreto n. 6.253/2007. Art. 9. § 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007).

¹⁰¹ Decreto 6.253/2007. Art. 9, § 2º: “O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (BRASIL, 2007).

Dentro da abordagem dos fundamentos probatórios da unidade temática do pedido por vaga em escola especial temos a indicação feita por atestado médico, com a classificação do sujeito, tal como informa o Quadro 9.

Quadro 9: Condição Clínica do Sujeito da Demanda por Vaga em Escola Especial

Processo	CID	Definição
1. ¹⁰²	F70 e F91.3	Retardo mental leve menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento; e Distúrbio desafiador e de oposição

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

O sujeito com deficiência intelectual compõe a relação do PAEE. Essa caracterização, embora relacionada como público-alvo, não se afasta da abordagem médica, fato destacado no ofício escolar de instituição especializada: “[...] apresenta CID-10 – F70 e F91.3¹⁰³.” Enfatiza a sujeição do saber pedagógico ao saber médico e os elementos sociais do sujeito deixam de ser observados no enquadramento, concretizando-se uma situação de saber-poder.

Esta ação foi proposta contra os responsáveis pela disponibilização de vaga na escola especializada. Assim, dentre os requeridos, encontramos a Secretária de Educação, o que ocasionou a competência originária do Tribunal de Justiça, ou seja, a ação foi julgada desde o seu início pelo TJMS, não havendo, assim, a apreciação por juiz de primeira instância.

No caso em análise, temos a situação de educando que foi impedido de continuar na instituição especializada por esta não atender o ensino fundamental. Todavia, tratava-se de aluno que estava sendo encaminhado para a sexta série, mas com aprendizado de terceira série, conforme parecer pedagógico emitido pela escola especial e juntado aos autos do processo. Por este motivo foi ajuizada ação que garantisse a vaga na instituição especializada.

Além disso, alimentando os aspectos probatórios, juntou-se ao pedido um relatório educacional de uma escola regular, em que pode ser subentendida a esquivia em atender o aluno. Ainda, a partir do exame, a escola comum mostra-se frustrada diante da tentativa de vigilância e controle sobre o sujeito:

A coordenação pedagógica, juntamente com os professores de sala e a professora da educação especial que o atenderam, **utilizaram métodos diferenciados** com o aluno com o intuito de conscientizá-lo da importância do ensino-aprendizagem, do respeito e do **cumprimento de regras da escola**. Não houve nem um retorno com os métodos utilizados, o aluno não aceitava as atividades propostas e o **resultado foi insatisfatório**. O aluno **não obedece aos comandos** e sempre encontra uma

¹⁰² Autos n. 0813229-93.2014.8.12.0001. 4ª Seção Cível. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul.

¹⁰³ Autos n. 0813229-93.2014.8.12.0001. Ofício escolar, p. 18

maneira de procurar conflitos com qualquer pessoa que estiver por perto¹⁰⁴ (grifos nosso).

O atestado médico foi o documento utilizado como comprovação do alegado, para garantir o direito almejado. Sem diferenciar dos casos anteriores, o documento médico faz indicações quanto a necessidade de profissionais e procedimentos educacionais a serem adotados: “Solicito atendimento escolar domiciliar no momento” ou “No momento solicito afastamento do ambiente escolar com auxílio de professor itinerante. Sugiro afastamento no 1º semestre”.¹⁰⁵

É possível perceber pelo laudo médico a indicação de ações a serem praticadas em relação ao desenvolvimento educacional do aluno. Esse fato permite problematizar quanto a legitimidade do saber médico em determinar qual o melhor procedimento ou profissional para fins da área educacional. Essa ingerência entre saberes fica evidente neste e em outros laudos já expostos, utilizando o pensamento de Foucault (2006) teríamos a produção da verdade pelo saber-poder prevacente, neste caso, o saber médico.

O esquadramento do sujeito-aluno pelo saber médico provoca cada vez mais sujeitos PAEE, consubstanciados em laudos, aumentando as estatísticas da Educação Especial. A criação desses sujeitos, em algumas situações, acaba por contrariar o público-alvo definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a saber: alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os termos médicos estão sendo incluídos cada vez mais no vocabulário de professores e pedagogos, a necessidade de diagnóstico é naturalizada, as crianças passam a ser rotuladas e estigmatizadas, criando biodiagnósticos direcionadores do ato educativo (BASSANI, 2018).

Essa circunstância evoca a situação de educandos que podem aprender sem a utilização do AEE sendo classificados como PAEE, pela existência de laudos médicos. Bassani (2018), em pesquisa realizada na cidade de Vitória, no Espírito Santo, demonstra que o diagnóstico e o laudo tornam-se direitos defendidos. Prossegue a autora destacando que o “processo de medicalização segue, então uma tendência a transformar artificialmente questões que são de ordem econômica, social e política em questões de ordem médica e, com isso, contribui para que graves problemas sociais sejam camuflados” (BASSANI, 2018, p. 179).

¹⁰⁴ Autos: 0813229-93.2014.12.0001. Relatório de escola municipal, p. 21.

¹⁰⁵ Receituário Médico. P. 23 e 24. Autos n. 0813229-93.2014.8.12.0001.

A medicina adentrou no âmbito escolar por intermédio de diversos temas ao longo da história, como por exemplo, pela higiene escolar. Essa relação entre a medicina e educação já foi uma política de governo. Na gestão presidencial de Getúlio Vargas tínhamos o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Atualmente, a relação medicina e educação, embora não estejam mais unidas na organização político-administrativa, está presente na emissão de laudos, pareceres, diagnósticos, que produz e caracteriza os sujeitos educandos, numa classificação cada vez mais minuciosa e detalhada. Essa atuação médica produz verdades, nomeia o sujeito, seu nível de desenvolvimento e limitações de aprendizagem, e define formas de atuação no campo pedagógico. Essa ação do saber médico não fica limitada ao sujeito individualizado, mas alcança a coletividade, atuando como uma estratégia da biopolítica sobre a população (LOCKMANN, 2013).

3.2.5. Sujeito e Demanda por Progressão Escolar

A reprovação é uma medida aversiva ao contexto de escola inclusiva. A análise da reprovação pode partir de dois pontos de vista: a insatisfação com o nível de aprendizagem ou como medida de controle disciplinar. Como instrumento estratégico, a reprovação objetiva modificar uma situação de não aprendizagem, gerando como efeito colateral a ameaça de todos com a repetência (KLEIN, 2009). Referida autora, afirma que a medida acima mencionada aponta a individualização na decisão pelos professores, utilizando-a como instrumento de controle e vigilância (KLEIN, 2009).

Como quinta unidade temática tem-se o pedido por progressão escolar, questionando justamente uma medida de reprovação escolar. Essa unidade temática apresentou apenas uma ação judicial. Esse pedido teve como argumentação a falta de atenção da escola frente ao educando. Tratou de sujeito com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno de Ansiedade que foi reprovado na 5ª série do ensino fundamental. No pedido foi solicitada a nulidade do ato de retenção pelo fato da escola não atender a contento as necessidades do aluno.

O sujeito alvo do pedido é classificado por laudo médico, enquadrado na CID, conforme o Quadro 10. Todavia, fica constatado que não se trata de sujeito PAEE, conforme podemos extrair do relatório neuropsicopedagógico que acompanha os autos:

Dado ao exposto, considerando que TDAH não é uma deficiência e sim uma disfunção, ou seja a criança com TDAH é disfuncional, ou seja tem mais dificuldade para realizar determinadas tarefas, porém não é incapaz, portanto não é deficiente. Ou seja, entendemos que o processo avaliativo é processual nas crianças

com TDAH, necessitando de vários momentos para se compreenda as demandas de aprendizagem e conquistas na construção do conhecimento. Então, ao realizar análise dos materiais escolares, do processo avaliativo, tais considerações não se fizeram presentes. Bem como, as orientações sugeridas pela os profissionais envolvidos.

Quadro 10. Condição Clínica do Sujeito da Demanda por Progressão Escolar

Processo	CID	Definição
1. ¹⁰⁶	F81.9 e F90	Transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares; e Distúrbios da atividade e da atenção.

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A ação judicial referente a esta unidade temática tem semelhança com aquelas da terceira unidade temática pelo fato de possuir como parte requerida uma instituição jurídica privada, bem como a negativa da medida liminar, que anteciparia a necessidade solicitada. Oportunamente, discorreremos sobre as situações indagadas acima. Neste momento, faz-se necessário demonstrar os discursos formados nos laudos médico, psicológico e relatório escolar que fundamentam o pedido e acabam por indicar a ação a ser praticada.

O laudo médico, elaborado por neurologista infantil, trouxe como indicação a mudança do estudante quanto ao posicionamento no espaço da sala de aula: “[...] e, portanto deve ser avaliado de forma diferenciada, além de sentar nas cadeiras mais anteriores na sala de aula.”¹⁰⁷

Caracterizando o controle do sujeito pela moldagem, reformulando suas condições para aproximação da normalidade, tem-se parecer psicoterápico que conclui: “[...] Verificamos atraso nas áreas pedagógica, psicológica e cognitiva. Devido aos resultados obtidos faz-se necessário que o mesmo realize tratamento psicoterápico na abordagem Cognitivo-Comportamental a fim de reabilitar suas funções deficitárias.”¹⁰⁸

Problematizando as conclusões dos laudos médicos temos que os pareceres descritivos apresentam-se como mecanismo potentes de subjetivação e esquadrinhando dos sujeitos, amplificando as estratégias de governamentalidade. Estes provocam a modificação no resultado do sujeito pedagógico, no próprio conhecimento escolar, o professor se torna um gestor do tempo (FABRIS, 2009), tem-se, assim, uma complexa ferramenta eficiente de assujeitamento.

¹⁰⁶ Autos n. 0808078-44.2017.8.12.0001. 16ª Vara Cível. Comarca de Campo Grande.

¹⁰⁷ Laudo médico neurologista infantil. P. 37. Autos n. 0808078-44.2017.8.12.0001.

¹⁰⁸ Parecer Psicoterápico. P. 49. Autos n. 0808078-44.2017.8.12.0001.

Como mecanismo de definição dos sujeitos PAEE, os pareceres descritivos estabelecem verdades, determinam uma idealização normativa do sujeito, atuam como instrumento de controle social. Neste sentido, a escola seria um local privilegiado da tecnologia da disciplina, estabelecendo comportamentos, formas de aprendizagem e condutas, homogeneizando saberes. Embora o regramento seja individualizado, o seu alcance é generalizado, atingindo a toda a sociedade, agindo como inibidor de atitudes, docilizando os sujeitos. A atuação sobre o sujeito não fica limitada a ação da escola, a família é convocada para participar na vigilância e controle, sendo responsabilizada pelo desenvolvimento e aprendizagem do sujeito (FRÖHLICH, 2011).

A declaração do setor de psicologia da escola, na ação objeto desta unidade analítica, conclui que: “Desta forma, o aluno necessita de um tratamento multiprofissional para que avance em seu processo ensino-aprendizagem.”¹⁰⁹. Esse dado evoca uma articulação entre saberes disciplinares para o estudante, ainda assim não supera a visão clínica, ao condicionar o seu avanço a um “tratamento”.

Conforme os enunciados acima, as necessidades para concretização do direito solicitado são definidas por várias áreas do saber, mais especificamente laudo médico neurológico, parecer psicoterápico, declaração psicológica e laudo neuropsicopedagógico. Interessante pontuação deve ser feita quanto ao laudo neuropsicopedagógico que estabelece que TDAH não é deficiência e conclui por não haver a necessidade do profissional requerido, diversamente dos demais laudos e declarações. Não obstante, o Poder Judiciário não acatou o pedido, deixando de criar um sujeito que não esteja incluído no PAEE, como fez em outras situações.

Esse conflito de saberes permite emergir as colocações de Foucault quanto ao levante dos saberes na disputa pela ascensão de poder. As relações de luta e poder, na maneira que os homens procuram dominar uns aos outros, buscando exercer relações de poder uns sobre os outros, permite que compreendamos o que é o conhecimento (FOUCAULT, 2002).

3.3. Práticas Discursivas do TJMS sobre o Direito à Educação Especial

O discurso, que constitui sujeitos e formas, tem seus mecanismos de produção de verdade. Esta por sua vez está associada ao poder, instrumento que a torna possível e a define. Haverá, então, na intitulação da verdade, um poder, que define um saber, o que

¹⁰⁹ Declaração do setor de psicologia da unidade escolar. P. 50. Autos n. 0808078-44.2017.8.12.0001.

Foucault (2006) vai resumir em relações de verdade-poder, saber-poder. O saber necessita do poder, que instituiu uma verdade, que por sua vez cria um discurso. Para a compreensão do poder é preciso observar como este se exerce sobre os outros, como se dão suas relações e como analisá-las.

A efetivação de direitos fundamentais deve ser realizada pelo Poder Executivo, por intermédio de políticas públicas, podendo os serviços públicos terem a execução pela iniciativa privada¹¹⁰, por meio de convênios, contratos, permissões, autorizações, dentre outros.

Assim, as políticas públicas são os instrumentos para concretização dos direitos. Neste diapasão, o direito à educação deve ser oferecido a todos os indivíduos da sociedade, sendo planejado e executado pelo Poder Executivo. O Poder Judiciário, que tem por função controlar e julgar os atos praticados, em especial aqueles que são executados ou omitidos na prestação dos serviços públicos, acaba por interferir nas políticas públicas. Isso ocorre quando há muita ineficiência nas execuções, pois o Judiciário possui a capacidade de ordenar que aquelas irregulares ou omissões sejam corrigidas, tornando-se para muitos uma ferramenta no exercício de direitos.

Partindo dessas premissas, temos que o direito à Educação Especial incorre em situações de incompletude ou omissão, emergindo a necessidade de recorrer-se ao Poder Judiciário para que se pronuncie e determine a execução ou não de ações. Para Garapon (2001, p. 49), “a justiça torna-se um espaço de exigibilidade da democracia. Ela oferece potencialmente a todos os cidadãos a capacidade de interpelar seus governantes, de torná-los ao pé da letra e de intimá-los a respeitarem as promessas contidas na lei”.

A ação do Poder Judiciário aparenta estar acima da cidadania do sujeito, como uma espécie de ser sacralizado, servindo, de certa forma, como sucedâneo ratificador da violência disciplinar do poder (ROCHA, 2011). Assim, o discurso produzido neste âmbito é recebido como verdade, principalmente pela forma federativa de Estado adotada pela República Brasileira, devendo ser aplicada quando da ausência/insuficiência das políticas públicas.

O Poder Judiciário tem as normas legislativas como base para suas decisões, como regra, não decide apenas com probabilidades e discursos produzidos pelas áreas do saber. Desta maneira, a decisão que surgirá do pedido deve estar limitada a este, ou seja, o magistrado somente pode conceder aquilo que foi requerido. Não seria possível uma decisão

¹¹⁰ Constituição Brasileira. Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 1988)

que trouxesse uma ampliação do solicitado ou algo diverso. Assim, todo pedido deve indicar com clareza qual direito requer e demonstrar as normas legislativas que o sustentam.

Essa atuação do Judiciário percorre todo um caminho procedimental, com momentos específicos para cada ato. Assim, a regra geral é que a decisão seja emitida ao final da ação, concedendo ou não o pedido. Todavia, nem tudo que está sendo solicitado pode aguardar a finalização da ação, sob pena de se perder no tempo e não ser mais útil para o requerente.

Como rito processual das ações no Poder Judiciário, de forma sucinta, temos um pedido inicial feito pelo sujeito que requer um direito. Em ato contínuo é chamado para participar da ação o sujeito que não proporcionou a efetivação desse direito – que, no presente trabalho, temos quase sempre o poder público. Passada a produção das provas, o Judiciário inicia o julgamento, que a princípio é emitido por juiz de direito em primeira instância. Tal decisão pode gerar insatisfação, permitindo que haja recurso ao Tribunal de Justiça. É feito então um sorteio para indicar o desembargador que irá relatar, conduzir, o recurso. Este sujeito tem como função fazer uma análise inicial e encaminhar para a votação de outros desembargadores, que irão emitir suas decisões. A junção dessas decisões forma o que é intitulado acórdão, que pode manter a decisão do juiz ou modificá-la.

Como alternativa para alcançar o direito de forma antecipado há os pedidos liminares, que podem ser analisados a qualquer momento do processo. Esse fato irá depender de solicitação do requerente, como regra. A finalidade desse pedido é para garantir resultado útil do processo quando há probabilidade do direito e a demora em concedê-lo possa gerar dano ou o risco ao resultado. Nas ações objeto de estudo houve o requerimento de antecipação dos efeitos da decisão na maioria delas, ou seja, houve o pedido liminar, sendo uma forma de concessão da tutela provisória de urgência¹¹¹.

Como resultado foi possível constatar que não há um padrão para as decisões que concedem a antecipação do direito, ou seja, decisões que deferem o pedido liminar. Houve casos em que duas ações, que possuíam o mesmo fundamento, por se tratar de irmãos com as mesmas condições, obtiveram resultados distintos no pedido liminar.

No Quadro 11, apresenta-se a divisão das unidades temáticas com indicação do número de ações que apresentaram pedido liminar. Também foi indicado o quantitativo de pedidos que obtiveram as respectivas concessões ou não, ou seja, o quantitativo de pedidos deferidos e indeferidos.

¹¹¹ Art. 300. A tutela de urgência será concedida quando houver elementos que evidenciem a probabilidade do direito e o perigo de dano ou o risco ao resultado útil do processo. [...] § 2º A tutela de urgência pode ser concedida liminarmente ou após justificação prévia.

Quadro 11: Resultado dos Pedidos Liminares por Unidade Temática

Unidade Temática	Pedido Liminar	Deferidos	Indeferidos
Professor de apoio	12	7	5
Psicopedagogo	2	0	2
Vaga em escola especial	1	1	
Professor Intérprete	3	2	1
Total	18 ¹¹²	10	8

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A decisão sobre o deferimento ou indeferimento leva em consideração uma série de fatores, mas em nenhum dos casos encontramos a desqualificação da condição clínica, sendo sempre aceito a definição dada pelos laudos ou relatórios. Isso permite aproximar às ideias de Foucault (2006) sobre as verdades produzidas. Segundo o autor a verdade seria um conjunto de procedimentos que autoriza a produção de enunciados considerados verdadeiros. Prossegue dispendo que “não há absolutamente instância suprema. Há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados. São em geral domínios científicos” (FOUCAULT, 2006, p. 233).

Lockmann (2013) discorre sobre a aproximação do sujeito anormal do modo operacional da normatização como um poder para observar, explicar e governar, um tripé da biopolítica. Tal movimento cria a necessidade de alcançar outras áreas de conhecimento, na intenção de interligar diversos saberes nos discursos educacionais, aproximando a medicina, a pedagogia, a psicologia, entre outros. Neste sentido, o saber médico na definição do sujeito, por exemplo, “age tanto no âmbito individual – moldando suas formas de ser – quanto no âmbito coletivo – gerenciando os riscos que elas podem causar à população” (LOCKMANN, 2013, p. 132).

A interferência do saber médico na produção do sujeito PAEE é ratificada pelo Poder Judiciário, quando em decisão judicial reconhece a não pertença, mas concede o direito, contrariedade a própria legislação¹¹³:

Desta forma, embora o ‘Transtorno de Déficit de Atenção’ não seja juridicamente considerados uma "deficiência", as consequências dessa disfunção têm acarretado muitos problemas na vida do substituído. [...] Ante ao exposto e o mais que dos autos consta, confirmando a decisão antecipatória concedida anteriormente, julga-se procedente a pretensão inicial para compelir o Estado de Mato Grosso do Sul a

¹¹² Nem todas as ações tiveram o pedido liminar. Em alguns casos houve o pedido, mas antevio a decisão final primeiro, ou seja, ocorreu sentença antes da apreciação.

¹¹³ Autos 0803487-07.2015.8.12.0002. P. 124-125

providenciar ao substituído [...] o profissional de apoio educacional especializado, em sala de aula, enquanto permanecer matriculado em Escola.

Esse apontamento tem por finalidade demonstrar que o pedido feito na ação judicial produz enunciados de verdades, estabelecendo quais seriam os procedimentos a ser preenchidos para a concessão de decisão antecipada, medida liminar. Igualmente, atribuem um poder ao Judiciário de decisão sobre as ações públicas. Nessa linha, Rocha (2001, p. 59) anuncia que “o poder é, mais do que qualquer outra coisa, uma trama de relações que objetiva resultados”. Neste sentido, a efetivação de direitos possibilita uma posição de destaque na relação na rede de poder para o discurso jurídico.

Em relação às liminares indeferidas temos como fundamentações fáticas apresentadas pelo Judiciário para negar, dentre outras: a) o acompanhamento já estar sendo feito; b) que embora não esteja sendo acompanhado por profissional especializado, “está inserido em sala de aula com redução de alunos para um acompanhamento mais individualizado dos professores, de modo que a concessão do provimento mandamental ao final não acarretaria prejuízo ao requerente”¹¹⁴; c) os relatórios dos profissionais médicos, cujos diagnósticos apontam ser o sujeito realmente “não enquadrante em nenhuma das hipóteses previstas no Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009 do Conselho Nacional de Educação”¹¹⁵. Ressalta-se que esses foram fundamentos para a negativa do pedido antecipado do direito e não para análise final.

Na situação em que a parte contrária não concorda com a concessão ou negativa da liminar resta à opção de interpor recurso, chamado de agravo de instrumento. Nas ações referidas houve algumas mudanças com a decisão proferida pelo TJMS nesses recursos, alterando o *status* de deferido para indeferido ou vice-versa. Isso se faz importante principalmente pelo fato de que alguns processos ainda estão nessa fase, ou seja, não receberam ainda uma decisão final (sentença ou acordão), prevalecendo a decisão do recurso. Em outros casos houve o agravo, mas como a sentença ou acordão foi proferido antes acabou por perder o objeto.

Para compreender qual a maneira que tramitam e o caminho que vêm trilhando, o Quadro 12 traz *status* atualizado das ações até o fechamento deste trabalho:

¹¹⁴ Autos 0801782-20.2015.8.12.0019. P. 76.

¹¹⁵ Autos nº 0802638-80.2017.8.12.0029. P. 48.

Quadro 12: Andamento das Ações por Unidades Temáticas

Processo	Demanda	Liminar	Sentença	Recurso	Status
1. ¹¹⁶	Prof. apoio	Indeferida	-	Agravo (indeferido)	Improcedente (Pendente)
2. ¹¹⁷	Prof. apoio	Indeferida	Procedente	Apelação	Procedente
3. ¹¹⁸	Prof. apoio	Deferida	Procedente	Agravo Apelação	Procedente
4. ¹¹⁹	Prof. apoio		Procedente	Apelação	Procedente
5. ¹²⁰	Prof. apoio	Indeferida	Procedente	Apelação	Procedente
6. ¹²¹	Prof. apoio	Deferida	Improcedente	Agravo (revogou a liminar)	Improcedente
7. ¹²²	Prof. apoio	Deferida	-	Agravo	Procedente (Pendente)
8. ¹²³	Prof. apoio	Indeferida	-	Agravo (Concede o direito)	Procedente (Pendente)
9. ¹²⁴	Prof. apoio	Indeferida	-	Agravo	Improcedente (Pendente)
10. ¹²⁵	Prof. apoio	Deferida	Procedente	Agravo	Procedente (Pendente)
11. ¹²⁶	Prof. apoio	Deferida	Procedente	Agravo/Apelação	Procedente (Pendente)
12. ¹²⁷	Prof. apoio	Deferida	-	Agravo	Procedente (Pendente)
13. ¹²⁸	Prof. apoio	Deferida	Procedente	Apelação	Procedente
14. ¹²⁹	Prof. intérprete	Deferida	Procedente	Apelação	Procedente
15. ¹³⁰	Prof. intérprete	Deferida	Procedente	Agravo/Recurso	Procedente
16. ¹³¹	Prof. intérprete	Deferida	Procedente	Agravo / Recurso Inominado	Improcedente
17. ¹³²	Psicopedagogo	Indeferida	Procedente	Apelação	Procedente

¹¹⁶ Autos: 0842664-15.2014.8.12.0001. 2ª Vara de Fazenda Pública e de Registros Públicos. Comarca de Campo Grande.

¹¹⁷ Autos: 0801782-20.2015.8.12.0019. 1ª Vara Criminal. Comarca de Ponta Porã

¹¹⁸ Autos: 0803487-07.2015.8.12.0002. Vara de Infância e da Juventude. Comarca de Dourados.

¹¹⁹ Autos: 0800190-89.2015.8.12.0002. Vara de Infância e da Juventude. Comarca de Dourados.

¹²⁰ Autos: 0800691-40.2015.8.12.0003. 1ª Vara. Comarca de Bela Vista

¹²¹ Autos: 0800362-58.2017.8.12.0035. Vara única. Comarca de Iguatemi.

¹²² Autos: 0800788-66.2017.8.12.0004. 2ª Vara. Comarca de Amambaí.

¹²³ Autos: 0802638-80.2017.8.12.0029. 2ª Vara. Comarca de Naviraí.

¹²⁴ Autos: 0802639-65.2017.8.12.0029. 2ª Vara. Comarca de Naviraí.

¹²⁵ Autos: 0900011-53.2017.8.12.0016. 2ª Vara. Comarca de Mundo Novo

¹²⁶ Autos: 0900012-38.2017.8.12.0016. 2ª Vara. Comarca de Mundo Novo

¹²⁷ Autos: 0800123-38.2018.8.12.0029. 2ª Vara Cível. Comarca de Naviraí.

¹²⁸ Autos: 0000878-18.2011.8.12.0037. Vara Única. Comarca de Itaporã.

¹²⁹ Autos n.º: 0002032-32.2010.8.12.0029. 2ª Vara. Comarca de Naviraí

¹³⁰ Autos n. 0801488-12.2012.8.12.0006. 1ª Vara. Comarca de Camapuã

¹³¹ Autos n. 0810508-08.2013.8.12.0001. Juizado Especial da Fazenda Pública. Comarca de Campo Grande.

¹³² Autos n. 0804499-09.2013.8.12.0008. 1ª Vara Cível. Comarca de Corumbá.

18. ¹³³	Psicopedagogo	Indeferida	Procedente	Apelação	Procedente
19. ¹³⁴	Progressão escolar	Indeferida	-	Agravo (indeferido)	Pendente
20. ¹³⁵	Vaga em escola especial	Deferida	-	Originário TJMS	Procedente

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Para melhor compreensão do Quadro 12 são necessárias algumas explicações, que dividiremos pelas unidades temáticas.

O pedido de professor de apoio foi objeto de 13 (treze) ações. No estágio atual temos 10 (dez) pedidos que foram procedentes, ou seja, o Judiciário decidiu pela obrigatoriedade de fornecer o profissional. Contudo, 5 (cinco) dessas ações ainda estão pendentes, não chegaram ao seu fim, podendo ainda sofrer modificações. Já no estágio de indeferidas encontramos 3 (três) ações, ou seja, o Judiciário não concedeu o direito ao profissional. Destas, 2 (duas) ainda estão em tramitação, não chegaram ao seu final.

Aponta-se que a concessão do direito a professor de apoio, quando atendido, não só oferece a garantia do direito ao sujeito PAEE, mas também abrange a possibilidade dos demais sujeitos escolares, em especial outros educandos, em manter uma convivência conjunta, como destacado em decisão desta natureza:

Observa-se, assim, que o dever do Estado não se encerra com simples oferta de vagas em instituição de ensino, também é sua obrigação o atendimento desses alunos com necessidades especiais, assegurando a não só a eles, mas às demais crianças e adolescentes o adequado desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, em sendo obrigação do Estado admitir alunos portadores de deficiência em suas escolas regulares, deve, ainda, providenciar os meios adequados, como estrutura física e pessoal especializado, para que o direito à educação seja efetivado¹³⁶.

A unidade temática de professor intérprete apresentou 3 (três) ações. Hodiernamente, temos o julgamento definitivo de todas essas ações, sendo que o direito foi concedido em apenas 2 (duas) delas. A negativa de uma das ações foi fundamentada pela existência de escola polo localizada a 1,5 km de distância da residência da requerente, entendendo ser razoável a destinação dos alunos com deficiência auditiva para esta instituição, vejamos:

Fato é que, como acentuado pelo requerido na contestação, não é possível ao Estado o fornecimento de um intérprete de libras para cada portador de deficiência auditiva, de modo que é razoável o estabelecimento de unidades polo para

¹³³ Autos n. 0804565-86.2013.8.12.0008. 1º Vara Cível. Comarca de Corumbá.

¹³⁴ Autos n. 0808078-44.2017.8.12.0001. 16ª Vara Cível. Comarca de Campo Grande.

¹³⁵ Autos n. 0813229-93.2014.8.12.0001. 4ª Seção Cível. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul.

¹³⁶ Autos n. 0000878-18.2011.8.12.0037. P. 411

oferecimento de tal atendimento. No caso da autora, consoante se vê da informação de fl. 70, a Escola Estadual mais próxima da residência da autora considerada como polo, que possui o profissional habilitado em libras, fica distante cerca de 1,5 km de sua residência¹³⁷.

A decisão pela negativa do professor intérprete com fundamento da existência de escola polo permite levantar problematizações, como: a) o direito público subjetivo a educação não sobressai sobre as organizações estruturais administrativas para concessão do direito?; b) essa hipótese não vai de encontro com a abordagem social da deficiência, em que o meio deveria se moldar retirando as barreiras que impedem a plena participação dos sujeitos com deficiência?

O psicopedagogo, terceira unidade temática, foi solicitado em 2 (duas) ações judiciais, sendo em ambas concedido, ou seja, o Judiciário reconheceu a necessidade dos educandos em ter o acompanhamento do profissional. Salienta-se que estas ações foram propostas contra instituições privadas e não houve concessão de liminar, não ocorrendo assim antecipação dos efeitos da solicitação. O interessante é que em uma das ações o pedido foi requerido por 2 (dois) irmãos que cursavam segundo e terceiro anos do ensino fundamental, com idade de sete e nove anos, respectivamente. Eles foram diagnosticados com autismo infantil e distúrbios da atividade e da atenção. No decorrer da ação, a família das crianças mudou de cidade, mas mesmo assim o Judiciário decidiu que o direito deve ser garantido a todos aqueles que dele necessitam, determinando que fosse contratado o profissional em favor dos futuros alunos¹³⁸.

Essa circunstância aponta a formação de discursos de verdades pelo Poder Judiciário. Cria-se o PAEE a partir do saber médico, muitas vezes, de forma contrária à própria legislação. Não obstante, tem-se ainda a divergência da produção do discurso, que em situações idênticas profere decisões contraditórias:

Neste contexto, o diagnóstico apresentado no laudo de avaliação neuropsicológica foi de déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade associada a dislexia e disgrafia e distúrbio de linguagem e sem comprometimento, como indicação de educação e avaliação e acompanhamento com psicóloga e psicopedagoga. [...] Diante do exposto, contra o parecer ministerial, conhecimento do agravo e, dou-lhe provimento, a fim de deferir a tutela de urgência para disponibilizar ao requerente professor de apoio individualizado e especializado [...].¹³⁹
[...] Ação de obrigação de fazer – fornecimento de professor de apoio individualizado a menor com déficit de atenção e hiperatividade – tutela provisória de urgência indeferida – ausência dos requisitos autorizadores – decisão mantida – recurso conhecido e desprovido. [...] Inexistindo nos autos elementos que

¹³⁷ Autos n. 0810508-08.2013.8.12.0001. P. 270

¹³⁸ Resumo da sentença. Autos n. 0804565-86.2013.8.12.0008

¹³⁹ Autos 0802638-80.2017.8.12.0029. Decisão em acórdão. P. 123-124

comprovem que o aluno necessita de atendimento diferente daquele já disponibilizado na escola que frequenta [...] ¹⁴⁰.

A quarta unidade temática, a vaga em escola especial, foi o pedido de apenas 1 (uma) ação judicial. Esse foi deferido, concedendo o direito a vaga na instituição especializada. Alguns pontos são interessantes para destaque. A ação teve seu trâmite todo processado no TJMS, não tendo origem na primeira instância. Isso ocorreu pelo fato de ter como parte requerida a Secretaria Estadual de Educação. Essa autoridade tem seus atos julgados diretamente no Tribunal, não podendo ser julgada pelo juiz de primeiro grau, como regra. Outro ponto peculiar está na série que o educando cursava. Consta que ele cursava o sexto ano do ensino fundamental, mas cumpria o currículo do terceiro ano do ensino fundamental. Desta maneira, na sentença o Tribunal concedeu o direito a vaga no terceiro ano da escola especial ¹⁴¹:

Argumenta que a escola especializada [...] atestou, por meio de ofício (cópia anexa) que o impetrante, apesar de cursar o 6º ano do ensino comum, apresenta alfabetização incompleta, pois lê e escreve, todavia interpreta com muita dificuldade. Assim, apesar de estar matriculado no 6º ano, o impetrante necessita cumprir currículo do 3º ano do ensino fundamental, este sim compatível com suas condições, já que é considerado imaturo e inapto para o 6º ano.

[...]

Ante o exposto, em consonância com o parecer da Procuradoria-Geral de Justiça, concedo a segurança, tornando definitiva a liminar para o fim de que seja disponibilizada vaga ao impetrante no 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Especial [...], nos termos deste voto.

Já a situação da progressão escolar, que compõe a última unidade temática, foi objeto de 1 (uma) ação judicial. Este pedido está pendente de julgamento final, mas todas as decisões proferidas até o momento são contrárias ao direito de progressão de série. A fundamentação, que será aprofundada adiante, estabelece que houve o atendimento diferenciado para o educando durante todo decorrer do ensino realizado no quarto ano do ensino fundamental.

Embora consubstanciado em documentos comprobatórios que indicam uma necessidade, o Judiciário não pode conceder um direito sem previsão legal, sob pena de violação do princípio da legalidade. As sentenças e acórdãos proferidos nas ações judiciais que solicitaram o direito à Educação Especial foram fundamentadas por diversos dispositivos normativos, tanto para conceder o pedido como para negá-lo.

¹⁴⁰ Autos 0802639-65.2017.8.12.0029. Decisão em acórdão. P. 102

¹⁴¹ Autos: 0813229-93.2014.8.12.0001. P. 92-94

A norma legislativa com maior incidência de dispositivos foi a Constituição Federal. Sinteticamente, a fundamentação das decisões traz que a educação é um direito social que deve ser efetivado aos sujeitos por intermédio de políticas públicas. Esse direito é de todos devendo o Estado e da família proporcionar sua promoção e incentivo, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, priorizando a criança e o adolescente¹⁴².

Essa educação deve ser ministrada em um sistema de ensino que propicie uma igualdade de condições para o acesso e permanência na escola¹⁴³. E como já foi visto, esse princípio da igualdade tem como interpretação tratar os sujeitos desiguais na medida de suas desigualdades. No caso das pessoas com deficiência, há possibilidade de serviços de apoio especializados conforme cada necessidade, enfatizando ser dever do Estado efetivar a garantia do direito com atendimento educacional especializado na rede regular de ensino¹⁴⁴.

No âmbito das normas infraconstitucionais¹⁴⁵, as fundamentações advieram da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015), a regulamentação do atendimento educacional especializado (Decreto 7.611/2011), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), dentre outras.

Alguns dispositivos dessas normas reafirmam aquilo previsto na Constituição Federal de 1988, como a igualdade de acesso, o dever do Estado em garantir atendimento educacional especializado, a garantia de que a Educação Básica é um direito público subjetivo, podendo alguns legitimados requer tanto no âmbito administrativo quanto judicial sua efetivação¹⁴⁶.

Já no sentido de ampliar e regulamentar o direito, têm-se a definição de Educação Especial como modalidade de educação escolar, tendo serviços de apoios especializados quando necessários, estendendo-se o atendimento ao longo da vida. Igualmente, traz que aos sujeitos PAEE os sistemas de ensino deverão assegurar, por intermédio de ações ou

¹⁴² Art. 6º 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. Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

¹⁴³ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1988)

¹⁴⁴ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

¹⁴⁵ Normas infraconstitucionais são aqueles que estão abaixo da Constituição Federal. São leis, decretos, portarias, resolução, dentre outras.

¹⁴⁶ Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. (BRASIL, 1996)

instrumentos, como professores com especialização adequada¹⁴⁷, a progressão do conhecimento (BRASIL, 1996).

Ainda como fundamentações são utilizados os artigos 2º, 27 e 28 da LBI (BRASIL, 2015b). Esses dispositivos trazem a definição de pessoa com deficiência, apontando que a(s) barreira(s) é que gera(m) o impedimento, propondo uma avaliação biopsicossocial, bem como reafirmando o direito à educação como direito da pessoa com deficiência ao longo da vida e dever do Estado. Ponto interessante está nas atribuições da iniciativa privada quanto à Educação Especial. Essa concessão para prestar o serviço de educação por pessoa jurídica de direito privado advém de autorização constitucional, desde que observados alguns requisitos.

Dentre os requisitos para prestação do serviço de educação pela iniciativa privada está observar as normas gerais de educação¹⁴⁸. A LBI traz como forma de assegurar a Educação Especial o oferecimento de profissionais de apoio escolar¹⁴⁹. Esse disposto foi um daqueles que também serviu de fundamentação nas decisões que garantiram profissional psicopedagógico nas instituições privadas de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é mais uma lei que fortalece o direito à Educação Especial e foi objeto de inúmeras citações nas decisões judiciais. Importante pontuar esta no fato de que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público importa em responsabilidade da autoridade competente, conforme o Estatuto¹⁵⁰.

Finalizando as normas que foram utilizadas para fundamentar as decisões judiciais está a Lei 12.764/2012. Está norma institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Assim foi utilizada especificamente nos casos em que o sujeito solicitante era diagnosticado com essa condição. Os dispositivos utilizados

¹⁴⁷ Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

¹⁴⁸ Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 1988)

¹⁴⁹ Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. § 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. (BRASIL, 2015b)

¹⁵⁰ Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1990a)

foram aqueles que garantiam a atenção integral às necessidades e direito a acompanhante especializado nas classes comuns de ensino¹⁵¹.

O alcance de um direito, particularmente o direito à Educação Especial, em muitas situações requer uma numerosa quantidade de normas, que formam uma cadeia sistemática e complexa. Conforme pontua Marquezan (2009, p.91), “o excesso dessa legislação – pode ser interpretada como uma necessidade de conhecer o outro deficiente, de torná-lo transparente para manter vigilância em relação a ele e proteger a integridade dos demais membros da sociedade”. A aproximação do sujeito pela inclusão permite o aumento da vigilância, o elevado volume de normas age como instrumento de controle.

A família é levada a exercer um controle sobre o sujeito, utilizando-se da vigilância e medicalização. Essa situação fica clarividente em relatório de avaliação individual efetuado pela Coordenadoria de Educação Especial do Mato Grosso do Sul: “Em entrevista com a mãe [...] era uma criança diferente no seu desenvolvimento, aos 05 anos buscou novos exames (Ressonância Magnética/Mapeamento Cerebral). Iniciou um tratamento medicamentoso (Ritalina) por dois anos, porém a mãe percebeu este medicamento tinha efeitos colaterais negativos. Foi suspenso o tratamento¹⁵²”.

A atuação da família em consonância com a área da saúde, utilizando de ação medicamentosa, foi objeto de pesquisa de Bassani (2018, p. 179), em escolas municipais de Vitória/ES:

Essa lógica atende plenamente à máxima capitalista atual. Atende, ao alimentar uma das indústrias mais poderosas do mundo, a Farmacêutica, e atende ao silenciar conflitos com medicamentos que são hoje considerados como as drogas da obediência, entre os quais a Ritalina. Todos precisamos ser obedientes, produtivos, competitivos.

Por sua vez, a produção discursiva sobre as formas de Educação Especial pelo TJMS reproduz a visão estática entre sujeito com deficiência e serviços especializados, como já sinalizava Mazzotta (2011, p. 83-84), segundo a qual “a relação definida será: educando portador de deficiência necessariamente educação especial e educação normal necessariamente educação comum ou regular”.

¹⁵¹ Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes; Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012).

¹⁵² Autos: 0803487-07.2015.8.12.0002. Pedido de professor de apoio

Nessa direção, não se questiona o compromisso do professor, da sala de aula e da escola comuns em, sob a ótica da abordagem social e da LBI, transformarem suas práticas em relação ao aluno PAEE. Assim, ainda que os dispositivos político-normativos indiquem a adoção de medidas que se atentem à transformação do meio, do entorno e das estruturas sociais, com vistas à plena participação do sujeito com deficiência, as decisões centralizam-se no indivíduo conferindo ou não um serviço especializado sobretudo a partir de seu enquadramento numa classificação clínica.

As decisões judiciais, conforme se constata pelo todo apresentado, podem ser estruturas de formas semelhantes, havendo um pedido fundamentado em laudos médicos e psicológicos e pareceres pedagógicos, como regra, e a fundamentação emanada em artigos que garantem o direito à Educação Especial.

Ainda assim, detecta-se que o saber preponderante que se sobrepõe e acaba por influenciar na concessão ou não do direito é o saber médico, por meio do laudo clínico, que define a deficiência e indica a ação a ser praticada. Outrossim, evidencia-se a criação de um PAEE muitas vezes divergente da documentação político-normativa educação em vigor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso é produzido, nas relações de saber-poder, por um conjunto de enunciados (FOUCAULT, 2007). Esses enunciados, limitados em sua área de produção, restringidos a um seletivo grupo de sujeitos, locais ou tempos de criação, circulam articulando-se a outros discursos (e também interditando!). Os discursos produzem sujeitos e coisas dos/das quais se falam (FOUCAULT, 2007).

A sociedade moderna intensificou as posições dos sujeitos de forma binária, a partir do império da norma, definindo assim o normal e o anormal. O sujeito anormal surge das verdades criadas a partir de práticas discursivas emanadas de locais de saber-poder, que moldam a sociedade.

Neste cenário, o controle do sujeito anormal é exercido pela sua capacidade de adaptação junto ao meio, atuando o saber médico com ênfase na cura, no tratamento do sujeito, sem relevar as barreiras criadas e mantidas pelo meio.

Em contrapartida, a abordagem social aponta como origem da deficiência as adversidades ambientais, sociais, econômicas, políticas, jurídicas. Na abordagem social, a incapacidade do sujeito não está na sua inadaptabilidade, mas nas condições sociais desfavoráveis, o foco não está na cura da deficiência e sim na eliminação de barreiras.

A educação do sujeito com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nomeada de Educação Especial, passa a receber uma atenção diferenciada, como exercício de um direito, com a abordagem social, principalmente com o movimento pela inclusão escolar.

Ainda que imbuída de valores dos direitos humanos e da diversidade, a inclusão escolar dos alunos da Educação Especial é tomada como uma dupla estratégia: de disciplinamento dos corpos e de controle social (NOZU, 2013).

A perspectiva da educação inclusiva para a Educação Especial sinaliza, como tendência, para a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – definidos como Público-Alvo da Educação Especial – em classes comuns de escolas regulares, garantindo, em consonância com os dispositivos legais, atendimento educacional especializado para a provisão das necessidades educacionais específicas desses sujeitos-discentes (BRASIL, 2008).

Tratam-se de sujeitos, tempos, espaços e formas da Educação Especial que são produzidos nas articulações de discursos complexos, que permeiam instituições diversas com variados sujeitos profissionais enunciadores.

Nessa dissertação, buscou-se analisar os modos pelos quais os discursos sobre a Educação Especial circulam nas decisões do TJMS. Para tanto, foram delimitadas como *corpus* 20 ações judiciais, entre os anos de 2010 a 2018. Esta documentação, analisada sob a inspiração teórico-metodológica dos trabalhos de Michel Foucault, teve como eixos centrais os sujeitos e as formas de Educação Especial produzidas pelo TJMS.

O tratamento desses eixos deu-se por meio da definição de cinco unidades temáticas, a saber: sujeitos e demandas por professor de apoio; sujeitos e demandas por professor intérprete; sujeitos e demandas por psicopedagogo; sujeito e demanda por vaga em escola especial; sujeito e demanda por progressão escolar.

A unidade temática sujeitos e demandas por professor de apoio foi objeto de 13 (treze) ações judiciais. Como resultado foi verificado que 3 (três) ações foram indeferidas, sendo 2 (duas) de forma definitiva e 1 (uma) provisoriamente, pois ainda está em trâmite. Utilizaram-se como meios de prova laudos clínicos e relatórios escolares que fundamentaram as decisões judiciais. Ponto de problematização foi a constatação de que em 5 (cinco) ações os sujeitos não se tratavam de PAEE. Mesmo diante desse fato houve a efetivação do pedido em 4 (quatro) delas, ou seja, foi concedida a solicitação pelo Poder Judiciário a sujeitos que não compõem a relação de legitimados. Outrossim, destaca-se que o pedido indeferido, dentre os sujeitos que não são legitimados como PAEE, era idêntico a um pedido deferido, tendo em vista os requerentes serem irmãos classificados com a mesma condição clínica.

A unidade temática sujeitos e demandas por professor intérprete esteve presente em 3 (três) ações. Os meios de prova apresentados foram laudos clínicos e relatórios escolares. Houve a concessão do pedido em 2 (duas) ações, sendo que a improcedência do terceiro pedido foi fundamentada na existência de escola polo a 1,5 km da residência da requerente.

A unidade temática sujeitos e demandas por psicopedagogo compôs 2 (duas) ações judiciais, sendo ambas julgadas procedentes, ou seja, tiveram os pedidos concedidos. Laudos clínicos e relatórios escolares foram os instrumentos probatórios utilizados.

Já a unidade temática sujeito e demanda por vaga em escola especial esteve presente em 1 (uma) ação judicial, sendo concedida pelo Poder Judiciário. A celeuma resumia-se a posicionar o sujeito em série e instituição considerada adequada. Como meios de provas foram apresentados laudos clínicos e relatórios escolares.

Por fim, a unidade temática sujeito e demanda por progressão escolar apresentou 1 (uma) ação judicial. Tal pedido não foi concedido pelo Poder Judiciário. Ocorre que não se tratava de sujeito PAEE. Como meios de provas, para a tentativa de concessão do pedido, foram apresentados laudos clínicos e relatórios escolares.

Algumas considerações importantes ficaram perceptíveis. A produção do discurso em relação à Educação Especial não emana necessariamente das decisões judiciais. A fundamentação dessas advém dos enunciados produzidos principalmente, pelo saber médico e pedagógico, por intermédio de uma compatibilização da norma com a necessidade.

Hegemonicamente, o saber médico é o principal responsável por determinar, por meio de laudo clínico, se o sujeito é ou não público-alvo Educação Especial. Com essa captura clínica do sujeito, e fortificada por relatórios escolares, pareceres pedagógicos e psicológicos, a decisão judicial apresenta os dispositivos normativos que garantem o direito à Educação Especial e concede ou não o pedido.

Essa movimentação discursiva levanta algumas problematizações. Pensando que o Poder Judiciário, por meio do ativismo judicial, impõe condutas ou abstenções ao poder público, e que as decisões são fundamentadas por outra(s) área(s) do saber, indaga-se qual a participação desses saberes nas políticas públicas? Outrossim, levanta-se a inquietação sobre a legitimidade desses saberes na determinação de ações públicas.

Ponto sensível de análise está na contradição encontrada sobre o conteúdo probatório para fundamentar as decisões surgir do saber médico. Isso porque, a abordagem médica sobre o sujeito anormal abriu espaço para a abordagem social, sobretudo na documentação político-normativa mais atual, desta forma, a avaliação do sujeito deveria ser feita por equipe multidisciplinar, de várias áreas do saber, não permitindo uma composição limitada ao saber clínico na formação das provas do direito à Educação Especial.

Entretanto, os sujeitos do direito à Educação Especial caracterizados nas ações do TJMS constituem-se a partir do enquadramento diagnóstico na CID-10. Assim, o fato de ser enquadrado neste manual classificatório acaba por definir os sujeitos da Educação Especial nas práticas discursivas do TJMS.

Nessa direção, verifica-se que o PAEE, definido conforme a legislação educacional em vigência, foi ampliado a partir do sujeito produzido em laudos clínicos, sendo confirmado tal ação nas decisões judiciais. Há, neste sentido, uma produção de novos sujeitos, com raízes em saber distinto daquele que produz os legitimados como PAEE, que seria o Poder Legislativo, e sendo efetivado pelo Poder Judiciário, quando deveria ocorrer por concretização de políticas públicas do Poder Executivo.

Quanto às formas da Educação Especial, averigua-se que há garantia do direito por meio da chamada visão estática, ou seja, a vinculação do AEE está, necessariamente, sobre o sujeito, atribuindo Educação Especial ao sujeito caracterizado como anormal, sem questionamento da estrutura educacional/escolar. Não obstante, percebeu-se que os profissionais apontados como adequados para concretização da Educação Especial foram, em parte, produzidos pelas decisões judiciais, como é o caso do psicopedagogo. Essa afirmação pode ser confirmada pelo texto apresentado no projeto de lei que tramita para regulamentar a profissão.

Assim, a abordagem social, que alcança uma circunferência socioambiental, biológica, psicológica, pessoal e participativa, não é atendida nem em relação aos sujeitos nem em relação às formas da Educação Especial produzidos nos discursos que circulam nas ações do TJMS.

A tempo, para manter o discurso aberto, destacamos as produções enunciativas do saber médico em outras áreas do conhecimento, que resultam em possíveis contradições principiológicas. Problematizações permanecem no âmbito das decisões judiciais quanto às fundamentações e produção de efeitos: Qual a legitimidade em determinar as políticas públicas? Qual a legalidade dos dispositivos judiciais emanados? Quais são os efeitos produzidos na sociedade em relação às decisões individualizadas que efetivam direitos de natureza coletiva? Com isso, essas questões permanecem latentes e permitem o desenvolvimento de estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ABPP – Associação Brasileira de Psicopedagogia. **Código de Ética do psicopedagogo**. Ano 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2DB4SXf>. Acesso em: 27 de jan. 2019.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: UNESCO, p. 11-23, 2009.

ALCÂNTARA, Ramon Luís de Santana. **A Ordem do Discurso na Educação Especial** – São Luís, EDUFMA, 2013.

ALEXANDER, Franz. STAUB, Hugo. **O criminoso e seus juízes**: a partir de um ponto de vista psicanalítico. Tradução de Gustavo de Souza Preussler, Jaume Aran, Larissa de Araújo Montes – Curitiba: Íthala, 2016.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21, março, 2001, pp. 160-173.

_____. **Projeto escola viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais dos alunos: visão histórica. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005. v.1.

ARAUJO, Luiz Alberto David. **A Proteção Constitucional das Pessoas com Deficiência**. 4ª ed. Brasília: Corde, 2011.

BANDINI, Márcia. (Org.). **A inclusão de pessoas com deficiência (livro eletrônico)**: o papel de médicos do trabalho e outros profissionais de saúde e segurança. Curitiba, PR: ANAMT – Associação Nacional de Medicina do Trabalho, 2015.

BARBOSA, Rui. **Oração aos Moços**. São Paulo: Martin Claret, 2004. (Coleção “A Obra-Prima de Cada Autor”).

BASSANI, Elizabete. A colonização médica e a medicalização da educação especial: reflexões sobre laudos na escola. In: **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; MARTINS, Ivone. (Org.). Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p. 177-193.

BOROWSKY, Fabíola. **Educação especial no Brasil**: contradições nas políticas de inclusão (2003-2014). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

BARROSO, Luís Roberto. **Judicialização, Ativismo Judicial e Legitimidade Democrática**. Conjur 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2LOgU4D>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Disponível em: <https://bit.ly/2HRs2rB>. Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. **Lei n.º 5.692 de agosto de 1971.** Disponível em: <https://bit.ly/2AATYBt>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. **Lei n. 7.347, de 24 de julho de 1985.** Disponível em: <https://bit.ly/2x9mhSI>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <https://bit.ly/1dFiRrW>. Acesso em: 11 jun. 2018.

_____. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Disponível em: <https://bit.ly/2xdfWqQ>. Acesso em: 04 fev. 2019.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: <https://bit.ly/IUTp5S>. Acesso em: 15 jun. 2018. BRASIL 1990a

_____. **Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990.** Disponível em: <https://bit.ly/1jih7rx>. Acesso em: 23 jan. 2019. BRASIL 1990b

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <https://bit.ly/1d40CY4>. Acesso em: 07 out. 2017

_____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual.** Vol 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2000. Disponível em <https://bit.ly/2NL0yaR>. Acesso em: 04 set. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE.

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: <https://bit.ly/1vPgt6S>. Acesso em: 23 mar. 2019.

_____. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <https://bit.ly/2HApbIq>. Acesso em: 27 de jan. 2019. (BRASIL, 2005a)

_____. **Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Disponível em <https://bit.ly/2OE2zq3>. Acesso em: 24 mar. 2019.

_____. **Decreto Legislativo n. 186, de 2008.** Disponível em: <https://bit.ly/2OCensQ>. Acesso em: 07 jul. 2018. (BRASIL, 2008a)

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em <https://bit.ly/20BktZT>. Acesso em: 22 de out. 2018. (BRASIL, 2008b)

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

_____. **Lei nº 12.016, de 7 de agosto de 2009.** Disponível em <https://bit.ly/2Aw82Ky>. Acesso em: 23 de jan. 2019. BRASIL 2009b.

_____. **Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010.** Disponível em: <https://bit.ly/2B6xvdz>. Acesso em: 26 jan. 2019. (2010a)

_____. **Projeto de Lei da Câmara nº 31, de 2010.** Disponível em: <https://bit.ly/2DBIJYV>. Acesso em: 27 de jan. 2019. (2010b)

_____. **Decreto n. 7.611, de 17 de dezembro de 2011.** Disponível em: <https://bit.ly/2Rm5y6E>. Acesso em: 29 de jan. 2019.

_____. **Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Disponível em <https://bit.ly/117jopc>. Acesso em: 22 de out. 2018.

_____. **Lei 13.005, de 24 de junho de 2014.** Disponível em: <https://bit.ly/1LbcL4B>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. **Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015.** Disponível em: <https://bit.ly/1CpD2H2>. Acesso em: 12 set. 2018. BRASIL, 2015a.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: <https://bit.ly/2numMRn>. Acesso em: 07 out. 2017. BRASIL, 2015b.

CASTRO, A; LADEIRA, Eduarda Maria Normaton. Socialização e processo de inclusão: o deficiente intelectual produto de compromisso e trabalho coletivo. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: tensões, desafios e perspectivas.** 1ed. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2014, v. 1, p. 117-132.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores;** tradução Ingrid Muller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CELLARD, André. Análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** I tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. A caixa de ferramentas de Foucault. In: GESSER, Verônica; MOSTAFA, Solange Puntel (Orgs.). **Teóricos e teorias: presença na educação.** Itajaí: UNIVALI, 2008, p. 55-67.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault.** Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos.

FABRIS, Elí Henn. A produção do aluno nos pareceres descritivos: mecanismos de normalização em ação. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 51-67.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. **Revista Brasileira Epidemiol**, 2005; p. 187-93.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (Org.) **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. 1ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 123-152.

_____. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro/2001. Disponível em <https://bit.ly/2RKFsel>. Acesso em: 16 de abr. de 2018.

FOUCAULT, Michel. **Eu, Pierre Riviere, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão...** um caso de parricídio do século XIX, apresentado por Michel Foucault; tradução de Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 20ª ed. 288p.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. **A Ordem do Discurso**. 3ª ed. Editora Loyola, São Paulo, 1996.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo Martins Fontes, 1999 (coleção tópicos).

_____. **Os Anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução Eduardo Brandão – São Paulo: Martins Fontes, 2001 – (coleção tópicos).

_____. **A verdade e as formas jurídicas**: tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. **Estratégia Poder-Saber**. Ditos e Escritos IV. 2ª ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2006.

_____. **A arqueologia do saber**: tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Segurança, território, população**: curso dado no College de France (1977-1978); edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Cláudia Berliner. - São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção tópicos)

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 231-249.

_____. **Microfísica do Poder**. Tradução e organização Roberto Machado. 28. ed. São Paulo: Edições Graal, 2010b.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **“Normalidade”**: Revisitando o Conceito. IX ANPEDSUL, UFRGS, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2Lc6iYZ> Acesso em: 20 ago. 2018.

FRIEDE, Reis. **Curso de ciência política e teoria geral do estado: teoria constitucional e relações internacionais** – 2. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FRÖHLICH, Raquel. SILVA, Mozart Linhares da. Governando “sujeitos-especiais” através dos pareceres descritivos. In: **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Thoma, Adriana as Silva. Hillesheim, Betina. (org.) 1. Ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2011. P. 145-162.

GARAPON, Antonie. O juiz e a democracia: o guardião das promessas. Tradução Maria Luiza de Carvalho – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Revan. 2001.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 3ª ed. 2006.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

GONÇALVES, Francysco Pablo Feitosa. **O direito à educação das pessoas com deficiência: uma abordagem dos processos de inclusão e (des)construção de estigmas**. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2011.

GOIÁS, Estado de. **Resolução CEE N. 07 de 15 de dezembro de 2006**. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás. Conselho Estadual de Educação de Goiás. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2G0Juwk>. Acesso em: 26 de jan. 2019.

GUEDES, Betina S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: **Inclusão Escolar**. LOPES, Maura Corcini, HATTGE, Morgana Domênic. (orgs.) Autêntica Editora, 2009. P. 33-49.

KEHL. Maria Rita. Direitos Humanos: a melhor tradição da modernidade. In: Brasil, Presidência da República. **Direitos Humanos: percepção da opinião pública: análise de pesquisa nacional**. Brasília Secretaria de Direitos Humanos, 2010, p. 33-41.

KLEIN, Rejane Ramos. Reprovação escolar: prática que governa. In: **Inclusão Escolar**. LOPES, Maura Corcini. HATTGE, Morgana Domênic. (orgs.) Autêntica Editora, 2009. P. 149-167.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A concepção de deficiência na política de educação (1973/2014)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2016.

LAGO, Sandra Regina dos Santos. **Ministério Público de São Paulo: Atuação frente à pessoa com deficiência na inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

LOBO FILHO, Silvio. **A judicialização como instrumento de efetividade do direito à educação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2010.

LOPES, Maura Corcini, FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOCKMANN, Kamila. Traversini, Clarice Salette. Saberes Morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar. In: Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Thoma, Adriana as Silva. Hillesheim, Betina. (org.) 1. Ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2011. P. 35-56.

_____. Medicina e Inclusão Escolar: Estratégias Biopolíticas de Gerenciamento do Risco. In: **Inclusão e biopolítica**. FABRIS Eli T Henn, KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e Direitos Humanos: ótica da diferença e ações afirmativas** – São Paulo: Saraiva, 2013.

MAIA, Maurício. **Pessoa com deficiência e concurso público**. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação** – Campinas, SP, Papyrus, 2009.

MARINONI, Luiz Guilherme. **Novo curso de processo civil (livro eletrônico): tutela dos direitos mediante procedimento comum, volume 2** / Luiz Guilherme Marinoni, Sergio Cruz Arenhart, Daniel Mitidiero. 3 ed. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2017.

MARTINS, Patrícia Isabel de Sousa Roque. **Museus (In)Capacitantes**. Tese (Doutorado em Belas Artes). Universidade de Lisboa, Portugal, 2014.

MENDES, E. G.. **A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 2019. 27(22).

MENDES, Vanessa Correia. **Impacto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência no direito protetivo brasileiro: reconhecimento da capacidade civil e direito ao**

casamento das pessoas com deficiência psíquica e intelectual. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional). Universidade de Fortaleza. Fortaleza, 2015.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE SÃO PAULO. MP-SP. **Guia Prático: direito de todos à educação: diálogo com os Promotores de Justiça do Estado de São Paulo/Ministério Público do Estado de São Paulo.** São Paulo: MP-SP, 2012.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de, 1689-1755. **O Espírito das Leis: as formas de governo, a federação, a divisão dos poderes; introdução, tradução e notas de Pedro Vieira Mota.** — 9. ed. — São Paulo: Saraiva, 2008.

MORAIS, Ricardo Manoel de Oliveira. **Direito e Norma em Michel Foucault.** 1. ed. — Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e Gestão do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas.** 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2013.

_____. A Luta Pelo Direito das Pessoas com Deficiência. **Direitos Humanos & Cidadania**, Paranaíba, v.3, n.1, p. 46/63, jan./jun. 2015.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; HEREDERO, E. S. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: problematizações à proposta brasileira. In: BEZERRA, G. F. (Org.). **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: concepções e práticas.** Campo Grande: Editora da UFMS, 2016, p. 21-52.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Formação de professores em "tempos de inclusão": estratégia para o governo de si e dos outros. In: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; GOMES FILHO, Miguel (Orgs.). **Educação, diversidades e inclusão: os desafios para a docência.** Campo Grande - MS: Life, 2016, p. 181-194.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. GITAHY, Raquel Rosan Christino. SILVA, Leiliane Rodrigues da. Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior e o Uso de Tecnologias Assistidas. In **Educação Especial e Inclusão Escolar: Tensões, Desafios e Perspectivas.** Washington Cesar Shoiti Nozu e Marilda Moraes Garcia Bruno (orgs.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

OAB-SP. **Deficiência em eficiência: dos direitos da pessoa portadora de deficiência /** Coordenação Frederico Antônio Garcia, organização: Silvia Cristina A. Xavier, Vera Lucia Leite de Oliveira — São Paulo: Editora OAB-SP, 2006.

OEA. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala, 1999. Disponível em <https://bit.ly/1mHodqM>. Acesso em: 07 jun. 2018.

OMOTE, Sadao. 1999. **Normalização, integração, inclusão.** Disponível em: <https://bit.ly/2KzV8wJ>. Acesso em: 26 jan. 2018.

OMS. 2004. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**, trad. por A. Leitão. Lisboa.

OMS 2008. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Décima Revisão Versão 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2fZ7tji>. Acesso em: 02 jan. 2019.

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

_____. **Declaração dos Direitos da Criança** (1959). Disponível em: <https://bit.ly/1mHodqM>. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. **Declaração de Direitos do Deficiente Mental** (1971). Disponível em: <https://bit.ly/1mHodqM>. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. **Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes** (1975). Disponível em <https://bit.ly/1mHodqM>. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**. Doc. das Nações Unidas. Resolução 37/52, de 3.12.1982. Disponível em <https://bit.ly/2M0QsAM>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. **A Proteção de Pessoas Acometidas de Transtorno Mental e a Melhoria da Assistência à Saúde Mental** (1991). Disponível em <https://bit.ly/1mHodqM>. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. **Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências** – (1993). Disponível em: <https://bit.ly/1mHodqM>. Acesso em: 07 jun. 2018.

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

POSSENTI, Sírio. Sobre dois conceitos de Foucault. In: _____. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 169-179.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Política de Educação Especial no Brasil: a relação entre o Estado, a Sociedade Civil e as Agências Internacionais na criação do CENESP**. 37^a Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<https://bit.ly/2vd7Htc>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

REZIO, Leonardo Luiz de Souza; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. Direitos Humanos e biopolítica: o olhar crítico de Michel Foucault. In: SOUSA, Kátia Meneses de; PAIXÃO, Humberto Pires da (Orgs.). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios; Goiânia:UFG, 2015, p. 63-75.

ROCHA, José Manuel de Sacadura, 1959 – **Michel Foucault e o direito** – Rio de Janeiro: Forense, 2011.

SÃO PAULO (Município) Lei Municipal n. 15.719 de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre a implantação de assistência psicopedagógica em toda a rede municipal de ensino na cidade de São Paulo. Disponível em: <https://bit.ly/2CSO6q>. Acesso em: 27 de jan. de 2019. BRASIL, 2013.

_____. Decreto Municipal n. 54.769 de 17 de janeiro de 2014. Regulamenta a Lei nº 15.719, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre a implantação de assistência psicopedagógica em toda a Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de diagnosticar, intervir e prevenir problemas de aprendizagem tendo como enfoque o educando e as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: <https://bit.ly/2B4WQnY>. Acesso em: 27 de jan. 2019.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.45-60.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. **Direito à educação, participação familiar e informação: o ciclo virtuoso da inclusão**. Tese (Doutorado em Direito Constitucional). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico**. Atualizadores Nagib Slaibi Filho e Gláucia Carvalho. Editora Forense. 26ª ed. Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In BARROS, José D'Assunção. **Igualdade e Diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana**. Petrópolis: Vozes, 2016, p. 73-130.

TEIXEIRA, Marina Codo Andrade. **Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2010.

THEODORO JUNIOR, Humberto. **Curso de Direito Processual Civil** – Teoria geral do direito processual civil, processo de conhecimento e procedimento comum – vol. 58. ed. rev., atual. e ampl. – Rio de Janeiro: Forense, 2017.

TURCHIELLO, Priscila. A família produzida como agente da inclusão de pessoas com deficiências nos discursos oficiais. In: **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Thoma, Adriana da Silva. Hillesheim, Betina. (org.) 1ª ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2011. P. 225-238.

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

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

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

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

XEREZ, Rogério Saraiva. **Direito fundamental à educação:** Pessoas com deficiência e a educação inclusiva. Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação:** a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

APÊNDICE A

19/06/2018

Email – j_p_c_netto@hotmail.com

Re: Pesquisa jurisprudencial para dissertação de mestrado

biblioteca@tjms.jus.br

qui 07/06/2018 18:10

Para: JOÃO NETO <j_p_c_netto@hotmail.com>;

 12 anexos (1 MB)

20180000039676 ok.pdf; 20180000025735.pdf; 20160000070021 ok.pdf; 20160000052836 (1) ok.pdf; 20160000008648 ok.pdf; 20150000042192 ok.pdf; 20130000008289 ok.pdf; 20130000007124.pdf; 2011.025658-4 ok.pdf; 2011.022540-0 ok.pdf; 2001.002525-9 ok.pdf; 20170000023463.pdf;

Boa tarde, João Paulo

Seguem alguns acórdãos que tratam da matéria objeto da pesquisa solicitada. Estamos à disposição para eventuais questionamentos.

Atenciosamente

Maria Alice Corrêa da Costa
Departamento de Pesquisa e Documentação
Secretaria Judiciária

From: JOÃO NETO
Sent: Wednesday, May 30, 2018 2:52 PM
To: biblioteca@tjms.jus.br
Subject: Pesquisa jurisprudencial para dissertação de mestrado

Boa tarde,

Solicito, por gentileza, uma pesquisa que possa auxiliar em dissertação acadêmica. Sou pós-graduando do curso de Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD. Tenho como tema de dissertação "A análise do discurso jurídico do direito à educação especial no Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul".

Minha dissertação consiste em analisar decisões judiciais (em especial aqueles que foram objeto de recurso junto ao TJMS) que tiveram como discussão o direito a educação especial, analisando as posições adotadas. O espaço temporal que gostaria de limitar seria de 2007 a 2017.

Os assuntos objetos da decisões que interessariam são:

- Educação especial
- Atendimento Educacional Especializado
- Professor de apoio
- Sala de recursos multifuncionais
- Educação da pessoa com deficiência
- Classe especial
- Apoio pedagógico especializado

Já efetuei uma pesquisa pela jurisprudência do TJMS obtendo como resultado os seguintes processos: 2009007346; 2014000002729; 20140000025658; 20140000043018; 2015000003220; 20150000042192; 20160000037865; 20160000052836; 20170000004354; 20170000013448; 20170000024924;

<https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/inbox/tp>

1/2