



**FACULDADE VIASAPIENS – FVS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO**

GABRIELLE SOBRINHO DAMASCENO

**JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS,
IMPACTOS E PERSPECTIVAS NA GARANTIA DO ACESSO E QUALIDADE
ESCOLAR**

Orientador(a): Prof. Me. Francisco Danilo de Souza Gomes

TIANGUÁ – CE

2025.2

GABRIELLE SOBRINHO DAMASCENO

JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS, IMPACTOS
E PERSPECTIVAS NA GARANTIA DO ACESSO E QUALIDADE ESCOLAR

Monografia apresentada à Faculdade ViaSapiens – FVS como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Direito.

Orientador(a): Professor (a) Me. Francisco Danilo de Souza Gomes.

Orientador metodológico: Professor Me. Francisco Danilo de Souza Gomes.

TIANGUÁ – CE

2025.2

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade ViaSapiens
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D155j DAMASCENO ,GABRIELLE SOBRINHO .
JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL:
DESAFIOS, IMPACTOS E PERSPECTIVAS NA GARANTIA DO
ACESSO E QUALIDADE ESCOLAR : / GABRIELLE
SOBRINHO DAMASCENO - 2025.
46 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Faculdade ViaSapiens,
Bacharelado em Direito, Tianguá. 2025
Orientação: Me. FRANCISCO DANILO DE SOUZA GOMES
1. Direito à Educação; . 2. Judicialização; . 3. Direito Fundamental.. I.
Titulo.


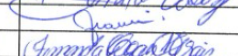

CDD 340

FACULDADE VIASAPIENS – FVS
 ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DO CURSO DE DIREITO

Em 18 de dezembro de 2025, às 20h00min, no Auditório 01 da Faculdade ViaSapiens, de modo presencial, compareceram para a **DEFESA PÚBLICA DE MONOGRAFIA** do curso de graduação Direito, requisito obrigatório para a obtenção da aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, o (a) aluno (a): **GABRIELLE SOBRINHO DAMASCENO**, tendo como título do Trabalho **“JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS, IMPACTOS E PERSPECTIVAS NA GARANTIA DO ACESSO E QUALIDADE ESCOLAR.”**, e os professores que constituíram a Banca Examinadora:

- a) Professor-orientador: Prof. Me. Francisco Danilo de Souza Gomes;
- b) Professor-examinador: Prof. Esp. Francisco Roney de Sousa Ribeiro;
- c) Professora-examinadora: Profª. Esp. Fernanda Lopes de Moraes.

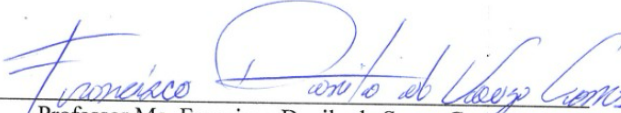
Após a apresentação da Monografia e as observações dos membros da banca avaliadora, ficou definido que o trabalho foi A PROVA DO, com média 10, (DE 2), a partir das seguintes notas:

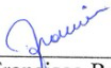
EXAMINADOR(A)	NOTA	VISTO
Prof. Me. Francisco Danilo de Souza Gomes	10,0	
Prof. Esp. Francisco Roney de Sousa Ribeiro	10,0	
Profª. Esp. Fernanda Lopes de Moraes	10,0	


Eu, Francisco Danilo de Souza Gomes, professor-orientador, lavrei a presente ata, que segue assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora.

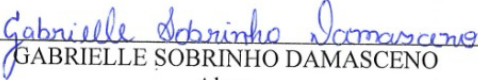
Reformulações:

- Não.
- Sugeridas
- Exigidas


 Professor Me. Francisco Danilo de Souza Gomes
 Orientador


 Professor Esp. Francisco Roney de Sousa Ribeiro
 Examinador


 Professora Esp. Fernanda Lopes de Moraes
 Examinadora


 GABRIELLE SOBRINHO DAMASCENO
 Aluna

Dedico esse estudo monográfico a minha
família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de toda sabedoria e força, por iluminar meus caminhos, renovar minha fé nos momentos de incerteza e me conceder serenidade para seguir adiante, mesmo diante das dificuldades. Sem Sua presença constante, esta conquista não teria sido possível.

Agradeço, ao meu marido, pelo apoio incondicional, pelo incentivo diário e pela paciência nos dias mais desafiadores. Sua compreensão e palavras de encorajamento foram essenciais para que eu mantivesse o foco e acreditasse na realização deste sonho.

Estendo minha gratidão à minha família, que, com carinho e compreensão, soube acolher minha ausência em tantos momentos e me ofereceu motivação para continuar. Cada gesto de amor, cada palavra de incentivo e cada demonstração de confiança foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Esta conquista não é apenas minha, mas de todos que caminharam comigo e acreditaram no meu potencial. A todos vocês, o meu mais sincero e profundo agradecimento.

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”

- Cora Coralina

RESUMO

A motivação para a realização deste trabalho decorre da crescente judicialização das questões educacionais no Brasil, fenômeno que tem se consolidado como uma alternativa para assegurar tanto o acesso quanto a qualidade da educação, especialmente quando o Estado falha em cumprir suas responsabilidades. Este estudo visa compreender os impactos dessa judicialização e como ela influencia a implementação real do direito à educação. Trata-se de uma temática de grande importância para a sociedade, pois está diretamente vinculada à busca por uma educação mais inclusiva e de qualidade, sendo um passo importante na redução das desigualdades sociais. Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral analisar os impactos da judicialização do direito à educação na garantia do acesso e da qualidade escolar no Brasil. Para tanto, definiram-se como objetivos específicos avaliar o histórico do direito à educação, investigar os fatores que motivam a judicialização do direito à educação no Brasil e verificar o impacto da judicialização na equidade educacional. Enquanto metodologia, o estudo utilizou-se uma pesquisa de cunho qualitativa e bibliográfica.

Palavras-chave: Direito à Educação; Judicialização; Direito Fundamental.

ABSTRACT

The motivation for carrying out this work stems from the growing judicialization of educational issues in Brazil, a phenomenon that has been consolidated as an alternative to ensure both access and quality of education, especially when the State fails to fulfill its responsibilities. This study aims to understand the impacts of this judicialization and how it influences the actual implementation of the right to education. This is a topic of great importance for society, as it is directly linked to the search for a more inclusive and quality education, being an important step in reducing social inequalities. Thus, the research has as its general objective to analyze the impacts of the judicialization of the right to education in guaranteeing access and school quality in Brazil. To this end, it is defined as specific objectives to evaluate the history of the right to education, to investigate the factors that motivate the judicialization of the right to education in Brazil and to verify the impact of judicialization on educational equity. As a methodology, the study used qualitative and bibliographic research.

Keywords; Right to Education; Judicialization; Fundamental Right.

LISTA DE SIGLAS

AI-5 – Ato Institucional nº 5

CF/88 – Constituição Federal de 1988

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PSD – Partido Social Democrático

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UDN – União Democrática Nacional

UNE – União Nacional dos Estudantes

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. HISTÓRICO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	14
3. PRINCIPAIS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO	23
3.1. O TERMO INCLUSÃO	26
3.2. INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: CONTEXTO DA INFLUÊNCIA	30
3.3. INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTADO DO CEARÁ-CE	33
4. A JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, os direitos humanos foram conquistados gradualmente, impulsionados por disputas sociais e transformações nas relações de poder. Norberto Bobbio (2004) destaca que esses direitos não surgem de forma isolada, mas são resultado de embates entre diferentes interesses, levando à criação de novos dispositivos jurídicos que visam equilibrar as interações sociais e limitar abusos. No caso do direito à educação, sua consolidação não ocorreu de maneira automática, mas como resposta a movimentos e reivindicações que buscavam assegurar melhores condições de acesso e qualidade no ensino.

Para Ferreira (2008, p. 37), a Constituição Federal de 1988 trouxe avanços essenciais para a educação no Brasil, ao consolidá-la como um direito fundamental e estabelecer parâmetros legais para sua efetivação. Esse reconhecimento atribui responsabilidades não apenas ao Estado, mas também à sociedade, à família e aos profissionais da educação, assegurando a todos o dever de contribuir para sua concretização. Além disso, a Carta Magna reforçou o caráter da educação como um direito público subjetivo, garantindo ao cidadão o poder de exigir do Estado o cumprimento desse compromisso.

Conforme destaca Barroso (2016, p. 384), a judicialização ocorre quando decisões sobre temas de grande impacto social, político ou moral deixam de ser resolvidas pelos órgãos tradicionais de governança, como o Legislativo e o Executivo, e passam a ser determinadas pelo Poder Judiciário. Esse deslocamento de poder reflete a crescente busca da população por soluções jurídicas para questões que, idealmente, deveriam ser resolvidas no âmbito das políticas públicas.

No que se refere ao direito à educação, esse fenômeno se manifesta quando indivíduos que enfrentam obstáculos no acesso ao ensino acionam o Judiciário para garantir que o Estado cumpra sua obrigação constitucional de oferecer educação gratuita e de qualidade.

Nessa perspectiva, a presente monografia pretende percorrer a seguinte investigação: quais são os impactos da judicialização do direito à educação na garantia do acesso e da qualidade escolar no Brasil?

No que diz respeito à justificativa do trabalho, entende-se que no período anterior à Constituição de 1988, o Poder Judiciário tinha sua atuação limitada em temas estritamente políticos. A Carta Constitucional de 1934, por exemplo, estabelecia em seu artigo 68 que questões de natureza exclusivamente política não poderiam ser apreciadas pelos tribunais. Essa restrição visava resguardar o princípio da separação dos poderes, impedindo que o Judiciário interferisse em assuntos considerados competência do Legislativo e do Executivo.

Com o advento da Constituição de 1988, os direitos sociais passaram a ser reconhecidos como fundamentais, e a educação foi formalmente estabelecida como um direito público subjetivo. Isso permitiu que qualquer indivíduo que se sentisse prejudicado pela omissão do Estado na oferta de ensino pudesse recorrer à via judicial para garantir esse direito. A partir desse momento, iniciou-se um movimento crescente de demandas educacionais sendo levadas aos tribunais, inaugurando uma nova fase na relação entre o direito e a política pública da educação.

Foi apenas em meados da década de 1990 que surgiu a primeira pesquisa acadêmica aprofundada sobre a judicialização da educação no Brasil. Silveira (2006) menciona a tese de doutorado de Romualdo Portela de Oliveira, defendida na Universidade de São Paulo em 1995, como um dos primeiros trabalhos a examinar o papel do Judiciário na efetivação do direito à educação, principalmente no que se refere ao acesso a vagas na rede pública de ensino.

Alguns anos depois, Oliveira (1999) ampliou sua análise, apontando que a interferência do Judiciário não se limitava à garantia do ingresso dos alunos no sistema educacional, mas também poderia atuar na melhoria da qualidade do ensino. Esse entendimento ganhou ainda mais força após a promulgação da Emenda Constitucional nº 14/1996 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que consolidaram avanços na regulamentação da política educacional brasileira.

A motivação para a realização deste trabalho decorre da crescente judicialização das questões educacionais no Brasil, fenômeno que tem se consolidado como uma alternativa para assegurar tanto o acesso quanto a qualidade da educação, especialmente quando o Estado falha em cumprir suas responsabilidades. Este estudo visa compreender os impactos dessa judicialização e como ela influencia a implementação real do direito à educação. Trata-se de uma temática de grande importância para a sociedade, pois está diretamente vinculada à busca por uma educação mais inclusiva e de qualidade, sendo um passo importante na redução das desigualdades sociais.

Para os acadêmicos de Direito, este estudo oferece uma análise aprofundada sobre o papel do Judiciário na proteção dos direitos fundamentais, com foco no campo educacional. Compreender esse fenômeno é crucial para a formação de profissionais do Direito, capacitando-os a atuar tanto na área do Direito Constitucional quanto no campo do Direito Educacional, além de fomentar uma análise crítica sobre a função do Judiciário na mediação de questões sociais.

A relevância deste trabalho para a Faculdade é significativa, pois contribui para o enriquecimento do conhecimento acadêmico e promove discussões substanciais nas áreas do

Direito. Ao explorar a interseção entre os direitos fundamentais e as políticas públicas educacionais, o estudo estimula uma reflexão sobre o papel da justiça na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral analisar os impactos da judicialização do direito à educação na garantia do acesso e da qualidade escolar no Brasil. Para tanto, definem-se como objetivos específicos avaliar o histórico do direito à educação, investigar os fatores que motivam a judicialização do direito à educação no Brasil e verificar o impacto da judicialização na equidade educacional.

2. HISTÓRICO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Embora a Constituição Imperial de 1824 tenha mencionado o ensino no seu artigo 179, inciso XXXII, ao declarar que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, essa previsão ainda não representava, de fato, um reconhecimento pleno do direito à educação. Segundo Victor (2011, p. 58), foi só com o avanço do Estado Social e o rompimento gradual com o modelo liberal das primeiras Constituições que esse direito começou a ganhar real destaque e importância.

Ferreira (1986) também reforça essa ideia, ao afirmar que a Constituição de 1824 não chegou a dar status constitucional à educação. Para ele, isso só ocorreu com a Carta de 1934, marcada por um verdadeiro espírito transformador, impulsionado pelos eventos da Revolução Constitucionalista de 1932. Esse movimento, com forte presença em São Paulo, trouxe à tona a necessidade de repensar o papel do Estado e ampliar os direitos sociais, incluindo o acesso à educação.

Entre 1889 e 1930, período da chamada Primeira República, o Brasil enfrentava instabilidades econômicas profundas, especialmente por conta da crise do café e das oscilações do sistema capitalista global. A necessidade de reagir a esse cenário levou o país a olhar com mais atenção para a industrialização, abandonando, ainda que aos poucos, a ideia de que seu destino natural seria unicamente agrícola. A mudança de postura permitiu que se abrisse espaço para a produção interna de bens que antes eram majoritariamente importados.

Esse movimento industrial gerou impactos não só na economia, mas também no tecido social brasileiro. A classe média, os operários e outros grupos sociais começaram a ver na industrialização uma forma concreta de ascensão e transformação nacional. Como destaca Saviani (1988, p. 59), a indústria passou a ser entendida, inclusive, como um caminho necessário para a libertação do país, sendo valorizada não apenas pelas elites, mas também pelos setores populares.

Durante esse período, houve também um certo avanço urbano e industrial. Apesar de inicial, esse processo deu origem a um operariado cada vez mais ativo, influenciado principalmente por ideias anarquistas que chegaram ao Brasil nas primeiras décadas do século XX. Trabalhadores imigrantes, em especial, foram os responsáveis por disseminar essas ideias, que defendiam a organização fora do sistema político tradicional.

Os anarquistas, por sua vez, mesmo sem interesse em formar partidos, se empenharam em construir formas alternativas de mobilização. Criaram jornais em diferentes línguas, fundaram sindicatos, associações de trabalhadores, bibliotecas comunitárias e até escolas

baseadas na pedagogia de Francisco Ferrer, um educador espanhol que defendia uma educação libertadora (Saviani, 1988, p. 36).

Entretanto, o poder das oligarquias brasileiras se impunha sobre esses movimentos. Reivindicações trabalhistas e sociais eram constantemente reprimidas com o argumento de manter a ordem, como evidencia a famosa frase de Washington Luís: “a questão social é caso de polícia” (Idem, p. 36). Isso demonstra como as elites tratavam qualquer tentativa de transformação social como ameaça à estabilidade.

A Revolução de 1930 marca uma virada importante nesse cenário, trazendo Getúlio Vargas ao poder e inaugurando um novo período político. De acordo com Ferreira (1986) e Hilsdorf (2003), esse momento histórico, conhecido como Segunda República, trouxe consigo uma tentativa de reorganizar o país a partir de novos projetos sociais, entre eles, uma proposta de democratização da educação, com a ideia de que ela deveria ser para todos.

Contudo, essa visão não é unânime. Ney (2008), por exemplo, pondera que, apesar do discurso inclusivo, o governo Vargas manteve muitas práticas dos períodos anteriores. Para o autor, a ampliação do acesso à educação não representava necessariamente um compromisso real com os direitos sociais, mas sim uma resposta aos interesses do mercado. A educação começou a ser vista como uma ferramenta útil para atender às novas demandas da indústria, sem, no entanto, refletir uma transformação profunda na estrutura social.

No início do século XX, o acesso à educação ainda era algo reservado para poucos. Estudar, naquela época, era quase um privilégio que orbitava a elite, ficando bem distante da maioria da população. No entanto, em 1932, o cenário começa a dar sinais de mudança com o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Idealizado por um grupo de intelectuais influentes e redigido por Fernando de Azevedo, esse documento trouxe uma proposta ousada para sua época: reorganizar o sistema educacional brasileiro e colocá-lo como ferramenta de transformação social e política (Revista Histedbr, 2006).

Esse manifesto defendia que a educação deveria ser pública, gratuita, laica e obrigatória, um direito garantido para todos, sem distinção. Mais do que uma proposta pedagógica, o texto representava um grito por justiça social. As ideias ali contidas miravam longe: queriam reformular a estrutura educacional do Brasil e colocá-la a serviço de um país mais igualitário.

Mas esse movimento encontrou obstáculos sérios quando o Brasil mergulhou no período do Estado Novo (1937-1945). Para Romanelli (2004), essa fase representou uma espécie de "congelamento" das reformas educacionais. As ideias democráticas deram lugar a uma organização autoritária do ensino, sustentada por leis criadas sob forte influência do

modelo fascista. A educação deixou de ser um meio de inclusão e passou a servir aos interesses de um Estado centralizador e excludente.

Durante esse período, ficou evidente a separação entre dois modelos de escola: uma voltada para a elite, com acesso facilitado ao Ensino Superior, e outra mais voltada aos cursos técnicos e profissionalizantes, destinada às camadas populares. O governo, nesse sentido, incentivava o ensino profissional, criando inclusive instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com base em decretos-leis que normatizavam o ensino industrial e comercial. O que se via, portanto, era uma tentativa de moldar a educação para atender às necessidades do mercado, sem, no entanto, promover a ascensão social dos mais pobres.

Outro marco importante desse período foi a Constituição de 1937, que alterou de forma significativa a responsabilidade do Estado em relação ao ensino. Com ela, o dever estatal passou a ser considerado subsidiário, o que na prática limitava bastante qualquer projeto de expansão do ensino público. Inclusive, o artigo 130 dessa Carta chegou a eliminar a garantia de gratuidade, revelando um retrocesso preocupante.

Já no final da Segunda Guerra Mundial, por volta de 1945 e 1946, o Brasil começa a entrar em uma nova fase. Inspirado pelas reconstruções políticas de países como Itália, França e Alemanha, o país iniciou um processo de redemocratização que também afetou a educação. A nova Constituição de 1946, fruto desse espírito reformador, abriu caminho para que a educação voltasse a ser pensada como política pública essencial.

Esse período, que vai até 1964 e que Ney (2008) chama de “Quarta República”, foi caracterizado por intensos embates políticos, principalmente envolvendo o PTB, o PSD e a UDN. Um dos pontos mais delicados dessa disputa foi a elaboração da tão aguardada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A UDN, por exemplo, apoiava o projeto enviado ao Congresso em 1948 pelo então presidente Dutra, enxergando nele uma resposta eficaz às necessidades educacionais do país. Já o PSD, com nomes como Gustavo Capanema, criticava duramente o texto, acusando-o de carregar motivações políticas e de ser, na prática, uma reação à era Vargas, e não um plano genuinamente educacional (Saviani, 1988).

Apesar dos atritos, 1946 acabou se firmando como um marco importante para o avanço da educação no Brasil. Foi nesse contexto que a LDB começou a ganhar corpo, mesmo em meio a um ambiente bastante conturbado, com greves e tensões sociais. O Partido Comunista, que nos primeiros meses do novo governo chegou a apoiar algumas medidas, logo passou a adotar uma postura de apaziguamento, tentando conter a euforia popular e evitar rupturas (Fávero, 1996).

Após anos de idas e vindas, debates e alterações, o projeto da primeira LDB só foi finalmente aprovado em 1959, quase treze anos depois de sua primeira proposta. Nesse caminho, o texto original sofreu inúmeras mudanças até que se chegasse a um consenso razoável entre os setores conservadores e os movimentos sociais. A versão final veio acompanhada de pareceres assinados por nomes de peso, como Paulo Freire, Carlos Lacerda e Dirceu Cardoso, entre outros (Saviani, 1988, p. 57), o que demonstrava o esforço coletivo para, enfim, consolidar uma base legal para a educação brasileira que refletisse, ainda que parcialmente, os anseios da sociedade.

Ao longo dos debates que antecederam a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, o cenário educacional brasileiro passou por um período de intenso embate. Segundo Saviani (1988), esse momento foi tão carregado de tensões que ultrapassou os círculos acadêmicos e políticos, atingindo a opinião pública de maneira significativa. Nesse ambiente acirrado, emergem os chamados "partidos ideológicos", com destaque para a atuação da Igreja Católica, que se posicionava de forma firme em defesa do ensino privado. Por outro lado, a imprensa se dividia: grande parte dos veículos, como a *Revista Anhembi*, *O Estado de São Paulo*, *Folha da Manhã*, *Jornal do Brasil* e *Correio da Manhã*, manifestava apoio à escola pública, enquanto uma minoria, representada por publicações como a *Revista Vozes*, ligada à Igreja, e jornais como *Tribuna da Imprensa* e *Correio Paulistano*, fazia coro em defesa do setor privado.

Mas não foram apenas os meios de comunicação que se mobilizaram nesse processo. Conforme descrito por Saviani (1988), uma ampla gama de grupos da sociedade civil também participou ativamente das discussões que cercaram a formulação da LDB. Essa mobilização se deu por meio de manifestações públicas e documentos oficiais, com envolvimento de secretarias estaduais de educação, universidades públicas, grêmios estudantis, sindicatos, professores e educadores. O volume e a intensidade dessas pressões fizeram com que a Câmara dos Deputados avançasse com a análise do projeto substitutivo, que, após a apreciação no Senado, resultaria na aprovação da Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961. A partir daí, o Brasil passava a contar, pela primeira vez, com um estatuto formal que organizava o sistema educacional nacional, fruto de uma longa trajetória de debates iniciada em 1946.

Vale lembrar que os anos iniciais da década de 1960 foram marcados por um cenário político e social instável, em que se confundiam os conceitos de desenvolvimento econômico e social. Nesse ambiente, ganha força no Brasil a chamada teoria do capital humano, que teve origem nos Estados Unidos e passou a orientar políticas educacionais voltadas aos países em desenvolvimento. Conforme Hilsdorf (2011), essa abordagem tratava a educação como um

investimento com retorno garantido, uma vez que o conhecimento adquirido pelos trabalhadores seria convertido em maior produtividade e, por consequência, em melhores condições de vida. Em outras palavras, acreditava-se que bastava investir em escolarização para que o progresso individual e coletivo acontecesse.

Durante esse período, ficou evidente a separação entre dois modelos de escola: uma voltada para a elite, com acesso facilitado ao Ensino Superior, e outra mais voltada aos cursos técnicos e profissionalizantes, destinada às camadas populares. O governo, nesse sentido, incentivava o ensino profissional, criando inclusive instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com base em decretos-leis que normatizavam o ensino industrial e comercial. O que se via, portanto, era uma tentativa de moldar a educação para atender às necessidades do mercado, sem, no entanto, promover a ascensão social dos mais pobres.

Outro marco importante desse período foi a Constituição de 1937, que alterou de forma significativa a responsabilidade do Estado em relação ao ensino. Com ela, o dever estatal passou a ser considerado subsidiário, o que na prática limitava bastante qualquer projeto de expansão do ensino público. Inclusive, o artigo 130 dessa Carta chegou a eliminar a garantia de gratuidade, revelando um retrocesso preocupante.

Já no final da Segunda Guerra Mundial, por volta de 1945 e 1946, o Brasil começa a entrar em uma nova fase. Inspirado pelas reconstruções políticas de países como Itália, França e Alemanha, o país iniciou um processo de redemocratização que também afetou a educação. A nova Constituição de 1946, fruto desse espírito reformador, abriu caminho para que a educação voltasse a ser pensada como política pública essencial.

Esse período, que vai até 1964 e que Ney (2008) chama de “Quarta República”, foi caracterizado por intensos embates políticos, principalmente envolvendo o PTB, o PSD e a UDN. Um dos pontos mais delicados dessa disputa foi a elaboração da tão aguardada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A UDN, por exemplo, apoiava o projeto enviado ao Congresso em 1948 pelo então presidente Dutra, enxergando nele uma resposta eficaz às necessidades educacionais do país. Já o PSD, com nomes como Gustavo Capanema, criticava duramente o texto, acusando-o de carregar motivações políticas e de ser, na prática, uma reação à era Vargas, e não um plano genuinamente educacional (Saviani, 1988).

Apesar dos atritos, 1946 acabou se firmando como um marco importante para o avanço da educação no Brasil. Foi nesse contexto que a LDB começou a ganhar corpo, mesmo em meio a um ambiente bastante conturbado, com greves e tensões sociais. O Partido Comunista, que nos primeiros meses do novo governo chegou a apoiar algumas medidas, logo

passou a adotar uma postura de apaziguamento, tentando conter a euforia popular e evitar rupturas (Fávero, 1996).

Após anos de idas e vindas, debates e alterações, o projeto da primeira LDB só foi finalmente aprovado em 1959, quase treze anos depois de sua primeira proposta. Nesse caminho, o texto original sofreu inúmeras mudanças até que se chegasse a um consenso razoável entre os setores conservadores e os movimentos sociais. A versão final veio acompanhada de pareceres assinados por nomes de peso, como Paulo Freire, Carlos Lacerda e Dirceu Cardoso, entre outros (Saviani, 1988, p. 57), o que demonstrava o esforço coletivo para, enfim, consolidar uma base legal para a educação brasileira que refletisse, ainda que parcialmente, os anseios da sociedade.

Ao longo dos debates que antecederam a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, o cenário educacional brasileiro passou por um período de intenso embate. Segundo Saviani (1988), esse momento foi tão carregado de tensões que ultrapassou os círculos acadêmicos e políticos, atingindo a opinião pública de maneira significativa. Nesse ambiente acirrado, emergem os chamados "partidos ideológicos", com destaque para a atuação da Igreja Católica, que se posicionava de forma firme em defesa do ensino privado. Por outro lado, a imprensa se dividia: grande parte dos veículos, como a Revista Anhembi, O Estado de São Paulo, Folha da Manhã, Jornal do Brasil e Correio da Manhã, manifestava apoio à escola pública, enquanto uma minoria, representada por publicações como a Revista Vozes, ligada à Igreja, e jornais como Tribuna da Imprensa e Correio Paulistano, fazia coro em defesa do setor privado.

Mas não foram apenas os meios de comunicação que se mobilizaram nesse processo. Conforme descrito por Saviani (1988), uma ampla gama de grupos da sociedade civil também participou ativamente das discussões que cercaram a formulação da LDB. Essa mobilização se deu por meio de manifestações públicas e documentos oficiais, com envolvimento de secretarias estaduais de educação, universidades públicas, grêmios estudantis, sindicatos, professores e educadores. O volume e a intensidade dessas pressões fizeram com que a Câmara dos Deputados avançasse com a análise do projeto substitutivo, que, após a apreciação no Senado, resultaria na aprovação da Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961. A partir daí, o Brasil passava a contar, pela primeira vez, com um estatuto formal que organizava o sistema educacional nacional, fruto de uma longa trajetória de debates iniciada em 1946.

Vale lembrar que os anos iniciais da década de 1960 foram marcados por um cenário político e social instável, em que se confundiam os conceitos de desenvolvimento econômico e social. Nesse ambiente, ganha força no Brasil a chamada teoria do capital humano, que teve

origem nos Estados Unidos e passou a orientar políticas educacionais voltadas aos países em desenvolvimento. Conforme Hilsdorf (2011), essa abordagem tratava a educação como um investimento com retorno garantido, uma vez que o conhecimento adquirido pelos trabalhadores seria convertido em maior produtividade e, por consequência, em melhores condições de vida. Em outras palavras, acreditava-se que bastava investir em escolarização para que o progresso individual e coletivo acontecesse.

Apesar dessa esperança, as décadas de 1980 e 1990 não foram tão generosas em termos de avanços concretos. Muitos estudiosos consideram esse período como “décadas perdidas”. Mesmo com algum crescimento em setores específicos, o país enfrentava inflação alta, concentração de renda e aumento das desigualdades. Hilsdorf (2011, p. 127) observa que o Brasil viveu uma imposição do interesse econômico sobre os valores sociais e culturais, com a lógica do privado se sobrepondo ao público, repetindo e até aprofundando os problemas já existentes na educação desde os tempos da ditadura.

Nesse cenário, segundo Oliveira (1992), ficou evidente o aumento da exclusão educacional. Dados da época mostram que, em 1980, mais da metade da população era composta por pobres (39%) ou indigentes (17%). Mesmo com a ampliação do acesso ao ensino, a permanência dos estudantes no sistema ainda era baixa. Hilsdorf (2011) destaca que isso resultou na perda de oportunidades educacionais e na queda da qualidade da escolarização no país. Ou seja, não bastava abrir as portas das escolas, era preciso garantir condições de permanência e aprendizagem, algo que o país ainda não tinha conseguido resolver.

Com base nas tensões sociais e nos protestos estudantis que marcaram o Brasil nos anos que antecederam a redemocratização, a elaboração da Constituição Federal de 1988 não poderia ter sido conduzida de forma fechada ou distante da sociedade. Foi justamente nesse cenário, impulsionado também pela pressão da imprensa e de diversos setores organizados, que a participação da sociedade civil se mostrou não só possível, mas essencial. Como afirma Pinheiro (1996, p. 266-267), o processo de criação da nova Constituição foi construído com base na escuta ativa dos constituintes, representantes do Estado e da sociedade. As contribuições foram reunidas e debatidas ao longo de várias etapas até que se consolidasse um texto final. A Assembleia Nacional Constituinte adotou um modelo de trabalho estruturado em quatro momentos principais: Subcomissões, Comissões Técnicas, Comissão de Sistematização e o Plenário da Constituinte.

A sociedade civil pôde se fazer presente de diferentes formas. A primeira foi por meio de sugestões populares, que foram enviadas ao Senado antes mesmo das eleições da Constituinte. A segunda veio com as audiências públicas, que garantiram espaço para a fala de

entidades e movimentos sociais nas sessões das subcomissões. E, por fim, a terceira via foi a apresentação das chamadas Emendas Populares. Mesmo que essas emendas fossem inicialmente rejeitadas pela Comissão de Sistematização, ainda havia a possibilidade de serem encaminhadas ao Plenário, desde que algum parlamentar as acolhesse e desse andamento ao processo.

A Constituição de 1988 trouxe, nesse contexto, avanços importantes no campo educacional. A começar pelo fato de que a educação ganhou uma seção específica, organizada entre os artigos 205 e 214. Esse cuidado foi tão significativo que Saviani (1988) chegou a classificar a nova Carta como uma verdadeira "Constituição Educacional", pois rompeu com a visão de educação como privilégio e passou a tratá-la como um direito básico de todos.

Esse reconhecimento transformou a educação em um direito público subjetivo e universal, ou seja, um direito que o cidadão pode e deve exigir diretamente do Estado. O artigo 205, inclusive, deixa claro que a educação deve ter um padrão mínimo de qualidade, e que cabe ao poder público garantir esse direito, oferecendo as condições para que ele se concretize. Não se trata apenas de uma previsão genérica: a Constituição tornou possível, juridicamente, que qualquer pessoa exija o cumprimento do direito à educação quando ele for violado.

Quando a Carta estabelece que a educação é um direito público subjetivo, ela está reforçando a ideia de que esse direito pertence a cada indivíduo de forma inegociável. Isso implica um dever do Estado e da família em garantir que todas as pessoas possam frequentar uma escola pública, e, caso não existam vagas suficientes, o Estado deve custear o acesso à educação privada. Essa compreensão é bem representada na análise de Cretella (1991, v.2, p. 881-2), ao afirmar que o Estado tem a obrigação de abrir as portas das escolas públicas e, quando necessário, também das particulares, por meio de bolsas. Nader (2015, p. 307) complementa ao explicar que o direito público subjetivo se refere à possibilidade que o indivíduo tem de exigir, diretamente, aquilo que as normas jurídicas lhe garantem.

Portanto, a Constituição de 1988 foi um marco não apenas político, mas também educacional. E essa conquista só foi possível porque a sociedade civil, os estudantes, os movimentos sociais e os representantes das mais diversas áreas participaram ativamente da sua construção. A educação, então, deixou de ser uma promessa distante e passou a figurar como um direito que pode, e deve, ser reivindicado.

A educação, segundo Cury (2000, p. 20), ocupa um lugar de destaque entre os direitos sociais, sendo considerada o pilar fundamental da cidadania e, não por acaso, aparece em primeiro lugar no artigo 6º da Constituição Federal de 1988. Partindo dessa premissa, o não cumprimento desse direito configura mais do que um simples descuido: trata-se de uma

violação grave, que pode e deve ser responsabilizada legalmente. Isso porque, conforme a Lei nº 1.079/1950, a mesma que define os crimes de responsabilidade de autoridades públicas —, negar o acesso à educação é uma infração passível de denúncia. Qualquer cidadão, inclusive, pode levar essa omissão ao conhecimento da Câmara dos Deputados, como está previsto no artigo 14 da referida legislação, solicitando que medidas sejam tomadas.

Entretanto, o dever de garantir educação não recai apenas sobre o Estado. Ele também se estende às famílias, que compartilham essa responsabilidade. De acordo com o artigo 246 do Código Penal, quando os responsáveis legais não asseguram que a criança ou adolescente frequente a escola, estão cometendo o crime de abandono intelectual. Há exceções, claro, como nos casos em que a aprendizagem ocorre por meios alternativos, como o autodidatismo, o que é previsto no artigo 24, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Constituição de 1988 também deixou claro que a educação é muito mais do que uma obrigação legal. Ela é vista como essencial para o crescimento pessoal, para o exercício pleno da cidadania e para a preparação do indivíduo no mercado de trabalho. A própria ideia de que o acesso à educação abre caminho para outros direitos é reforçada por Victor (2011), ao afirmar que é por meio do conhecimento que o cidadão compreende a real dimensão de suas liberdades, entende como exercer seus direitos e reconhece a importância dos seus deveres. Nesse sentido, a educação se apresenta como um direito social que sustenta toda a estrutura da convivência democrática.

3. PRINCIPAIS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

Nas últimas duas décadas, a Educação Básica no Brasil passou por mudanças expressivas. Conforme destaca Castro (2019), hoje praticamente todas as crianças entre 6 e 14 anos estão no Ensino Fundamental. Já a Pré-escola atende cerca de 91% das crianças de 4 e 5 anos, e, entre os adolescentes de 15 a 17 anos, 83% estão matriculados em instituições escolares.

Segundo dados do Censo Escolar de 2018, há aproximadamente 48,5 milhões de estudantes distribuídos em 181,9 mil escolas da Educação Básica em todo o país. Dentre essas matrículas, quase metade (47,7%) está concentrada nas redes municipais. As escolas estaduais aparecem em segundo lugar, com 32,9%, enquanto a rede privada representa 18,6%. A rede federal é a menor, com menos de 1% das matrículas.

Esses números ajudam a visualizar um avanço considerável no acesso à educação, mas também revelam desafios. Um deles é a persistente distorção idade-série, que começa a aumentar a partir do 3º ano do Ensino Fundamental e se agrava no 6º ano e na 3ª série do Ensino Médio. Para se ter ideia, cerca de 24,7% das matrículas no Ensino Fundamental e 28,2% no Ensino Médio envolvem estudantes com atraso escolar. Isso mostra que, apesar do acesso mais amplo, a escola ainda não consegue garantir que todos avancem com qualidade, e isso tem gerado cada vez mais discussões sobre como construir uma escola que realmente funcione para todos.

A busca por uma educação mais justa e eficiente parece, à primeira vista, uma causa fácil de apoiar. Afinal, quem seria contra isso? Mas, quando se mergulha de verdade nesse debate, percebe-se que ele envolve muitas camadas e exige reflexões sérias sobre o que realmente se entende por justiça, igualdade e respeito às diferenças, especialmente dentro do contexto escolar, que é, por si só, atravessado por diferentes visões ideológicas.

Bobbio (1996), citado por Crahay (2000), ajuda a entender essa tensão: para quem defende a igualdade, as desigualdades sociais são vistas como construções que podem (e devem) ser superadas. Já quem acredita na desigualdade como algo natural vê essas diferenças como inevitáveis, e, portanto, não sente a mesma urgência em combatê-las.

Nesse cenário, pensar em justiça escolar se torna ainda mais complexo. Em uma sociedade democrática, onde liberdade e igualdade são valores centrais, o que se entende por "justiça" pode variar muito. Crahay (2000) e Dubet (2004) oferecem caminhos importantes para pensar essas questões.

Dubet (2004), por exemplo, afirma que não existe um único modelo de escola justa, e que cada proposta entra inevitavelmente em conflito com outras. A solução, segundo ele, está em combinar alternativas, mesmo que elas sejam imperfeitas. Ele levanta um ponto crucial: uma meritocracia escolar, mesmo quando parece justa, não necessariamente reduz desigualdades. Quando a escola foca apenas na integração social, pode acabar reafirmando as trajetórias que os alunos já tinham. Da mesma forma, insistir em uma base comum de conhecimento pode podar talentos individuais. E o contrário também acontece: se a escola valoriza demais as particularidades dos alunos, corre o risco de enfraquecer uma cultura comum que deveria ser compartilhada por todos.

O modelo mais presente nas democracias, de acordo com Dubet (2004), é o da igualdade de oportunidades baseada no mérito. A ideia é que todos devem ter a chance de participar da "competição", e que, depois disso, o sucesso depende de esforço pessoal. Uma vez garantido o acesso, considera-se que a escola cumpriu sua função.

Mas, na prática, essa concepção esbarra em vários problemas. Dubet (2004) enumera alguns deles: abrir espaço para a competição não resolve, por si só, as desigualdades; o sistema meritocrático parte do princípio de que todos têm as mesmas condições, ignorando as desvantagens que muitos já carregam; quem fracassa é visto como culpado pelo próprio fracasso, e não como alguém que foi prejudicado por uma estrutura injusta; todos os alunos são avaliados pelos mesmos critérios, como se estivessem nas mesmas circunstâncias; e, por fim, fica a pergunta incômoda: será que o que chamamos de "mérito" não é apenas um jeito de transformar privilégios herdados em supostas virtudes?

Em sociedades que se dizem democráticas, a ideia de meritocracia costuma ser apresentada como o caminho mais justo para distribuir oportunidades. No entanto, como já alertou Dubet (2004, p. 544), essa lógica acaba gerando aquilo que ele chama de "desigualdades justas", ou seja, diferenças que seriam consideradas legítimas por não se basearem em privilégios de nascimento, mas sim no mérito individual. Só que, quando se olha mais de perto, percebe-se que essa visão escorrega ao ignorar as desigualdades sociais de origem, que seguem influenciando diretamente o desempenho dos estudantes.

Pensando nisso, se torna claro que não basta apenas garantir que todos tenham uma vaga na escola. É preciso que o sistema educacional esteja preparado para reconhecer essas desigualdades de partida e buscar, de algum modo, compensá-las. É aí que entram as chamadas ações afirmativas, como cotas e políticas de discriminação positiva, que se baseiam na ideia de justiça distributiva. Essas estratégias são fundamentais porque, isoladamente, a escola não tem condições de transformar a sociedade em um espaço verdadeiramente justo.

Crahay (2000) fala dessa mesma lógica usando o termo “justiça corretiva”. Para ele, a escola tem o papel de suavizar os efeitos das dificuldades enfrentadas pelos alunos que, por razões biológicas ou sociais, têm mais barreiras no processo de aprendizagem. Assim, tanto para ele quanto para Dubet, aplicar uma proposta educativa baseada na igualdade exige implementar mecanismos de apoio focados nos estudantes, oferecendo condições para que todos possam aprender de forma efetiva.

Dubet (2004, p. 545) dá alguns exemplos práticos de medidas que podem contribuir com essa proposta: desde estudos acompanhados e atividades extracurriculares, até a presença de equipes pedagógicas qualificadas e estáveis, além de preparação específica para exames. Ele reforça que “a justiça não consiste apenas em aliviar o trabalho dos professores nas áreas mais difíceis, mas em tornar esse trabalho mais eficaz”, ou seja, o foco deve estar no resultado para os alunos e não apenas nas condições de trabalho dos educadores.

Outro ponto abordado por ambos os autores é a necessidade de garantir o que Dubet (2004) chama de “competências mínimas” e o que Crahay (2000) denomina “igualdade de conhecimentos adquiridos”. Para Dubet, justiça social também significa assegurar um patamar básico de saber e proteção para os mais vulneráveis. Na prática, isso se traduz na obrigação de garantir que, ao final da educação básica, todos os estudantes tenham acesso aos conteúdos considerados essenciais, aqueles que compõem a cultura escolar comum.

Crahay concorda com essa perspectiva, defendendo que o ensino obrigatório precisa ter clareza sobre o que é central no currículo e deixar claro o que todos devem aprender ao longo do tempo. Para ele, essa abordagem não é apenas coerente com os princípios de justiça, mas também melhora a aprendizagem, já que direciona os esforços de forma mais objetiva. Nessa etapa da vida escolar, em que o Estado é responsável por assegurar o direito à educação, não basta oferecer vagas: é preciso garantir o acesso real e efetivo ao conhecimento.

Tanto Dubet quanto Crahay reconhecem, no entanto, que colocar essa teoria em prática não é nada simples. Eles demonstram conhecer os desafios enfrentados pelas escolas de massa e apontam as razões pelas quais, muitas vezes, diretrizes baseadas em evidências e pesquisas não conseguem se consolidar no cotidiano escolar. Crahay (2000) destaca que, nas relações humanas, os aspectos subjetivos costumam ter mais peso do que os dados objetivos, o que explicaria a resistência de professores e gestores às mudanças propostas pelas investigações científicas. Segundo ele, “a maioria interiorizou os princípios da igualdade de oportunidades e da escola por medida de tal maneira que lhes ignoram o caráter ideológico.” (p. 436)

Já Dubet (2004) acredita que a definição de uma escola justa passa por múltiplos critérios. Ele reconhece que a meritocracia está profundamente enraizada na tradição republicana e democrática, mas alerta para seus limites e contradições. Isso porque, mesmo defendendo igualdade e liberdade, as sociedades contemporâneas continuam gerando desigualdades de maneira estrutural. Apesar de considerar o modelo meritocrático tímido, Dubet acredita que ele pode ser um ponto de partida, desde que combinado a outros princípios de justiça.

Para ele, um sistema escolar mais justo pode começar com políticas de discriminação positiva, com a garantia do acesso a conhecimentos fundamentais e com o compromisso de que os diplomas realmente reflitam aprendizados significativos. Além disso, é preciso atenção redobrada para evitar que as desigualdades escolares acabem reforçando ainda mais as desigualdades sociais.

3.1. O TERMO INCLUSÃO

A inclusão escolar é um direito previsto expressamente na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), sendo um direito intrinsecamente relacionado com a dignidade da pessoa humana. Dessa forma, isso significa garantir que cada aluno, independentemente de suas diferenças individuais, tenha acesso às mesmas oportunidades e mecanismos de aprendizado.

Assim sendo, acredita-se que o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva deve estar ligado ao reconhecimento e à valorização da diversidade entre os alunos, uma vez que os estudantes podem variar na capacidade física, cognitiva, emocional, linguística e até mesmo cultural. Nesse sentido, a inclusão permite que ocorra uma espécie de respeito mútuo entre os indivíduos, fazendo com que as diferenças possam enriquecer a experiência para todos os que ali estão (Silva; Carvalho, 2017).

Acredita-se que falar sobre tal temática é de extrema importância para a comunidade brasileira, uma vez que, segundo dados do Censo de 2023, “das 1.771.430 matrículas na educação especial computadas no Censo Escolar 2023, a maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% (1.114.230) das matrículas” (Brasil, 2024).

Nesse sentido, ao analisar-se a formação dos direitos relacionados à educação especial no ordenamento jurídico brasileiro, percebe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, tem um marco de extrema importância nesse processo de conquistas de direitos, sendo um dos primeiros marcos a tratar da inclusão no âmbito escolar.

Assim, pautada nos estudos de Stephen Ball, entendo que as políticas educacionais

abarcam um constante movimento, em que se alteram a forma e as funções internas do Estado vinculadas ao contexto externo. Esses movimentos consolidaram os princípios do neoliberalismo por meio de “políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas” (Chesnais, 1998, p. 196).

Nessa perspectiva, vale destacar que, por meio da globalização neoliberal, notadamente a partir da década de 1990, ocorreram mudanças nas relações entre Estado e sociedade, bem como a valorização de prerrogativas de mercado assumidas pela administração pública. Nesse cenário, abriram-se portas para a entrada de diferentes grupos de interesse na definição das políticas públicas nacionais, em especial das políticas educacionais, as quais são pensadas em diferentes escalas e por novos atores, os quais compõem redes de relações sociais.

Essas redes de relações são compostas por grupos de interesse na definição das políticas públicas nacionais, em especial das políticas educacionais, as quais são pensadas em diferentes escalas e por novos atores, os quais compõem uma rede de relações. Essa rede é composta por organizações internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) e o Banco Mundial, os quais consolidaram o neoliberalismo atuando “como disseminadores das recomendações emanadas do Consenso de Washington (1989), voltadas para o incentivo à iniciativa privada, o livre fluxo de capital, a abertura econômica e a redução do tamanho do Estado, tendo o mercado como paradigma de eficiência” (Scaff et al., 2018, p. 8-9).

Pode-se compreender que as recomendações dessas redes promovem reformas estruturais nos Estados, alterando de forma significativa as concepções e os objetivos que orientam as formas de gestão. Essas reformas consolidam novos discursos e novas práticas, as quais são derivadas do setor privado e são utilizadas como referência para organizações públicas em todas as esferas de governo (Cóssio, 2018).

Essa nova forma de gerenciar o Estado passou a ser utilizada como elemento-chave para a efetivação dos conceitos neoliberais, os quais fortalecem o mercado e reduzem as ações do Estado, aumentando a eficiência do setor público e reduzindo seu custo (Ball, 2001; 2005). No entanto, cabe destacar que os princípios que norteiam a nova gestão não têm como base orientações universais, mas “estratégias dinâmicas e inconclusas que permitem a adaptação às diferentes realidades nacionais e locais” (Scaff et al., 2018, p. 9).

Mediante o anunciado, pode-se compreender que, na educação, houve um intenso movimento de reformas educacionais em todo o mundo, e com maior força na América Latina, a partir da década de 1990. Nesse movimento, o Brasil, a partir desse período, ou seja, da década de 1990, instituiu uma ampla reforma na educação.

Nesse contexto, cabe destacar que o Brasil, frente à reforma estatal materializada em 1990, promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. De acordo com Batista (2002), o processo de elaboração e aprovação da LDBEN nº 9.394/96 aconteceu em meio a disputas que se dividiam entre os parlamentares que defendiam os interesses das entidades privadas e, de outro lado, os que defendiam os interesses das associações da sociedade civil e da escola pública. Assim, percebe-se que as perspectivas de democratização e de mercantilização aparecem nas disputas do processo de elaboração das políticas educacionais, mas são os valores da perspectiva de mercantilização que se acentuam na LDBEN nº 9.394/96.

Em sintonia com os acordos internacionais, a nova LDBEN (Lei nº 9.394/96), em seu artigo V, estabeleceu a Educação Especial como uma possibilidade de democratização do ensino. Prevista na Constituição Federal de 1988, a Educação Especial foi regulamentada pela LDBEN nº 9.394/96, sendo definida como modalidade de ensino a ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino aos alunos com deficiência (Brasil, 1996).

Frente às reformas educacionais impulsionadas em âmbito internacional, cabe destacar que, no Brasil, as iniciativas voltadas para a pessoa com deficiência foram intensificadas a partir dos compromissos assumidos na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006).

A partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), no Brasil ocorreram investimentos em programas e projetos educacionais e sociais voltados para as pessoas público-alvo da Educação Especial. Decorrente desse compromisso, o Brasil, em 2009, promulgou a referida Convenção pelo Decreto nº 6.949/2009, considerando que os atos internacionais em apreço entrariam em vigor no país, no plano jurídico, em agosto de 2008. No mesmo ano, também foi promulgada a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual afirma que a Educação Especial deve transversalizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como disponibilizar recursos e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para complementar e/ou suplementar a formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

Nessa esteira, entende-se que falar sobre acessibilidade e inclusão é falar sobre um dos princípios mais relevantes do Estado brasileiro e da ordem internacional, ou seja, é falar sobre a dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988).

Por sua vez, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura à pessoa com deficiência o direito à educação, determinando ainda que o ensino seja realizado

de forma inclusiva e com qualidade, independentemente do nível, ou seja, desde a educação infantil até o ensino superior. Destaca-se, em seu artigo 28, a importância da oferta de recursos e serviços de apoio que garantam a participação plena dos estudantes com deficiência no ambiente educacional regular, de acordo com suas necessidades individuais.

Entende-se, assim, que o acesso à educação é garantido por inúmeras legislações no Estado brasileiro, possibilitando que, quando um estudante com deficiência encontrar barreiras para ingressar em um estabelecimento educacional, o mesmo possa acionar os órgãos responsáveis pela educação ou até mesmo o Poder Judiciário para garantir seu acesso e, dessa forma, assegurar sua inserção em uma instituição de ensino.

Nesse sentido, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) define barreiras como:

IV - Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

Entende-se, assim, que as barreiras acima mencionadas podem vir a prejudicar o acesso do estudante à educação, uma vez que barreiras arquitetônicas existentes nos edifícios públicos, onde a acessibilidade física é inadequada, como, por exemplo, a falta de rampas, elevadores e banheiros acessíveis. Além disso, cabe mencionar as barreiras nos transportes públicos que fazem a condução dos estudantes, causando dificuldade de locomoção para chegar à escola ou à universidade, devido à falta de transporte adequado ou acessível (Barros; Silva; Costa, 2015).

Da mesma forma, podem-se citar as barreiras nas comunicações e na informação, por meio de qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (Barros; Silva; Costa, 2015).

Em face desse contexto, uma das possibilidades profícuas de análise das políticas educacionais, em todas as dimensões, tem sido a abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball. Segundo Ball (2009), a abordagem do ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, mas uma maneira de pesquisar, teorizar, pensar e compreender como são “feitas” as políticas. O autor menciona que, na análise de uma política, é preciso levar em conta três contextos: o contexto da influência (*context of influence*), o contexto do texto da produção da política (*context of policy text production*) e o contexto da

prática (*context of practice*), como razão e consequência de um processo de conflitos e de diferentes interesses que estão em disputa.

3.2. INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: CONTEXTO DA INFLUÊNCIA

Entende-se que o movimento para a inclusão escolar no Brasil está intimamente ligado à evolução das políticas educacionais e ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Assim sendo, na década de 1980, o Brasil começou a refletir sobre essa questão e adotou uma abordagem mais ampla, em sintonia com o movimento internacional, defendendo o direito à educação de todo ser humano (Sampaio, 2015).

Nesse sentido, as primeiras tentativas de inclusão escolar no Estado brasileiro ocorreram no século XIX; contudo, ocorriam geralmente em iniciativas limitadas à educação de pessoas com deficiências em estabelecimentos próprios. No tempo do Império, a educação era reservada a uma pequena porcentagem da população, e não havia espaço para a escolarização da pessoa com deficiência. Assim, o sistema educacional do Brasil estava basicamente dividido entre uma educação formal destinada apenas às classes superiores e outra bem magra ou inexistente para os mais pobres (Sato, 2017).

Dessa forma, o conceito de educação especial tornou-se mais forte a partir do início do século XX. Acredita-se que tal processo é resultado de iniciativas que possibilitaram a abertura de vagas para pessoas com deficiências físicas e mentais. Contudo, Leite (2020) explica que as instituições ainda possuíam certo caráter de exclusão, uma vez que se encarregavam de manter os alunos que possuíam necessidades especiais longe dos demais alunos, reforçando a ideia geral de que as pessoas com deficiência não poderiam fazer plenamente as coisas que os “alunos normais” faziam (Leite, 2020, p. 67).

Seguindo a cronologia, nos anos 70, a luta por uma educação mais democrática e inclusiva começou a ganhar espaço nos debates acadêmicos por todo o mundo, não sendo diferente no Estado brasileiro. Grandes vozes da comunidade educativa, nessa época, começaram a questionar a escolarização segregada das escolas especiais e a defender que alunos com deficiência fossem incluídos em escolas regulares.

Nessa perspectiva, essa mudança foi incentivada por novas maneiras de pensar sobre a deficiência, passando a vê-la não como uma limitação de caráter individual, mas, sim, como uma questão social, cuja solução poderia ser encontrada por meio da reformulação das estruturas educativas e sociais (Leite, 2020).

Nesse sentido, cabe salientar que o primeiro passo para essa mudança no Brasil veio

com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou a educação básica obrigatória e, pela primeira vez, tratou da educação especial, conforme se extrai do artigo 9º da referida legislação:

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).

No entanto, cabe salientar que a aplicação da lei ainda estava muito longe de assegurar uma inclusão absoluta nos sistemas escolares e, em sua maioria, as escolas regulares continuaram a ser excludentes.

Nesse sentido, apenas em 1980 surgiram formas mais claras de se compreender a inclusão na escola. Cabe salientar que muito disso decorre do reforço de políticas governamentais e de ações de entidades civis, assim como da promulgação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Sato, 2017).

Seguindo o aparato histórico, na década de 1990, a educação inclusiva começou a tomar forma. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação marcou de forma crucial a educação inclusiva como um direito, assegurando a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns.

Em seu artigo 58, a LDB determinou que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, no ensino regular, de forma a garantir a participação de todos os alunos nas escolas comuns.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Brasil, 1996).

Daí em diante, os diversos mecanismos de política começaram a valer para o reconhecimento da necessidade de ensinar alunos com deficiências. O governo federal, por meio de programas como o Programa Nacional de Apoio à Educação Especial (PNAESE) e a Educação Inclusiva nas Escolas, forneceu apoio financeiro às escolas e formou professores tanto para lidar com a situação em escolas de educação especial como para ajudar as crianças que se esforçavam para participar das escolas comuns (Castro, 2017).

Nesse sentido, a implementação dessas políticas era, entretanto, muito limitada na prática. Ocorre que a maioria dos profissionais da educação não tinha formação específica para atender às diferenças presentes em salas de aula.

Por sua vez, nos anos 2000, a inclusão educativa foi consagrada como um objetivo estratégico da educação nacional. Os preceitos normativos foram fortalecidos, e as políticas de

formação de professores ampliaram o número de atividades criadas para tornar o ambiente escolar mais acessível. Entre outras coisas, a Constituição Federal de 1988 foi um marco na garantia dos direitos das pessoas com deficiência e, em consequência, na implantação da educação inclusiva (Brasil, 1988).

Dessa forma, a Constituição reconheceu o direito à educação de qualidade para todos, inclusive para as pessoas com necessidades especiais, e exige que haja políticas públicas voltadas a garantir que isso aconteça (Brasil, 1988).

Mediante a cronologia apresentada nesta seção, acredita-se que a inclusão escolar alcançou avanços notáveis; no entanto, ainda persistem desafios em vários níveis.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, destacou tanto a autoestima quanto os direitos individuais das pessoas com deficiência e apontou o rumo a ser seguido pelo Estado brasileiro no sentido de garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar regular (Brasil, 2008).

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015, afirma a inclusão escolar como um direito fundamental e traz diretrizes mais específicas sobre acessibilidade, atendimento educacional especializado, formação de professores e currículos adaptados, conforme se pode extrair do artigo 1º:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 1998).

Acredita-se que outra mudança significativa nos últimos anos foi a criação de escolas especializadas e salas de recursos multifuncionais, que atendem os estudantes da maneira que eles precisam. Além disso, cabe salientar o processo de capacitação profissional dos professores, fazendo com que, assim, surgissem mais profissionais preparados para atender as crianças com necessidades especiais (Freitas, 2019).

Entende-se que a inclusão escolar, mesmo sendo um direito garantido por lei, ainda não se concretizou em todas as escolas brasileiras. Pode-se mencionar, por exemplo, a falta de infraestrutura adequada, por meio da ausência de rampas, material pedagógico acessível e, assim como, a escassez de profissionais capacitados na rede pública de ensino, que são problemas antigos que persistem (Freitas, 2019).

3.3. INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTADO DO CEARÁ-CE

Ao analisar-se a inclusão escolar no Estado do Ceará, entende-se que a inclusão na escola segue o mesmo marco histórico de outros estados brasileiros. Inicialmente, no século XX, a educação era tida como algo separado, uma vez que havia poucas tentativas de misturar alunos com necessidades especiais com as escolas regulares, isto é, sem atendimento especial.

As primeiras políticas públicas de educação especial começaram a aparecer nas décadas de 60 e 70, quando o Brasil começou a se preocupar com a formação de pessoas com necessidades especiais. Mas essas tentativas eram desorganizadas; assim sendo, foi somente em 2008, com a implementação de políticas educacionais mais robustas por parte da União, que o Estado cearense demonstrou avanços no que diz respeito à educação inclusiva (Rafante et al., 2019).

As políticas de inclusão de alunos com deficiências no Ceará são coordenadas por uma série de políticas estaduais e locais que buscam garantir não apenas o acesso à educação do aluno, mas também o sucesso dentro dela, isto é, fala-se aqui da permanência do aluno na instituição.

Entende-se que o governo do Estado e as secretarias municipais de educação têm feito investimentos para estabelecer programas específicos e reforçar medidas que garantam essa inclusão dos alunos com deficiência no sistema educativo formal.

Nessa perspectiva, um dos principais marcos na inclusão escolar do Estado foi a inclusão de diretrizes específicas no Plano Estadual de Educação (PEE) para a educação inclusiva (Ceará, 2016).

O programa abrange o período de 2015 a 2025 e pretende estar em conformidade com todas as necessidades do ensino fundamental, como ampliar a oferta de educação, melhorar a qualidade da aprendizagem e, especialmente, atingir os alunos com deficiência (Ceará, 2016).

Acerca da concepção do Plano Estadual de Educação, entende-se:

Art. 2º O Plano Estadual de Educação é o instrumento balizador e norteador das políticas públicas relacionadas à educação no Estado do Ceará, o qual contempla metas e estratégias a serem viabilizadas pelo Estado e por seus municípios, em colaboração com a União e guardando conformidade com o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Ceará, 2016).

Ao analisar-se o PEE, percebe-se que existem metas relativas à educação inclusiva que incluem a instalação de salas de recursos multifuncionais, a formação de professores e a adaptação dos currículos (Ceará, 2016).

Por sua vez, as políticas de inclusão escolar seguem fortemente a diretriz de que a educação especial deve ser oferecida, sempre que possível, em escolas regulares, com o apoio de serviços de atendimento especial, tais como salas de recursos. Acredita-se que estas salas são espaços de atendimento individual ou para pequenos grupos de crianças com deficiências, que necessitam de apoio pedagógico especializado (Ceará, 2016).

Além disso, cabe salientar a criação do Programa de Formação Continuada para Professores. Tal programa é uma iniciativa do governo do estado e tem como a finalidade:

- 3.1 Formação continuada em LIBRAS para 143 professores das SRM da rede estadual de ensino, com carga horária de 180 horas, distribuída em 4 Módulos de 40 horas e 1 Módulo de 20 horas, realizado em Fortaleza, em abril de 2013;
- 3.2 Formação continuada em BRAILLE para 143 professores das SRM da rede estadual de ensino, com carga horária de 120 horas, distribuída em 3 Módulos de 40 horas cada, realizado em Fortaleza, no período de fevereiro a março de 2013;
- 3.3 Formação continuada em Deficiência Intelectual para 266 professores das SRM, dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, pedagogos dos NAPE e técnicos das CREDE da rede estadual de ensino, com carga horária de 80 horas, distribuída em 2 Módulos de 40 horas cada, realizado em Fortaleza, no período de agosto a setembro de 2014 (Ceará, 2015).

Entende-se que tal programa visa proporcionar formação contínua para professores, gestores e profissionais de educação, abordando questões relacionadas à diversidade e necessidades especiais. Além disso, acredita-se que o programa se concentra na melhoria das condições físicas das escolas, como a construção de rampas de acesso e a instalação de banheiros adaptados.

4. A JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação, como bem explicado por Lima (2009), é um direito que pertence a todos, sendo algo que vai além do indivíduo. Ele pode ser exigido de forma individual ou coletiva e se encaixa no que é entendido como justiça distributiva. Esse direito tem uma natureza social, mas também se conecta com os direitos civis e políticos. Ou seja, vai além de ser apenas uma obrigação do Estado de garantir o acesso à educação – é um direito que deve ser respeitado e exigido em diferentes níveis.

O Poder Público, por sua vez, tem a responsabilidade de tornar essa educação uma realidade. Segundo o artigo 205 da Constituição Federal, a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho. Para que isso aconteça, o Estado precisa organizar e estruturar seus sistemas de ensino, garantindo que a oferta de educação seja feita de maneira eficiente e que atenda, pelo menos, o que é exigido no artigo 208 (Silva, 2012).

A Constituição de 1988 trouxe uma mudança significativa em relação às versões anteriores. Cury e Ferreira (2009) explicam que, enquanto as constituições anteriores até demonstravam boas intenções quanto ao direito à educação, elas não dispunham de uma proteção legal tão robusta como a atual, nem de mecanismos jurídicos que garantissem a efetivação desse direito. A Carta de 1988, por outro lado, estabeleceu não só a proteção legal, mas também instrumentos para garantir que a educação fosse de fato oferecida a todos, de maneira universal.

Nesse sentido, a Constituição reconheceu o ensino obrigatório como um direito público subjetivo, ou seja, um direito que pode ser cobrado judicialmente. O não oferecimento de educação obrigatória pelo Estado, ou mesmo a oferta irregular, implica em responsabilidade das autoridades competentes (Brasil, 1988, art. 208, § 1º e 2º). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) reforça essa exigibilidade, permitindo que qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação ou até o Ministério Público possa cobrar judicialmente o cumprimento dessa obrigação (Brasil, 1996, art. 5º) (Silveira, 2011).

Esse marco legal, estabelecido pela Constituição de 1988, universalizou o direito à educação e deu ao sistema judicial a possibilidade de intervir quando o Estado ou a família não cumprirem essa obrigação. A partir desse ponto, a judicialização do direito à educação passou a ser um mecanismo viável e necessário.

De acordo com Barroso (2016), a judicialização é o fenômeno em que questões relevantes, sejam elas sociais, políticas ou morais, acabam sendo decididas pelo Poder

Judiciário, em detrimento dos outros poderes, como o Legislativo e o Executivo. Ou seja, quando o Poder Público não cumpre com a obrigação de oferecer a educação de qualidade a todos, o cidadão ou mesmo organizações sociais têm o direito de buscar a Justiça para garantir que isso seja feito. Essa intervenção do Judiciário é uma forma de assegurar que a educação, enquanto direito fundamental, seja efetivamente garantida.

Dada a vulnerabilidade de muitos dos beneficiários do direito à educação, como crianças, adolescentes, pessoas com deficiência, entre outros, o Judiciário pode ser acionado tanto individualmente quanto coletivamente. Nesse sentido, a judicialização não se restringe apenas ao acesso ao ensino, mas também pode envolver questões como a qualidade da merenda escolar, transporte, acessibilidade e outras demandas que estão diretamente relacionadas ao direito educacional.

Além disso, como Lima (2009) bem coloca, a Constituição de 1988 previu que o direito à educação não depende apenas da ação dos poderes Executivo e Legislativo, mas também pode ser reivindicado judicialmente sempre que houver omissão ou recusa por parte dessas instâncias. Nesse contexto, a judicialização das políticas educacionais surge como uma ferramenta necessária para garantir o cumprimento dos direitos educacionais, especialmente quando os outros meios não são suficientes para assegurar que o acesso à educação de qualidade seja universal.

A judicialização da educação tem ganhado relevância ao longo dos anos, especialmente após a Constituição de 1988, que tratou a educação como um direito fundamental e determinou sua incorporação no rol dos direitos sociais, essencial para uma vida digna. Com isso, tornou-se mais frequente o papel do Poder Judiciário na solução de conflitos envolvendo questões educacionais. Como destaca Silveira (2011), embora o Judiciário tenha ampliado suas funções nesse campo, é importante destacar que a judicialização nem sempre é a melhor alternativa para resolver os desafios da educação, visto que os membros do Judiciário, muitas vezes, carecem de preparo para lidar com as complexidades do sistema educacional.

Além disso, a Constituição de 1988 estabelece que qualquer violação do direito à educação pode ser contestada judicialmente, seja contra o Estado, a família, a sociedade ou a própria escola. Essa ampliação da judicialização exige que o Judiciário desempenhe um papel ativo na implementação de direitos educacionais, resolvendo questões que envolvem desde a garantia do acesso à escola até a qualidade do ensino. Entre os aspectos mais frequentemente judicializados estão a universalização do acesso à educação, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, a oferta de ensino para crianças com deficiência, o acesso a creches e pré-escolas, e o ensino adequado para adolescentes trabalhadores.

Gauri e Brinks (2008) aprofundam a discussão ao analisar os impactos da judicialização das políticas públicas de educação e saúde. Eles questionam até que ponto as cortes estão, de fato, se envolvendo nas questões de direitos econômicos e sociais e se as intervenções judiciais são efetivas na mudança das políticas públicas. Além disso, destacam a criação de um ciclo de judicialização, no qual as decisões judiciais influenciam a formulação e implementação de novas políticas e a avaliação das existentes.

Para Ximenes, Oliveira e Da Silva (2017), a judicialização da educação tem efeitos significativos. Ela pode garantir o acesso à justiça, melhorar a adequação financeira e administrativa das políticas educacionais e até mesmo impulsionar a fiscalização do Executivo. Além disso, a participação da sociedade e o controle social sobre as decisões judiciais são elementos importantes para garantir que os direitos educacionais sejam efetivamente cumpridos.

O protagonismo do Judiciário no campo educacional, portanto, exige uma análise crítica das suas intervenções e das consequências dessas decisões para a política pública. Um exemplo disso pode ser observado em alguns casos julgados pelo Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS), que envolvem questões educacionais, como a garantia de matrícula em escolas próximas à residência de estudantes. Um exemplo disso é a Apelação nº 0801581-84.2012.8.12.0002, na qual a decisão foi tomada com base no fato de que a vaga na escola foi disponibilizada antes da sentença, tornando a ação desnecessária, uma vez que o direito à educação foi garantido de forma imediata.

Essa abordagem sugere que, apesar de a judicialização ser um caminho importante para assegurar direitos, a solução de problemas educacionais muitas vezes pode ser mais eficaz quando os mecanismos administrativos e políticos são igualmente acionados, antes de se recorrer ao Judiciário.

No caso discutido, a questão central envolvia o direito de um aluno garantir a matrícula em uma escola próxima de sua residência, conforme estipulado pela legislação federal. Contudo, o interessante foi que, antes mesmo da decisão judicial ser proferida, o município assegurou ao autor o direito que ele pleiteava. Isso resultou na perda do objeto da ação, já que o benefício foi concedido antes do veredicto. Dessa forma, o direito à educação foi plenamente atendido, conforme os parâmetros legais que regem a questão. O que chama atenção é a forma como a administração pública, inicialmente relutante em fornecer a vaga, só o fez após a intervenção do Judiciário. Esse tipo de situação traz à tona uma reflexão sobre como, em alguns casos, a judicialização das demandas públicas acaba forçando o cumprimento de obrigações que deveriam ser naturais por parte do Estado.

Em relação aos acórdãos analisados, três casos se destacam pela similaridade nos argumentos e pelo impacto das decisões sobre o direito à educação:

O primeiro acórdão trata de um mandado de segurança, onde se buscava garantir a matrícula de uma criança em um centro de educação infantil. O Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul concedeu a ordem, com base no entendimento de que a matrícula não poderia ser negada, mesmo diante da alegada falta de vagas, pois o direito à educação infantil é um direito público e fundamental, protegido pela Constituição e pela legislação infraconstitucional, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A decisão reafirma a ideia de que a administração pública não pode se esquivar de cumprir suas obrigações sob o pretexto de limitações orçamentárias ou falta de recursos, especialmente quando se trata de um direito tão básico e essencial.

O segundo acórdão diz respeito a um agravo de instrumento relacionado à matrícula de uma criança na pré-escola. O caso envolvia a determinação de uma data de corte para a matrícula, prática que tem sido bastante comum em muitas redes de ensino, mas que, nesse caso específico, foi contestada.

O Judiciário reafirmou que o direito à educação infantil deve prevalecer sobre critérios burocráticos, como a data de corte, e que, segundo a Constituição, a educação é um direito de todos, devendo ser ofertada sem discriminação ou restrições arbitrárias. A decisão foi importante, pois reafirma a legalidade de garantir a matrícula de crianças, independentemente de quando completam a idade mínima para ingressar no ensino infantil, dentro de um ano letivo.

Por fim, o terceiro caso abordado envolvia a negativa de matrícula em uma creche, na época chamada de "creche", mas hoje sendo designada como centro de educação infantil. A decisão judicial foi clara ao afirmar que a negativa do município feriu o direito constitucional à educação, obrigando o poder público a assegurar a vaga para a criança. Essa decisão mostra como o Poder Judiciário pode ser fundamental para garantir que os direitos educacionais sejam efetivamente cumpridos, evitando que o Estado negligencie sua obrigação, especialmente no que tange à educação básica, que deve ser acessível a todos, sem exceções ou justificativas inválidas.

Em todos esses casos, a intervenção do Judiciário foi essencial para garantir o acesso à educação, mostrando o papel da judicialização no cumprimento de direitos fundamentais. A ação do Judiciário, nesses contextos, se configura como um instrumento importante de controle da administração pública, forçando-a a cumprir o que a legislação já estabelece como obrigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, tornou-se evidente que o direito à educação no Brasil foi sendo construído de maneira lenta, marcada por avanços importantes, mas também por muitos retrocessos.

A análise histórica demonstrou que, durante grande parte do processo de formação do Estado brasileiro, a educação esteve restrita a determinados grupos sociais, sendo tratada mais como privilégio do que como um direito.

Somente com a Constituição Federal de 1988 esse cenário começou a mudar de forma mais consistente, ao reconhecer a educação como um direito fundamental e público subjetivo, atribuindo ao Estado o dever de garanti-la e ao cidadão a possibilidade de exigí-la. Esse reconhecimento não surgiu de forma espontânea, mas foi resultado de intensas lutas sociais e da participação ativa da sociedade civil na construção de um projeto constitucional mais democrático.

Apesar dos avanços legais, o estudo revelou que garantir o direito à educação vai muito além de assegurar o acesso à escola. Persistem desafios profundos relacionados à permanência, à qualidade do ensino e à equidade educacional, especialmente para os grupos socialmente mais vulneráveis.

A lógica meritocrática, as desigualdades de origem e as influências de políticas educacionais orientadas por interesses econômicos continuam impactando o cotidiano escolar.

Nesse cenário, a judicialização do direito à educação tem se apresentado como uma alternativa para enfrentar as omissões do poder público, funcionando como um mecanismo de defesa dos direitos fundamentais. Ainda assim, é importante reconhecer que o Judiciário, por si só, não resolve os problemas estruturais da educação, sendo indispensável a implementação de políticas públicas efetivas, planejadas e comprometidas com a justiça social.

Por fim, a discussão sobre inclusão escolar reforça a ideia de que uma educação verdadeiramente democrática precisa reconhecer as diferenças e oferecer condições reais para que todos os estudantes aprendam.

As políticas voltadas à Educação Especial e à inclusão representam conquistas significativas, mas sua efetivação ainda enfrenta obstáculos que revelam a distância entre a norma e a prática. Falar em inclusão, portanto, é falar de acessibilidade, de respeito às diversidades e de responsabilidade coletiva.

Dessa forma, conclui-se que a defesa do direito à educação deve ser contínua e

compartilhada, exigindo não apenas leis e decisões judiciais, mas também compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

REFERÊNCIAS

BARROSO, L. R. **O controle de constitucionalidade no direito brasileiro: exposição sistemática da doutrina e análise crítica da jurisprudência**. 7. ed.. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. **Constituição da república federativa do brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BARRETO, A. G. **Políticas de inclusão no Brasil: avanços e desafios**. Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

CASTRO, Solange Fernandes de Freitas. **A gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar: o direito à alimentação para estudantes da educação especial do Distrito Federal**. 2017. 179 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

CASTRO, Maria Helena G. de. **O que falta para a qualidade e equidade na Educação Básica**, 2019. Disponível em <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/qualidadeequidade-educacao-basica/>. Acesso em: 10 abr. 2025.5.

CÂNDIDO, Flávia Ramos. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência visual do Distrito Federal: interface família e escola**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília UnB. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2023.

CARDOZO, Raphael Demóstenes. **Acessibilidade arquitetônica, deficiência física e o direito à educação: um olhar em escolas municipais de Pinhais**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2021.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos.** Instituto Piaget. Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos.

CRETELLA Jr., José, (1991-1993). **Comentários à Constituição Brasileira de 1988.** V.2., 2^a ed. (1991) e v.8, 2^a ed. (1993). Rio de Janeiro: Forense.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **A Judicialização da Educação.** Revista CEJ, Brasília, Ano XIII, n. 45, p.32-45, abr./jun. 2009.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v.34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. **A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire.** Paris: Seuil. 1996.

FAORO, Raymundo Faoro. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

FÁVERO, O. (org). **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988.** Campinas: Editores Associados, 1996.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de direito constitucional.** 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FERREIRA, Norma S. A. **Pesquisa em leitura: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995.** Tese de doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1999. FERREIRA, Pinto. **Educação e Constituição.** Revista de Informação Legislativa, v. 23, n. 92, p. 171-194, 1986.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** Educação & Sociedade, São Paulo, n. 79, p.257-272 2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2025

GAURI, V.; BRINKS, D. M. **Courting Social Justice: judicial enforcement of social and economic rights in the developing world.** Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneiras Thomson Learning, 2003.

LIMA, I. B. de. **A exigibilidade judicial do direito fundamental à educação na Constituição Federal de 1988**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Pará. Belém: 2009. 140f.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo do Direito**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

PINHEIRO, Maria Francisca Sales. **O público e o privado na educação Brasileira: um conflito na Constituinte (1987-1988)**. Brasília, Universidade de Brasília. Tese de doutorado. 1991.

PINHEIRO, Maria Francisca. **O público e o privado a educação: um conflito fora de moda?**. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras (1823- 1988)*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso comum à Consciência Filosófica**. 13ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 35. ed. São Paulo: Malheiros Editores Ltda., 2012.

SILVEIRA, A. A. D. **Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica**. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 9, jan.-jun./2011. Pp. 30–40.

VICTOR, Rodrigo Albuquerque de. **Judicialização de políticas públicas para a educação infantil: características, limites e ferramentas para um controle judicial legítimo**. São Paulo: Saraiva, 2011.

VIEIRA, Evaldo. **A política e as bases do direito educacional**. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº. 55, novembro/2001.

VIEIRA, Evaldo. **A República Brasileira, 1964-84**. São Paulo: Moderna, 1985.

VIEIRA, Evaldo. **Os Direitos e a Política Social**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

XIMENES – UFABC, S. B.; OLIVEIRA – UFABC, V. E.; SILVA–UFABC, M. P.
Judicialização da Educação Infantil: efeitos da Interação entre o Sistema de Justiça e a Administração. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. 2017.

DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO GRAMATICAL

DECLARAÇÃO

Eu, LUCIANA MARA BRAGA AGUIAR, CPF 98202260310, formada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, sob número de registro 54.908, livro GC61, folha 381, **DECLARO**, para os devidos fins, que realizei a revisão ortográfica e gramatical da MONOGRAFIA intitulada como “**JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS, IMPACTOS E PERSPECTIVAS NA GARANTIA DO ACESSO E QUALIDADE ESCOLAR**” de autoria de “**GABRIELLE SOBRINHO DAMASCENO**”.

Por ser a verdade, firmo a presente.

Sobral, Ceará.

16 de dezembro de 2025.

39528eed- Assinado de forma
cc22-4127- digital por
a1a4-4162- 3538e9e6
6a287403- cc22-4127-
144149-02002

LUCIANA MARA BRAGA AGUIAR