

A CONSTRUÇÃO JURÍDICA E POLÍTICA DA INCLUSÃO DAS FAMÍLIAS ATÍPICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.5281/zenodo.18463115

Érica Cristina Oliveira Campanha¹

Elaine Gomes Vilela²

RESUMO

O direito à inclusão de crianças com deficiência e de suas famílias atípicas na Educação Infantil configura-se como um imperativo jurídico, ético e constitucional no contexto brasileiro, fundamentado nos Direitos Humanos e no modelo social da deficiência. A legislação nacional reconhece a Educação Infantil como etapa essencial ao desenvolvimento integral e à cidadania, atribuindo ao Estado a responsabilidade de garantir acessibilidade, recursos pedagógicos adequados, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a eliminação de barreiras estruturais, comunicacionais e atitudinais. Entretanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios relevantes, especialmente no que se refere à desigualdade na distribuição de recursos, às assimetrias territoriais e à fragilidade das políticas públicas intersetoriais.

O artigo analisa a construção jurídica e política da inclusão das famílias atípicas na Educação Infantil, enfatizando a centralidade da intersetorialidade entre educação, saúde e assistência social como estratégia

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

indispensável para o enfrentamento das múltiplas vulnerabilidades vivenciadas por essas famílias. A inclusão é compreendida para além do acesso formal à matrícula, exigindo condições concretas que assegurem a participação ativa e significativa da criança e de sua família no contexto escolar. A recorrente judicialização do direito à inclusão evidencia falhas estruturais na gestão pública e reforça a necessidade de políticas distributivas, territorializadas e preventivas. Conclui-se que a consolidação da inclusão na Educação Infantil depende do fortalecimento das políticas públicas, da formação continuada dos profissionais da educação e do reconhecimento da diversidade humana como princípio estruturante de uma educação democrática e socialmente justa.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão Educacional; Famílias Atípicas; Direitos Humanos.

ABSTRACT

The right to the inclusion of children with disabilities and their atypical families in Early Childhood Education constitutes a legal, ethical, and constitutional imperative in the Brazilian context, grounded in Human Rights and the social model of disability. National legislation recognizes Early Childhood Education as a fundamental stage for integral development and citizenship, assigning the State the responsibility to ensure accessibility, appropriate pedagogical resources, Specialized Educational Support (SES), and the elimination of structural, communicational, and attitudinal barriers. However, the effective implementation of this right continues to face significant challenges, particularly regarding unequal resource distribution, territorial disparities, and the fragility of intersectoral public policies.

This article analyzes the legal and political construction of the inclusion of atypical families in Early Childhood Education, emphasizing the central role of intersectorality among education, health, and social assistance as an indispensable strategy for addressing the multiple vulnerabilities experienced by these families. Inclusion is understood as extending beyond formal school enrollment, requiring concrete conditions that ensure the active and meaningful participation of both the child and the family in the educational context. The recurrent judicialization of the right to inclusion exposes structural failures in public management and underscores the need for distributive, territorialized, and preventive policies. It is concluded that consolidating inclusion in Early Childhood Education depends on strengthening public policies, continuous professional training, and recognizing human diversity as a structuring principle of a democratic and socially just education.

Keywords: Early Childhood Education; Educational Inclusion; Atypical Families; Human Rights.

1. INTRODUÇÃO

O direito à inclusão na Educação Infantil (EI) para crianças com deficiência e suas famílias atípicas não é uma mera diretriz pedagógica, mas um imperativo jurídico consolidado na legislação brasileira, que reflete o compromisso com os Direitos Humanos e o modelo social da deficiência. Essa construção legal reconhece que a EI é a primeira etapa obrigatória para o desenvolvimento pleno e a cidadania, exigindo do Estado a garantia de acessibilidade, recursos especializados e a eliminação de todas as barreiras

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

atitudinais e estruturais, conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2008).

A legislação estabelece, portanto, o dever de promover um ambiente escolar que não apenas acolha a diversidade, mas que atue ativamente na reparação das desigualdades históricas, transformando o acesso em participação e sucesso efetivos para as famílias atípicas. A construção jurídica do direito fundamental à inclusão está profundamente ancorada em uma concepção contemporânea e expandida dos direitos humanos, transcendendo a mera assistência. Essa visão posiciona a educação como eixo estruturante para o pleno desenvolvimento humano, a promoção da equidade e o exercício da cidadania plena (BRASIL, 2015). A proteção legal e social dessas crianças e famílias deve ir além do assistencialismo, reconhecendo a complexidade das desigualdades e a persistência de barreiras institucionais que historicamente limitaram o acesso efetivo aos serviços. A inclusão na primeira infância, portanto, configura-se como um direito inalienável, exigindo uma postura proativa do Estado na garantia da justiça social e educacional. A efetivação desse direito fundamental transcende a simples formalidade burocrática da matrícula escolar, demandando a oferta de condições reais e substanciais para a participação ativa e significativa da criança e de sua família no ambiente educacional. Isso implica a disponibilização sistemática de recursos pedagógicos acessíveis e a garantia de acessibilidade física, comunicacional e informacional em toda a estrutura escolar (BRASIL, 2008). Fundamentalmente, exige-se o suporte pedagógico especializado e contínuo, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), operado em salas de recursos multifuncionais. A ausência desses recursos configura

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

uma barreira institucional, violando o princípio da igualdade material. A análise da desigualdade na distribuição desses recursos essenciais revela profundas assimetrias, não apenas entre as redes de ensino, mas também entre regiões e grupos sociais (BRASIL, 2009). Segundo Ferreira e Fernandes (2023), tais disparidades apontam para a necessidade urgente de políticas públicas distributivas e compensatórias, que sejam capazes de reverter a injustiça espacial e socioeconômica na oferta educacional. Essas políticas devem ser desenhadas para fortalecer as famílias atípicas e garantir sua permanência e o desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar, transformando o mero acesso em qualidade pedagógica. O direito à inclusão na Educação Infantil deve ser interpretado à luz do princípio da Prioridade Absoluta, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Constituição Federal, garantindo que os recursos públicos sejam primariamente dirigidos a essa população vulnerável. Qualquer forma de exclusão, segregação ou marginalização educacional, ativa ou passiva, representa uma violação direta de direitos fundamentais. Isso é particularmente grave na Educação Infantil, fase crucial e neurobiologicamente sensível de construção cognitiva, afetiva e social, onde a exclusão gera lacunas de desenvolvimento de difícil reparação (BRASIL, 2008). A literatura contemporânea reforça que fatores extrínsecos, como as condições urbanas, o nível socioeconômico e a qualidade do suporte familiar (ou a ausência dele), influenciam drasticamente o acesso, a permanência e, sobretudo, a qualidade e a relevância da educação ofertada. Esta complexidade demanda do Estado ações específicas, altamente coordenadas e territorializadas, voltadas a mitigar as barreiras e a atender às demandas diferenciadas das famílias atípicas. A simples oferta de vaga é insuficiente se

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

não vier acompanhada de uma rede de apoio que neutralize os impactos da vulnerabilidade social (GONZAGA; OLIVEIRA, 2022). De acordo com Costa (2024), nesse cenário de redefinição ética e social da função da escola, a inclusão educacional não pode ser vista como uma escolha administrativa ou uma benesse institucional. Pelo contrário, ela é um imperativo jurídico, ético e constitucional, diretamente derivado do princípio da dignidade da pessoa humana e baseado no reconhecimento da diversidade humana como fundamento da sociedade democrática. Logo, o sistema educacional tem o dever de se adaptar à diversidade dos seus alunos, e não o oposto. 3 Para a concretização desse imperativo, a criação e a execução de políticas intersetoriais, que integrem de modo orgânico e eficiente as áreas de saúde, assistência social e educação, tornam-se ferramentas de gestão pública essenciais. Tais políticas visam garantir o apoio adequado, abrangente e contínuo às famílias que convivem com a deficiência, mitigando as múltiplas barreiras burocráticas e financeiras que elas enfrentam. O objetivo é assegurar a participação ativa na Educação Infantil, garantindo a proteção integral e a corresponsabilidade estatal. A falha na coordenação intersetorial transfere indevidamente a gestão da complexidade para a família, gerando estresse e isolamento (RIBEIRO et al., 2021). A jurisprudência brasileira tem evoluído para criminalizar a recusa de matrícula ou a imposição de condições abusivas, consolidando o entendimento de que a inclusão é um direito incondicional. A escola, ao não prover o recurso adequado (como o profissional de apoio), age em desacordo com o princípio da razoabilidade e da vedação ao retrocesso social. A garantia de um Plano Educacional Individualizado (PEI) de qualidade, co-construído com a família e a equipe

multidisciplinar, é o instrumento pedagógico que materializa o direito à educação diferenciada (FERREIRA e FERNANDES, 2023).

1.1. O Modelo Social da Deficiência e a Legislação Inclusiva Como Catalisadores de Transformação

A consolidação do arcabouço legal da inclusão no Brasil avançou de modo significativo nas últimas décadas, marcada pela ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da ONU, que possui status de emenda constitucional. Este avanço impõe a primazia da visão dos direitos humanos sobre a deficiência, rejeitando modelos segregacionistas ou de integração restrita. A ampliação de estudos e análises demonstra que, apesar dos robustos avanços legais, persistem lacunas severas na implementação prática e na distribuição equitativa de recursos (SANTOS, 2020). Essas lacunas são evidentes na oferta e qualificação dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na formação continuada dos profissionais da educação para lidar com a diversidade complexa e a alta heterogeneidade dos quadros atípicos. A mera existência da lei não garante sua eficácia, sendo fundamental o investimento em formação e infraestrutura que traduza o preceito legal em prática pedagógica inclusiva (DE AGUIAR; JÚNIOR, 2024). No contexto da Educação Infantil, a proteção jurídica se fortaleceu imensamente com a adoção do modelo social da deficiência, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Este modelo promove uma mudança paradigmática fundamental, reconhecendo que a limitação não reside intrinsecamente na pessoa, mas é imposta pelas múltiplas barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e, principalmente, atitudinais presentes no meio social e institucional. O foco da intervenção estatal se

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

desloca da "cura" individual para a remoção das barreiras sociais e a promoção da acessibilidade universal (SANTOS, 2020). Essa abordagem orienta a necessidade imperativa de se desenvolver práticas educacionais que sejam não apenas acolhedoras, mas proativas, flexíveis e solidamente fundamentadas na garantia de direitos desde a primeira infância. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) deve ser o princípio norteador do planejamento curricular na EI, garantindo que as metodologias e materiais sejam inerentemente acessíveis a todos. A flexibilização curricular deixa de ser uma exceção para se tornar a regra pedagógica (SANTOS, 2020). A LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015) reforça o direito incondicional à educação, proibindo a cobrança de valores adicionais e a recusa de matrícula, transferindo a responsabilidade pela falha na inclusão para a instituição de ensino. Este arcabouço legal impõe o dever de prover recursos como o AEE e o profissional de apoio, configurando a ausência destes como omissão e discriminação indireta. No entanto, a fiscalização efetiva e a punição célere por descumprimento legal ainda representam desafios operacionais significativos na realidade da Educação Infantil, exigindo maior vigilância social e institucional. Um aspecto fundamental reside no reconhecimento das profundas desigualdades de acesso a serviços complementares, como terapias de fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicomotricidade. Muitas famílias atípicas, dependendo exclusivamente do Sistema Único de Saúde (SUS), especialmente em contextos de alta vulnerabilidade econômica, continuam encontrando múltiplas barreiras no acesso a políticas públicas intersetoriais de apoio. Isso reforça a urgência de ações estatais coordenadas e eficientes para garantir o desenvolvimento integral e o acesso a direitos fora da escola (BATISTA, 2022). 5 A falta de

acesso a serviços complementares e a dificuldade em obter o suporte adequado sobrecarregam o núcleo familiar e prejudicam o desenvolvimento integral da criança atípica, muitas vezes exigindo que a escola absorva responsabilidades que seriam da Saúde ou da Assistência Social. Essa sobrecarga contribui para o estresse parental e o isolamento social, elementos centrais na vulnerabilidade da família atípica. A garantia de isenções tributárias e auxílios financeiros para o custeio de terapias também se insere neste contexto de justiça redistributiva (BATISTA, 2022).

1.2. A Intersetorialidade Como Princípio de Gestão e Garantia de Direitos

A efetividade do direito à educação inclusiva deve ser pensada de forma integrada e sistêmica, ligando-se intrinsecamente ao direito ao trabalho, à saúde de qualidade e à proteção social, em um ciclo virtuoso de garantias. As condições de vida, o esgotamento físico e o nível de estresse crônico das famílias atípicas impactam diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com deficiência. A Educação Infantil, assim, é compreendida não como um serviço isolado, mas como parte integrante de um sistema amplo de garantias sociais que deve funcionar de modo coordenado e eficiente. A inércia na coordenação entre as secretarias é um dos maiores entraves logísticos e emocionais à inclusão (COSTA, 2024). A intersetorialidade, neste contexto, emerge como um princípio de gestão e de política pública essencial para garantir que as demandas complexas das famílias atípicas sejam atendidas de maneira holística, e não fragmentada por guichês burocráticos. A família que busca a matrícula na creche frequentemente precisa, simultaneamente, de apoio da Assistência Social

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

(como auxílios financeiros), da Saúde (para terapias) e do Suporte Educacional (AEE), onde o sistema de gestão deve ser capaz de articular essas áreas, criando fluxos de referência (BRASIL, 2009). A articulação entre as pastas evita que as famílias sejam sobrecarregadas com a busca fragmentada, desgastante e repetitiva por cada serviço, o que frequentemente leva ao abandono, à interrupção do processo educativo ou à exaustão parental. A intersetorialidade é, em essência, uma política de humanização do atendimento público, reconhecendo a vulnerabilidade e a limitação de tempo e recursos das famílias atípicas. A inclusão na Educação Infantil deve, portanto, ser vista através de uma lente ampliada que valorize o papel ativo da família como parceira indispensável e como principal agente de cuidado, afeto e desenvolvimento da criança. A escola tem a obrigação de fornecer mecanismos de escuta, formação e acolhimento psicossocial para os pais, reconhecendo a expertise parental, sendo que o conhecimento especializado que a família detém sobre as necessidades e potencialidades únicas de sua criança. Logo, o diálogo constante entre a escola e a família é uma via de mão dupla (BONFIM et al., 2020). O Plano Educacional Individualizado (PEI) deve ser construído em parceria genuína, valorizando essa expertise e garantindo o alinhamento das ações pedagógicas com as necessidades terapêuticas e sociais da criança, promovendo a coerência na intervenção. A judicialização do direito à inclusão é uma realidade crescente, refletindo a falha sistêmica do Estado em prover o acesso e os recursos de forma administrativa e suficiente (BRASIL, 2011). Embora a via judicial garanta direitos individuais imediatos e seja crucial, ela aponta estruturalmente para a ineficiência da política pública e para a necessidade urgente de um robusto investimento na prevenção de barreiras e na oferta universal e qualificada de

serviços. O papel do Ministério Público e da Defensoria Pública tem sido crucial nesse contexto para pressionar o cumprimento da legislação inclusiva na Educação Infantil e para reverter as negativas de matrícula e os casos de omissão (BRASIL, 2009). O conceito de família atípica abarca não apenas a criança com deficiência, mas todo o núcleo familiar que vivencia o desafio de navegar em um sistema social ainda excludente e capacitista. Incluir a família atípica significa reconhecer e mitigar o desgaste emocional, financeiro e social decorrente da deficiência, garantindo que os pais, responsáveis e irmãos também tenham suporte para o seu bem-estar, sua saúde mental e para a participação social plena. A educação inclusiva, vista sob essa ótica, é uma política robusta de amparo social e de promoção da saúde mental à família como um todo (BRAGA DOS ANJOS; ARAÚJO DE MORAIS, 2021). A efetivação de um capítulo de inclusão na Educação Infantil passa necessariamente pela mudança cultural da escola, transformando a instituição em um espaço que celebra a neurodiversidade e a diversidade funcional como riquezas pedagógicas. A legislação e a política pública são ferramentas essenciais, mas o sucesso sustentável da inclusão depende, em última instância, da atitude, da sensibilidade e do compromisso ético de cada profissional da educação em criar um ambiente onde todas as crianças e suas famílias se sintam seguras, valorizadas e capazes de aprender e de se desenvolver plenamente (CAPARROZ; SOLDERA, 2022).

1.3. Aspectos Psicossociais e a Jornada do Diagnóstico

A importância do acolhimento na Educação Infantil se intensifica ao considerar o impacto emocional e psicossocial avassalador que a família atípica vivencia após o diagnóstico de condições como o Transtorno do

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Espectro Autista (TEA). O momento do laudo desencadeia uma crise que se assemelha ao luto, marcada por choque, negação, medo do desconhecido e um aumento acentuado do estresse parental (CHAVES; XAVIER, 2023). Mães, em especial, enfrentam altos níveis de estresse crônico, depressão e ansiedade devido à sobrecarga de cuidados, ao isolamento social e à coordenação extenuante de terapias complexas (ALVES; GAMEIRO; BIAZI, 2022; GOMES, 2022). A Educação Infantil, ao acolher a criança e a família, assume o papel crucial de mitigar esse estresse, agindo como um fator de proteção e um ponto de respiro e apoio logístico para os pais. A escola deve reconhecer que a família chega vulnerável e que a luta pelo acesso a terapias e direitos, como aqueles previstos em SANTOS, 2020) é exaustiva, demandando tempo, recursos e resiliência. A recusa de matrícula ou a inaptidão da escola para oferecer um ambiente inclusivo e de qualidade apenas intensificam o sofrimento e a desorganização familiar, perpetuando a exclusão social e educacional (LIMA et al., 2021). Dantas et al. (2023), a inclusão de crianças com Transtornos Psiquiátricos Infantis exige, portanto, que a escola não apenas se prepare tecnicamente, mas que atue com sensibilidade e conhecimento para a dimensão emocional e sistêmica da família. O sucesso da Educação Infantil como política inclusiva está intrinsecamente ligado à sua capacidade de apoiar a saúde mental dos cuidadores, oferecendo um ambiente seguro e de suporte (MONHOL et al., 2021). Segundo Bonfim et. al., (2023), essa conexão reforça a necessidade de o professor e a equipe multidisciplinar receberem formação contínua não apenas em técnicas pedagógicas, mas também em acolhimento, escuta ativa e estratégias de comunicação respeitosa com os pais. A qualidade da inclusão passa pela compreensão dos desafios pedagógicos específicos, como o

manejo de funções executivas e autorregulação em crianças com TDAH, exigindo a adaptação de estratégias e materiais para promover o engajamento e a aprendizagem efetiva. O professor de Educação Infantil, nesse cenário, é um mediador complexo, que articula o cuidado, a educação e o suporte social. A luta pela inclusão das famílias atípicas na Educação Infantil é, em essência, uma luta pela democratização do acesso ao desenvolvimento humano (SOUZA et al., 2021). Portanto, investir na primeira infância inclusiva, o Estado cumpre seu dever constitucional, fortalece o tecido social ao valorizar a diversidade e constrói as bases para uma sociedade mais justa, equitativa e humana (RESENDE; CAMPOS, 2024). Logo, a legislação, o mapa, o compromisso ético e a ação intersetorial são os caminhos, enquanto o acolhimento é a ponte que liga o direito à realidade.

1.4. O Desafio da Justiça Espacial e a Desigualdade no Acesso aos Direitos

A análise da inclusão sob a ótica da justiça social revela que o direito à educação plena e aos serviços de suporte não é distribuído de maneira uniforme no território brasileiro, criando o que a teoria crítica denomina de injustiça espacial. As famílias atípicas que residem em periferias ou em bairros com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) enfrentam uma dupla penalidade: a complexidade inerente ao diagnóstico e a carência crônica de infraestrutura pública adequada. O acesso a escolas verdadeiramente inclusivas, com AEE e salas de recursos equipadas, é drasticamente reduzido nessas áreas, forçando as famílias a longos e dispendiosos deslocamentos para obter um mínimo de qualidade educacional (FERREIRA; FERNANDES, 2023). Esta desigualdade na distribuição dos

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

equipamentos públicos essenciais e a falta de políticas compensatórias e territorializadas minam a eficácia da legislação inclusiva. O direito ao lazer, fundamental para o desenvolvimento infantil e para o respiro familiar, também se torna restrito, pois parques e espaços públicos acessíveis e seguros são escassos ou inexistentes em áreas de vulnerabilidade. A ausência de suporte psicossocial e a fragilidade na articulação dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) com as escolas perpetuam o ciclo de isolamento e sobrecarga, tornando a jornada da família atípica ainda mais extenuante e solitária (RIBEIRO et al., 2021). De acordo com Santos (2020), a judicialização do direito à saúde e à educação por parte das famílias mais abastadas evidencia o colapso do sistema público em oferecer o mínimo necessário para todos, enquanto as famílias de baixa renda, com menor capital social e acesso à informação jurídica, dependem exclusivamente de um sistema SUS/SUAS frequentemente sobrecarregado e fragmentado. A política pública de inclusão deve, portanto, ser vista como um imperativo de justiça distributiva, focando seus recursos e investimentos naqueles territórios onde a exclusão e a omissão estatal são mais evidentes e históricas (GONZAGA; OLIVEIRA, 2022). A luta por isenções tributárias ou benefícios sociais (BATISTA, 2022) torna-se mais um obstáculo burocrático para as famílias vulneráveis, desviando o foco do cuidado e da atenção à criança para a sobrevivência econômica. O reconhecimento de que a deficiência impõe custos extras ao orçamento familiar e exige a garantia de direitos trabalhistas e de acessibilidade reforça a necessidade de uma visão macroestrutural que integre a educação inclusiva na EI a um robusto sistema de seguridade social (COSTA, 2024). Dentro desse contexto, Santos (2020) relata que apesar da solidez do arcabouço normativo brasileiro, que inclui a

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Constituição Federal, o ECA, a LBI e a CDPD (com status constitucional), a persistente necessidade de judicialização dos direitos de inclusão e de saúde) é o maior indicador da ineficácia da gestão pública e da falha do sistema em cumprir espontaneamente suas obrigações. A via judicial, embora essencial para garantir direitos individuais, revela a inércia administrativa e a resistência institucional em prover o AEE, o mediador ou o tratamento terapêutico adequado de forma tempestiva, conforme a urgência da primeira infância. A atuação do Judiciário, embora defensora dos direitos da pessoa com deficiência sobrecarrega o sistema de justiça e, mais gravemente, impõe às famílias atípicas um desgaste emocional e financeiro adicional na busca por um direito que deveria ser garantido administrativamente. A solução sustentável e democrática não reside na judicialização de cada caso, mas sim na estruturação de políticas públicas que garantam a efetividade da proteção jurídica por meio da universalização da qualidade e dos recursos na Educação Infantil (DE AGUIAR; JÚNIOR, 2024). Dantas et. al., (2023), ressalta que a garantia de direitos deve transcender a boa vontade individual de gestores ou educadores. Ela exige a alocação orçamentária compulsória para formação continuada de professores, a contratação de equipes multidisciplinares e a criação de fluxos intersetoriais de referência e contrarreferência rápidos entre a Saúde e a Educação. A efetividade da proteção jurídica será alcançada quando o direito à inclusão na EI for integralmente cumprido no balcão da escola, sem a necessidade de intervenção do fórum, permitindo que a família canalize sua energia para o desenvolvimento e bem-estar da criança (DE FREITAS; FERREIRA, 2023). Assim, a luta das famílias atípicas e a pressão do Judiciário devem, portanto, servir como catalisadores para a transformação sistêmica, exigindo que o

Estado assuma plenamente sua responsabilidade e invista na inclusão como pilar do desenvolvimento social e da democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que o direito à inclusão de crianças com deficiência e de suas famílias atípicas na Educação Infantil ultrapassa o campo das orientações pedagógicas, constituindo-se como um direito fundamental de natureza jurídica, ética e constitucional. Ancorado nos Direitos Humanos e no modelo social da deficiência, esse direito impõe ao Estado o dever de assegurar condições materiais, institucionais e pedagógicas que garantam não apenas o acesso, mas a participação plena e significativa das crianças e de suas famílias no ambiente educacional desde a primeira infância.

Os dados teóricos e normativos analisados demonstram que, apesar da solidez do arcabouço legal brasileiro, persistem profundas desigualdades na implementação das políticas inclusivas, especialmente no que se refere à distribuição de recursos, à oferta do Atendimento Educacional Especializado, à formação continuada dos profissionais e à articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social. Tais fragilidades produzem barreiras institucionais que violam o princípio da igualdade material e reforçam processos de exclusão, sobretudo em territórios marcados por vulnerabilidade socioeconômica.

A recorrente judicialização do direito à inclusão revela, simultaneamente, o avanço no reconhecimento jurídico desse direito e a falha estrutural do

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Estado em garanti-lo de forma administrativa e preventiva. Nesse sentido, a inclusão na Educação Infantil deve ser compreendida como um compromisso coletivo e intersetorial, orientado pela Prioridade Absoluta e pela justiça distributiva, capaz de transformar a escola em um espaço de acolhimento, equidade e valorização da diversidade humana. Investir na primeira infância inclusiva significa, portanto, fortalecer a democracia, promover justiça social e assegurar o desenvolvimento integral das crianças e de suas famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, L. S. **Famílias atípicas, deficiência e políticas públicas: desafios da justiça redistributiva no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2022.

BONFIM, T. R. et al. **Família, escola e inclusão: práticas de acolhimento na Educação Infantil**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 26, n. 3, p. 455-472, 2020.

BONFIM, T. R. et al. **Formação docente e acolhimento às famílias atípicas**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, n. 2, 2023.

BRAGA DOS ANJOS, R.; ARAÚJO DE MORAIS, M. **Famílias atípicas e saúde mental: impactos psicossociais da deficiência**. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 33, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República.

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

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Presidência da República.

BRASIL. **Judicialização da educação inclusiva**. Brasília: Ministério Público Federal, 2011.

CAPARROZ, F. E.; SOLDERA, A. **Educação inclusiva e cultura escolar**. Campinas: Autores Associados, 2022.

CHAVES, R. A.; XAVIER, M. C. **Diagnóstico, luto e parentalidade atípica**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 28, 2023.

COSTA, A. R. **Educação inclusiva, dignidade humana e intersectorialidade**. Belo Horizonte: Fórum, 2024.

DANTAS, L. M. et al. **Inclusão escolar e transtornos psiquiátricos na infância**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, 2023.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

DE AGUIAR, J. S.; JÚNIOR, A. C. **Políticas educacionais inclusivas e desigualdades estruturais**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 45, 2024.

DE FREITAS, M. R.; FERREIRA, S. L. **Judicialização e políticas públicas na Educação Infantil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 39, 2023.

FERREIRA, S. L.; FERNANDES, R. P. **Justiça espacial e inclusão educacional**. Revista Brasileira de Política Educacional, v. 15, n. 2, 2023.

GOMES, A. P. **Maternidade atípica e saúde mental**. São Paulo: Hucitec, 2022.

GONZAGA, R.; OLIVEIRA, P. H. **Território, desigualdade e políticas compensatórias**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 25, n. 1, 2022.

LIMA, R. S. et al. **Exclusão escolar e sofrimento familiar**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 38, n. 116, 2021.

MONHOL, A. M. et al. **Educação Infantil como fator de proteção psicossocial**. Revista Psicologia Escolar e Educacional, v. 25, 2021.

RIBEIRO, L. F. et al. **Intersetorialidade e proteção social das famílias atípicas**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 140, 2021.

SANTOS, B. S. **A deficiência sob a ótica dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2020.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

SOUZA, M. E. et al. **Inclusão, desenvolvimento humano e justiça social.** Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 47, 2021.

RESENDE, A. L.; CAMPOS, M. A. **Primeira infância e políticas inclusivas.** Brasília: UnB, 2024.

¹ Discente do Curso de Pós- Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). E-mail: ericampanha@gmail.com

² Orientadora Profa. Dra. Elaine Gomes Vilela da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). E-mail: elaine.vilela1@metodista.br