UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

RAIANA ROSA ALFAIA DA COSTA

LEI N° 3073/2023 DA CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS COM A LEGISLAÇÃO FEDERAL PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DE ZERO A TRÊS ANOS

RAIANA ROSA ALFAIA DA COSTA

Manaus/AM

2026

RAIANA ROSA ALFAIA DA COSTA

LEI N° 3073/2023 DA CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS COM A LEGISLAÇÃO FEDERAL PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DE ZERO A TRÊS ANOS

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Educação no programa dw Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

Linha de Pesquisa 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra Maria Almerinda de Souza Matos

Manaus/AM

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C837l Costa, Raiana Rosa Alfaia da
Lei nº 3073/2023 da Câmara Municipal de Manaus: convergências e divergências com a legislação federal para crianças com deficiência de zero a três anos / Raiana Rosa Alfaia da Costa. - 2026.
85 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Maria Almerinda de Souza Matos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2026.

1. Políticas públicas Inclusivas; . 2. Crianças com deficiência . 3. zero a três anos. 4. Lei Municipal nº 3073/2023. I. Matos, Maria Almerinda de Souza. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

RAIANA ROSA ALFAIA DA COSTA

LEI N° 3073/2023 DA CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS COM A LEGISLAÇÃO FEDERAL PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DE ZERO A TRÊS ANOS

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Educação no programa dw Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

Linha de Pesquisa 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra Maria Almerinda de Souza Mato

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra. Maria Almerinda de Souza Matos

(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos

(Membro interno do PPGE)

Profa Dr. Dalmir de Souza Pacheco

(Membro Externo – IFAM)

Profa Dra. Wania Ribeiro Fernandes

(Membro suplente interno PPGE)

Profa. Dra. Geyze Pattrizzia Teixeira Sadim
(Membro Suplente Externo – UFRR)

Manaus/AM

2026

AGRA0DECIMENTOS

A Deus, fonte de força, esperança e propósito, por caminhar comigo em todos os momentos desta trajetória. Nos dias de dúvidas, cansaço e incertezas, foi a fé que sustentou meus passos e renovou minha coragem para continuar. Cada conquista aqui registrada é, antes de tudo, expressão da graça divina que nunca me permitiu desistir.

Aos meus pais, Aguinaldo e Ronilce, por serem meu alicerce em todos os momentos da vida. Agradeço por acreditarem em mim mesmo diante das dificuldades, por apoiarem cada sonho que carrego e por nunca medirem esforços para que eu pudesse seguir estudando e acreditando na educação como possibilidade de transformação. Tudo o que sou e tudo o que conquisto tem origem no amor, nos valores e no cuidado que sempre recebi de vocês.

À minha irmã, que desde o seu nascimento despertou em mim um amor profundo e permanente. Sua presença ilumina minha caminhada e me lembra diariamente o verdadeiro sentido do afeto, da família e do pertencimento.

À professora doutora Maria Almerinda de Souza Matos, minha orientadora e mãe acadêmica, por acolher minha trajetória com sensibilidade, rigor e humanidade. Sua orientação ultrapassou os limites técnicos da pesquisa e constituiu-se como formação humana, intelectual e ética. Agradeço pela confiança, pela escuta atenta, pela paciência e por acreditar na potência deste trabalho e na pesquisadora que venho me tornando ao longo deste percurso. Sua presença marcou profundamente minha formação e permanecerá como referência em minha caminhada acadêmica e profissional.

Aos amigos que o mestrado me presenteou, Joseane, Ticiana, Priscilla e Alexandre, companheiros de caminhada, de aprendizados compartilhados e de apoio constante. Entre leituras, prazos e desafios, encontramos força uns nos outros, tornando o percurso mais leve, humano e possível. Levo comigo não apenas a experiência acadêmica, mas também os vínculos construídos ao longo dessa trajetória.

Aos professores doutores Dalmir Pacheco e João Otacilio Libardoni, membros da banca examinadora, pela disponibilidade, pelo compromisso acadêmico e pelas valiosas contribuições que colaboraram para o amadurecimento teórico e científico desta pesquisa.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, familiares, amigos, colegas e professores que, de diferentes formas, fortaleceram minha permanência no caminho da pesquisa e da educação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, pelo apoio institucional e pelo compromisso com a produção do conhecimento científico, fundamentais para a concretização desta pesquisa e para a formação de pesquisadores comprometidos com a educação pública e socialmente referenciada.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. 27

Quadro 02. 31

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
ERIC – Education Resources Information Center
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
NEPPD – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial
PAEE – Programa de Apoio Educacional Especializado
PNEEPI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROARES – Programa de Apoio às Reformas Sociais
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SUS – Sistema Único de Saúde

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar as convergências e divergências da Lei nº 3073/2023, da Câmara Municipal de Manaus, na construção de um sistema educacional inclusivo voltado para crianças com deficiência de zero a três anos, considerando os aspectos legais, políticos e os subsídios teóricos educacionais. Como objetivos específicos, busca-se identificar os subsídios legais e políticos do atendimento de crianças com deficiência de zero a três anos no contexto internacional e nacional, realizar revisão narrativa das legislações municipais brasileiras que tratem do atendimento educacional dessa população, identificando aproximações com a Lei Municipal nº 3073/2023, bem como analisar sua coerência com os marcos legais nacionais, dentre eles a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 e a Lei nº 14.880/2024. A pesquisa fundamenta-se epistemologicamente no materialismo histórico-dialético, em diálogo com a pedagogia histórico-crítica e com a concepção gramsciana de Estado ampliado, compreendendo as políticas públicas educacionais como expressões históricas atravessadas por disputas hegemônicas no interior da sociedade civil e da sociedade política. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, incorporando revisão narrativa das legislações municipais brasileiras produzidas no período de 2016 a 2026, correspondente aos últimos dez anos, tomando as normativas como expressões históricas situadas em correlações de força e projetos societários em disputa, o que permite evidenciar como o discurso do direito à educação inclusiva pode ser reafirmado, tensionado ou mesmo esvaziado conforme as disputas políticas e institucionais que atravessam o campo educacional e a própria estrutura do Estado. Os resultados mostram que, embora a educação inclusiva seja garantida pela legislação brasileira, ainda existem desafios na implementação. A pesquisa destaca a discrepância entre as normas e as condições reais, apontando obstáculos que dificultam a efetivação desse direito. As aproximações normativas entre a Lei Municipal nº 3073/2023 e os marcos legais nacionais convivem com tensões em diversos âmbitos. No estrutural, há falta de recursos e infraestrutura adequados. No político, persiste a resistência e descontinuidade das políticas públicas. E no institucional, a falta de articulação entre setores e de formação profissional limita a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas. Essas tensões reforçam a necessidade de fortalecer as políticas educacionais e garantir a plena inclusão.

Palavras-chave: Políticas públicas; Crianças com deficiência de zero a três anos; Lei Municipal nº 3073/2023

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the convergences and divergences of Law No. 3073/2023 from the Manaus City Council in building an inclusive educational system for children with disabilities aged zero to three, considering legal, political, and educational theoretical aspects. Specific objectives include identifying the legal and political frameworks for the care of children with disabilities aged zero to three, both internationally and nationally, conducting a systematic review of Brazilian municipal legislation that addresses educational care for this population, identifying similarities with Law No. 3073/2023, and analyzing its coherence with national legal frameworks, including the 1988 Federal Constitution, the 1994 National Special Education Policy, the 2008 National Special Education Policy in the Perspective of Inclusive Education, the 2015 Brazilian Inclusion Law, and Law No. 14.880/2024. The research is epistemologically grounded in historical materialism, in dialogue with historical-critical pedagogy and Gramsci's concept of the extended State, understanding public educational policies as historical expressions shaped by hegemonic disputes within civil society and the political society. Methodologically, it is characterized as qualitative research with bibliographic and documentary nature, incorporating a systematic review of Brazilian municipal legislation from 2016 to 2026, corresponding to the last ten years, viewing the norms as historical expressions situated in power relations and societal projects in dispute, which allows highlighting how the discourse of the right to inclusive education can be reaffirmed, challenged, or even diluted according to the political and institutional disputes that permeate the educational field and the State structure itself. The results show that, while inclusive education is guaranteed by Brazilian legislation, challenges still exist in its implementation. The research highlights the discrepancy between norms and real conditions, pointing out obstacles that hinder the realization of this right. The normative similarities between Law No. 3073/2023 and national legal frameworks coexist with tensions in several areas. Structurally, there is a lack of adequate resources and infrastructure. Politically, there is persistent resistance and discontinuity of public policies. And institutionally, the lack of coordination between sectors and insufficient professional training limits the implementation of inclusive pedagogical practices. These tensions reinforce the need to strengthen educational policies and ensure full inclusion.

Keywords: Public policies; Children with disabilities aged zero to three years; Law No. 3073/2023.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **7**

SESSÃO 1: A CONSTRUÇÃO DO DIREITO À INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: SUBSÍDIOS LEGAIS E POLÍTICOS SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA **14**

1.1 Infância e criança: uma construção histórica e social 14

1.2 A creche como direito e espaço de formação na primeira infância 17

1.3 Leis, políticas e diretrizes: fundamentos normativos e contradições históricas na construção do direito à educação inclusiva na primeira infância 18

1.4 Marcos legais e políticos no contexto Internacional 21

1.5 Marcos legais e políticos no contexto nacional: a contradição entre a legalidade e a realidade 24

1.6 Considerações teóricas 28

2. REVISÃO NARRATIVA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E DAS LEIS MUNICIPAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL **30**

2.1 Análise de produções acadêmicas 32

2.2 Revisão narrativa das leis municipais 39

3. SEÇÃO 3: A LEI MUNICIPAL Nº 3073/2023: A CONFORMIDADE COM OS MARCOS LEGAIS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA **47**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **74**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **77**

INTRODUÇÃO

A compreensão da infância como uma construção histórica e social é um ponto de partida primordial para a análise das políticas públicas voltadas ao atendimento educacional de crianças com deficiência na primeira infância. Conforme defende Wallon (2007), o desenvolvimento da criança se dar por meio de uma relação dialética entre os aspectos emocionais, motores e cognitivos, em constante interação com o meio social. Esta perspectiva é convergente com a abordagem materialista histórico-dialética, que considera o ser humano como produto e produtor de sua realidade (Libâneo, 2012; Saviani, 2013).

Sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, entende-se que a educação não é neutra — ela carrega projetos de sociedade. Como bem ressalta Saviani (2013), a prática pedagógica é um ato político que deve ser orientado pela superação das desigualdades e pela formação do ser humano unilateral. Gramsci (2010), ao tratar da formação da consciência crítica, defende que toda educação é um ato de hegemonia, onde se disputa o que deve ser aprendido, por quem e para quê. Assim, pensar a educação de crianças com deficiência na primeira infância exige romper com a lógica assistencialista e afirmar o direito à educação como prática emancipadora.

O desenvolvimento da criança, como aponta Wallon (2007), resulta da interação dialética entre os fatores orgânicos, afetivos e sociais, sendo a afetividade um eixo estruturante do processo de aprendizagem. Nesse sentido, não é possível pensar políticas públicas para a infância descoladas das condições objetivas de existência das famílias, das crianças e das instituições que as acolhem. Isso é ainda mais urgente quando se trata da criança com deficiência, cujas trajetórias são frequentemente invisibilizadas pelas políticas educacionais universais.

A Estimulação Precoce, quando compreendida como um direito, deve ser integrada ao campo educacional com uma abordagem que vá além da assistência técnica, respeitando a dimensão ética e política do processo educativo. Matos e Costa (2023) destacam que a estimulação precoce deve ser entendida como parte fundamental da educação inclusiva, sendo essencial desde os primeiros meses de vida para o desenvolvimento integral da criança com deficiência. O cuidado, a escuta ativa, o vínculo e o planejamento pedagógico intencional, longe de se limitarem à saúde ou ao assistencialismo, devem ser práticas diárias dentro do contexto escolar, garantindo que as crianças com deficiência possam acessar o aprendizado de maneira plena e digna.

A análise das políticas públicas voltadas à infância com deficiência deve ser conduzida a partir do reconhecimento de que tais políticas não nascem em um vácuo técnico ou neutro, mas se constituem como expressões concretas das disputas ideológicas no interior da sociedade capitalista. A infância, nesse sentido, é uma categoria social cuja condição é determinada pelas relações de produção e reprodução da vida. A ausência de acesso ao direito à educação, especialmente na primeira infância, não é uma falha pontual de gestão pública, mas uma expressão da forma como o capital hierarquiza os sujeitos sociais segundo sua utilidade produtiva.

Na pedagogia histórico-crítica, conforme a perspectiva de Saviani (2013), a educação é entendida como um processo de formação omnilateral, essencial à emancipação dos sujeitos e inseparável da luta de classes. A negação do acesso ao conhecimento para as crianças com deficiência, especialmente aquelas de zero a três anos, não é resultado de uma ignorância técnica ou política, mas de uma estrutura social desigual, que privilegia certos corpos, saberes e formas de existência. Essa exclusão das infâncias com deficiência é funcional à manutenção da ordem social vigente, que decide quem tem direito ao aprendizado, à convivência e ao desenvolvimento (Gramsci, 2010).

A criação de leis municipais, especialmente no campo educacional, não ocorre de maneira linear ou desprovida de tensões políticas e ideológicas, mas sim como um campo de disputa e de embates. Segundo Bourdieu (2007), as políticas públicas são sempre influenciadas pela dinâmica do campo de poder, onde diversos interesses, incluindo as demandas da sociedade civil e as ações das instâncias governamentais, se entrelaçam. A formulação e implementação de políticas educacionais, como a Lei Municipal nº 3073/2023, que trata do atendimento educacional de crianças com deficiência de zero a três anos, envolvem disputas sobre a definição de prioridades educacionais e a alocação de recursos, refletindo a constante negociação de interesses no campo educacional local.

Essas tensões podem ser analisadas à luz da teoria gramsciana de hegemonia, que compreende a lei como expressão de uma correlação de forças no interior do Estado ampliado, sendo produto das lutas entre projetos políticos antagônicos. No contexto de Manaus, a criação da Lei Municipal nº 3073/2023 não é apenas uma reação técnica às necessidades de educação inclusiva, mas uma expressão das contradições que marcam o desenvolvimento educacional na região Norte, onde persistem desigualdades estruturais que dificultam a universalização do acesso à educação de qualidade para crianças com deficiência. A articulação dessa lei com marcos legais nacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva, evidencia o esforço da cidade em alinhar-se a diretrizes nacionais. Contudo, ao mesmo tempo, revela lacunas e desafios que indicam uma discrepância entre o reconhecimento formal de direitos e a concretização das condições materiais para sua efetivação.

Portanto, entender a criação dessa lei exige não apenas uma leitura jurídica, mas uma análise crítica das forças políticas envolvidas, dos projetos societários que estão em disputa e das condições materiais e institucionais que determinam sua aplicação. A criação da Lei Municipal nº 3073/2023, longe de ser uma ação técnica e imparcial, é permeada por esses embates, que tornam a efetividade da política educacional um campo de luta permanente.

Ao se assumir uma perspectiva materialista, é preciso reconhecer que a infância com deficiência tem sido historicamente negada como sujeito do processo educativo. A escola, enquanto instituição social, reflete as determinações estruturais da sociedade, mas também pode se constituir como espaço de resistência. Nesse horizonte, a atuação pedagógica não se reduz à adaptação de conteúdos ou ambientes, mas exige a criação de condições objetivas para a apropriação do conhecimento, superando o imediatismo da inclusão como presença física e a convertendo em formação crítica.

Essa concepção exige uma ruptura com as abordagens fragmentadas e psicologizantes que isolam a deficiência em diagnósticos e tratamentos clínicos, deslocando o debate do campo da política para o da individualização da responsabilidade. Como alerta Matos (2021), a construção da política pública educacional deve considerar a criança com deficiência como sujeito de direito e não como objeto de intervenção. Isso implica reconhecer que sua inserção nas instituições educacionais não pode ser eventual ou compensatória, mas parte de um projeto histórico de superação das desigualdades e afirmação de uma educação emancipadora.

A pesquisa aqui desenvolvida se ancora em uma perspectiva crítica da educação, compreendendo que as políticas públicas voltadas à infância com deficiência na primeira infância refletem mediações históricas, sociais e institucionais. Mais do que identificar lacunas ou avanços pontuais, busca-se compreender como essas políticas se estruturam, quais concepções de infância e deficiência as atravessam e de que modo expressam os projetos societários em disputa. A escolha do objeto de estudo está relacionada a experiências formativas que suscitam inquietações teóricas e éticas, orientando o esforço investigativo. Nesse sentido, este trabalho pretende contribuir com o aprofundamento do debate sobre o papel da educação na garantia de direitos desde os primeiros anos de vida,

considerando a infância como categoria histórica e a educação como prática social comprometida com a formação humana plena.

A presente pesquisa emerge de uma trajetória de vida em que a educação sempre ocupou o lugar de direito, refúgio e possibilidade real de transformação. Antes de ser uma escolha metodológica ou objeto acadêmico, este estudo é expressão de uma vivência concreta marcada por desafios, superações e, sobretudo, pela aposta contínua na escola pública como espaço de reconhecimento e dignidade.

Fui diagnosticada com paralisia cerebral ainda na primeira infância, e embora isso tenha exigido acompanhamento por diversos profissionais ao longo dos anos, o que verdadeiramente transformou minha trajetória foi o acesso à educação. Meus pais, trabalhadores que enfrentaram inúmeras limitações materiais, sempre me diziam com convicção que eu só teria chances reais de inserção social e dignidade se me dedicasse aos estudos. Cresci ouvindo — e acreditando — que seria possível vencer por meio dos estudos. Essa frase, repetida com esperança e firmeza, tornou-se o alicerce da minha caminhada pessoal e acadêmica.

Ao ingressar na Universidade Federal do Amazonas, no curso de Pedagogia, esse projeto de vida encontrou força institucional. No primeiro período, conheci o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), c1oordenado pela professora Maria Almerinda de Souza Matos. Ingressei como voluntária e, posteriormente, fui bolsista do Programa de Apoio Educacional Especializado (PAEE), atuando diretamente no Laboratório de Estimulação Precoce, voltado ao atendimento de crianças com deficiência de zero a três anos. Essa vivência foi decisiva para consolidar meu compromisso com a infância, especialmente aquela que, como a minha, muitas vezes permanece invisibilizada nos planejamentos e políticas públicas.

Com o objetivo de aprofundar teórica e criticamente os desafios enfrentados por essas crianças e suas famílias, desenvolvemos três projetos de Iniciação Científica. No primeiro, intitulado Estimulação precoce: modalidade de escolarização na educação especial (PIB-H/0153/2020), investiguei os fundamentos e normativas da estimulação precoce no campo da educação especial. No segundo, Estimulação precoce e família: legislação, concepções teóricas e programas na educação brasileira (PIB-H/0080/2021), voltamos ao olhar para os vínculos entre a família e os serviços educacionais, compreendendo como as políticas públicas se articulam às práticas cotidianas. Por fim, no terceiro projeto, Pedagogia e crianças com deficiência de zero a três anos: instituído nas leis, diretrizes e políticas públicas educacionais (PIB-H/0099/2022), aprofundamos

a análise sobre a presença da temática da deficiência infantil na formação docente inicial. Um desses trabalhos foi reconhecido com Menção Honrosa pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFAM, reforçando a relevância acadêmica e social dessa produção.

Nesse percurso, ao me construir, construo também caminhos coletivos na produção de saberes inclusivos**,** em diálogo com pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a educação em perspectiva inclusiva. Entre os textos produzidos, destaco os artigos *"Revisão sistemática: o que revelam as pesquisas sobre estimulação precoce de 2002 a 2022"*, publicado na *Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades* (Qualis A4), e *"Algumas proposições para que se possa compreender o lugar da educação no mundo da ciência"*, publicado na *Revista Amazônida* (Qualis B2). Ambos foram desenvolvidos com docentes e pesquisadoras do NEPPD, buscando refletir criticamente sobre a estimulação precoce em sua interface com os direitos da infância e a produção do conhecimento científico.

Também integro o artigo *"Dislexia: um relato de experiência de educação e saúde nas intervenções com a perspectiva inclusiva"*, submetido ao *Caderno Pedagógico* (Qualis A2), resultado de uma escrita coletiva com pesquisadores da UFAM e do NEPPD. O texto analisa práticas interdisciplinares construídas no diálogo entre diferentes campos do conhecimento, com vistas à promoção de processos educativos mais acessíveis.

Outro trabalho que compõe essa trajetória é o artigo *"Cartografando afetos comunicados em uma abordagem complexa da Educação Inclusiva"*, aceito para publicação na *Revista Contrapontos* (Qualis A4), que propõe uma reflexão sobre inclusão a partir dos afetos, da linguagem e da complexidade. A produção é vinculada ao GAIA – Grupo de Apoio à Inclusão e à Aprendizagem, projeto de abrangência nacional e internacional, no qual atuei como bolsista, voltado à articulação entre educação, saúde e tecnologia na formulação de práticas voltadas a crianças com deficiência em contextos vulnerabilizados.

Contribuí ainda com dois capítulos: *Laboratório de Estimulação Precoce: avaliação e intervenção para crianças com deficiência de zero a três anos de idade no NEPPD/FACED/UFAM* e *Laboratório de Avaliação e Intervenção Psicopedagógica de Criança (0–12 anos) com Transtorno do Espectro Autista e outros atrasos no Desenvolvimento*, ambos publicados na coletânea institucional *NEPPD/FACED/UFAM: Quem somos, o que fazemos e como em 23 anos (2001–2024) nos tornamos o que somos*.

É com gratidão que reconheço o NEPPD como um espaço que não apenas me acolheu, mas também me formou academicamente, politicamente e afetivamente, sendo fundamental para a consolidação do meu compromisso com a educação inclusiva.

Esse percurso é sustentado teoricamente pela pedagogia histórico-crítica, que entende a educação como prática social e a deficiência como uma categoria historicamente construída, e não como atributo individual ou patológico. Em consonância com o materialismo histórico-dialético, parte-se do princípio de que a escola deve promover o acesso universal aos conhecimentos socialmente elaborados, conforme defende Saviani (2008), e que o desenvolvimento infantil deve ser compreendido em sua totalidade e como afirma Wallon (2007), integrando aspectos afetivos, motores, sociais e intelectuais.

A infância de crianças com deficiência, portanto, não pode ser vista como exceção ou como problema a ser administrado, mas como sujeito pleno de direitos, cujo processo de formação exige respostas educativas comprometidas com a equidade. Gramsci (1999) também nos ensina que a escola é um espaço de disputa de hegemonias, sendo, portanto, um campo político essencial para a construção de sujeitos críticos e historicamente situados.

Dessa trajetória de vida, formação e militância na educação inclusiva, emergem algumas questões que orientam esta investigação. Procura-se compreender de que maneira o contexto histórico e político da educação inclusiva voltada às crianças com deficiência de zero a três anos tem sido abordado nas políticas públicas educacionais brasileiras? Reflete-se também em que medida as propostas legais e teóricas presentes nos marcos normativos dialogam com as práticas institucionais destinadas à primeira infância? Considerando as contradições que perpassam a implementação das políticas educacionais. E, por fim, busca-se analisar quais sentidos têm sido atribuídos à inclusão nessa etapa da vida? Especialmente quando se observa a articulação entre legislação, formação docente e realidade das redes públicas de ensino.

Assim, esta dissertação não se propõe apenas a preencher uma lacuna científica, mas a afirmar a urgência de reconhecer a infância como parte incontornável do projeto de educação pública brasileira. É, ao mesmo tempo, um gesto de retribuição à escola pública que me acolheu, e um compromisso com tantas outras infâncias que, como a minha um dia foi, não podem esperar para serem reconhecidas como sujeitas de direitos desde o início da vida.

É nesse horizonte que se insere a Lei Municipal nº 3073/2023, da Câmara Municipal de Manaus, que dispõe sobre o atendimento educacional de crianças com deficiência de zero a três anos. Considerando as determinações históricas e as mediações que estruturam as políticas educacionais, formula-se o seguinte problema de pesquisa: a implementação da Lei Municipal nº 3073/2023 está alinhada às diretrizes legais e políticas nacionais voltadas ao atendimento educacional inclusivo de crianças com deficiência de zero a três anos?.

Diante desse problema, estabelece-se como objetivo geral analisar as convergências e divergências da Lei nº 3073/2023 na construção de um sistema educacional inclusivo voltado para crianças com deficiência de zero a três anos, considerando seus aspectos legais, políticos e teórico-educacionais. Como objetivos específicos, propõe-se identificar os subsídios legais e políticos do atendimento de crianças com deficiência de 0 a 3 anos no contexto internacional e nacional, realizar revisão narrativa das legislações municipais brasileiras que tratem do atendimento educacional nessa faixa etária, identificando aproximações com a Lei Municipal nº 3073/2023, e analisar criticamente a coerência dessa normativa municipal com os marcos legais nacionais.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e assume abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental. A dimensão bibliográfica sustenta a construção das categorias analíticas e o diálogo crítico com a produção teórica do campo da educação inclusiva e das políticas educacionais. A dimensão documental concentra-se na análise de marcos legais internacionais, nacionais e municipais, bem como na realização de revisão narrativa das legislações municipais brasileiras relacionadas ao atendimento de crianças com deficiência de zero a três anos. A leitura documental orienta-se pela compreensão gramsciana do Estado como relação social ampliada, na qual as legislações integram processos de construção de hegemonia e direção cultural. Assim, a análise busca apreender como a Lei Municipal nº 3073/2023 se insere nas disputas por direção política no interior da sociedade civil e da sociedade política, investigando suas mediações, convergências e contradições.

Inicialmente, previa-se a ampliação do corpus da pesquisa por meio de consulta formal à Secretaria Municipal de Educação de Manaus, protocolada sob o nº 2025.18000.18125.0.000442, com o objetivo de examinar aspectos institucionais relacionados à implementação da Lei nº 3073/2023 no âmbito da rede municipal de ensino. A solicitação foi oficialmente protocolada junto à Secretaria no dia 6 de agosto

de 2025, buscando acesso a informações e documentos que possibilitaram o aprofundamento da análise acerca das condições concretas de materialização da política pública investigada. Contudo, até a presente data, não houve retorno institucional à demanda encaminhada, impossibilitando a incorporação desses elementos ao conjunto empírico da pesquisa.

Diante desse limite objetivo, e considerando o recorte temporal estabelecido para a investigação, optou-se pela manutenção do foco na análise documental e bibliográfica, compreendendo que a forma jurídica não se reduz à dimensão normativa, mas constitui expressão histórica das correlações de força e das disputas hegemônicas presentes no interior do Estado e da sociedade civil. Assim, a ausência de resposta institucional não fragiliza o percurso investigativo, mas evidencia, inclusive, as próprias contradições que atravessam os processos de implementação das políticas públicas, permitindo sustentar a problematização proposta com consistência teórico-metodológica.

Dessa maneira, ao articular totalidade social, forma jurídica e disputa hegemônica, esta dissertação busca contribuir para o aprofundamento crítico do debate acerca da educação inclusiva na primeira infância, reafirmando a criança com deficiência como sujeito histórico de direitos e a educação como mediação fundamental na construção de um projeto societário comprometido com a emancipação humana.

SESSÃO 1: A CONSTRUÇÃO DO DIREITO À INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: SUBSÍDIOS LEGAIS E POLÍTICOS SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

1.1 Infância e criança: uma construção histórica e social

Na abordagem dialética, compreende-se que a criança é um sujeito em desenvolvimento, cuja formação se dá nas relações sociais que, ao mesmo tempo em que a condicionam, são por ela também transformadas (LIBÂNEO, 2012; SAVIANI, 2013). Essa visão implica reconhecer a infância como um processo histórico e contraditório, permeado por disputas ideológicas e políticas. Wallon (2007), ao investigar o desenvolvimento infantil em sua totalidade, destaca que as dimensões emocional, motora e cognitiva não se desenvolvem de forma isolada, mas em constante interdependência e dialética. O autor enfatiza que a constituição da personalidade se dá por meio da ação da

criança sobre o meio e pelas interações sociais que ela estabelece. Essa leitura é reforçada por Vygotsky (2007), que compreende o desenvolvimento infantil como um processo culturalmente mediado, no qual a linguagem e o simbolismo têm papel fundamental na constituição do psiquismo e da consciência.

Gramsci (2010), ao abordar a formação da consciência crítica e a função pedagógica da escola, afirma que todo processo educativo é um ato político, inserido nas disputas de hegemonia que estruturam a sociedade. Portanto, o modo como se organiza a educação da infância revela o projeto de sociedade em disputa: se um projeto conservador e excludente, ou um projeto emancipador e inclusivo. Investir na infância com deficiência, nesse contexto, é enfrentar os mecanismos de marginalização histórica e construir uma educação comprometida com a dignidade e a equidade.

Essa perspectiva crítica é também defendida por Kramer (2003), onde ressalta que a infância deve ser reconhecida em sua especificidade e pluralidade. A autora afirma que a criança pequena é ativa, curiosa, produtora de cultura e de sentidos, e que a escola infantil não pode se limitar a preparar para a vida futura, mas deve garantir o direito à vivência plena da infância no presente. Corsaro (2011) reforça esse entendimento ao argumentar que as crianças não apenas são moldadas pela sociedade, mas também a moldam, por meio de suas culturas e práticas sociais.

No Brasil, a infância da Região Norte apresenta desafios específicos. Como destaca Lima (2021), é necessário considerar as desigualdades históricas impostas à Amazônia, que impactam diretamente o acesso à educação infantil inclusiva. A ausência de políticas territoriais adequadas, a precariedade da infraestrutura, a escassez de profissionais e a invisibilidade das infâncias indígenas e ribeirinhas tornam ainda mais urgente uma política educacional sensível à realidade amazônica.

A Estimulação Precoce, nesse contexto, surge como estratégia pedagógica que busca promover o desenvolvimento integral da criança com deficiência. De acordo com Costa; Matos (2022), trata-se de um processo que exige articulação entre saúde, educação e assistência social, e deve considerar a singularidade de cada criança, respeitando suas potencialidades. No entanto, Costa (2015) e Vitta (2018) alertam que, no Brasil, a oferta de serviços de estimulação precoce e de AEE para crianças de zero a três anos ainda é limitada, desarticulada e frequentemente dependente de iniciativas isoladas de municípios.

O embasamento legal para a inclusão da criança com deficiência na educação infantil é consistente, tanto no plano nacional quanto internacional. A Constituição

Federal de 1988 garante a educação como direito de todos e dever do Estado, sem qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 1988). A LDB (Lei nº 9.394/96) reafirma o direito à educação desde a primeira infância. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) explicitam a necessidade de um atendimento educacional especializado desde os primeiros anos de vida. Mais recentemente, a nova Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020) reabriu o debate sobre os limites e potencialidades das diretrizes inclusivas. Embora o documento tenha sido lançado com o discurso de ampliar as possibilidades de atendimento às especificidades dos estudantes com deficiência, seu conteúdo provocou ampla reação de entidades científicas, movimentos sociais e pesquisadores da área da educação inclusiva, por representar um retrocesso em relação aos avanços conquistados com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008).

A PNEE de 2020 foi criticada por retomar a lógica da separação dos estudantes com deficiência, ao prever a ampliação das escolas e classes especializadas como supostas alternativas legítimas à inclusão em classes comuns do ensino regular. Essa proposta fere diretamente os princípios da educação inclusiva defendidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), ratificada com equivalência constitucional pelo Brasil.

Diante das fortes críticas, o Supremo Tribunal Federal (STF), por meio de decisão liminar em dezembro de 2020, suspendeu a vigência da nova política, reconhecendo que ela poderia comprometer o direito à educação inclusiva ao favorecer a segregação institucionalizada. Assim, reafirmou-se que a escolarização de pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente em classes comuns do ensino regular, com oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como apoio e não como substituição à inclusão.

Portanto, a tentativa de implementar uma política que abrisse espaço para a segregação foi derrubada por força jurídica e mobilização social, reafirmando o compromisso legal, ético e político com a inclusão plena e com a valorização da diversidade humana no ambiente escolar. A luta contra o retorno de modelos excludentes permanece como uma tarefa coletiva e contínua na defesa do direito à educação como prática social emancipadora.

1.2 A creche como direito e espaço de formação na primeira infância

A creche, enquanto instituição educativa da primeira infância, é frequentemente atravessada por ambivalências históricas que refletem disputas sobre seu papel social, político e pedagógico. Saviani (2011), no marco da pedagogia histórico-crítica, argumenta que a educação infantil deve ser compreendida como uma mediação entre as condições objetivas de existência e o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Isso implica reconhecer a creche como espaço que não apenas cuida, mas educa, que não apenas acolhe, mas forma, e que deve possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado desde os primeiros anos de vida.

Gramsci (2010), ao tratar da função pedagógica dos aparelhos ideológicos do Estado, evidencia que instituições educativas — inclusive a creche — são campos de disputa hegemônica. A configuração curricular, o acesso aos saberes e a presença ou exclusão de crianças com deficiência nesse espaço revelam os projetos societários em conflito. Essa análise crítica reforça a necessidade de compreender que a organização institucional da creche não é neutra, mas situada historicamente em relações de poder.

Libâneo (2012) afirma ainda que as práticas pedagógicas e os princípios que orientam a organização da educação infantil devem estar fundadas em um compromisso com a formação humana plena, superando abordagens que se restrinjam ao cuidado ou ao assistencialismo. A criança com deficiência, nesse contexto, não deve ser vista como um "corpo estranho" a ser adaptado, mas como sujeito histórico, de direitos e de potencial formativo.

A importância da Estimulação Precoce como estratégia educativa também é apontada por Costa (2015, 2022), que defende sua articulação entre os setores da educação, saúde e assistência social, especialmente no contexto da creche. No entanto, a autora observa que a ausência de políticas públicas estruturadas e de profissionais qualificados compromete o direito dessas crianças a uma formação integral desde os primeiros anos de vida.

Vitta (2018) reforça essa constatação ao destacar a fragmentação dos serviços oferecidos às crianças com deficiência na faixa etária de zero a três anos, ressaltando que muitas vezes a inclusão fica restrita a experiências isoladas, sem apoio institucional consistente. Kramer (2003), ao refletir em suas pesquisas sobre a infância, sustenta que a creche não pode ser reduzida à função de preparação para a escolarização posterior. Deve ser reconhecida como lugar de vivência plena da infância, onde a criança, inclusive a

criança com deficiência, se constitui como sujeito de cultura e de direitos. Corsaro (2011), por sua vez, oferece importante contribuição ao argumentar que a criança não é apenas influenciada pela sociedade, mas também a influência ativamente, produzindo cultura por meio de suas práticas sociais no interior das instituições.

A partir dessas contribuições, torna-se possível compreender que a creche não é apenas um direito garantido na norma legal, mas um espaço estratégico na formação humana e na disputa de sentidos sobre o que é educação inclusiva. A efetivação desse direito exige mais do que estruturas físicas: requer políticas públicas articuladas, formação docente crítica, gestão democrática e, sobretudo, um projeto pedagógico fundamentado no compromisso ético com a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados.

Considerando a centralidade da creche como espaço privilegiado para o exercício do direito à educação desde os primeiros anos de vida — sobretudo para crianças com deficiência —, torna-se necessário compreender como essa temática tem sido abordada na produção científica recente. A análise da literatura especializada permite não apenas identificar as recorrências e ausências que atravessam o campo, mas também evidenciar as contradições entre os marcos legais e a efetividade das práticas pedagógicas e intersetoriais voltadas à primeira infância inclusiva. Nesse sentido, o próximo tópico apresenta os resultados da revisão narrativa realizada nesta pesquisa, que visa delinear o estado da arte sobre o atendimento educacional de crianças com deficiência de zero a três anos, com ênfase na realidade brasileira e nas especificidades da Região Norte.

1.3 Leis, políticas e diretrizes: fundamentos normativos e contradições históricas na construção do direito à educação inclusiva na primeira infância

No campo educacional, especialmente quando se trata de sujeitos historicamente marginalizados — como as crianças pequenas com deficiência — a análise dos instrumentos normativos deve ultrapassar a leitura tecnicista e legalista para alcançar uma compreensão crítica de seu papel na reprodução e na transformação das relações sociais. À luz do materialismo histórico-dialético, leis, políticas públicas e diretrizes não são categorias neutras ou meramente operacionais; são expressões históricas de disputas no seio da luta de classes, funcionando ora como mecanismos de manutenção da

hegemonia, ora como conquistas parciais que tensionam os limites da ordem estabelecida.

Na pedagogia histórico-crítica, como fundamenta Saviani (2011), a educação é compreendida como uma mediação entre as condições materiais da existência e a possibilidade da formação omnilateral. A legalidade, nesse contexto, não pode ser entendida como ponto de chegada, mas como um campo de contradições. O reconhecimento formal do direito à educação não significa, automaticamente, sua efetivação. É preciso analisar quem define a lei, a quem ela serve e sob quais condições se concretiza. A própria existência de um arcabouço normativo não assegura, por si só, que os sujeitos historicamente excluídos — como as crianças com deficiência de zero a três anos — sejam alcançados por políticas públicas efetivas.

A lei, enquanto instrumento jurídico do Estado, condensa e expressa correlações de força sociais em determinado momento histórico. Como destaca Gramsci (2010), o Estado não é apenas aparelho repressivo, mas também aparelho hegemônico: exerce liderança política e intelectual sobre a sociedade civil. A legislação educacional, nesse sentido, é parte dessa hegemonia — traduz interesses dominantes, mas também pode abrigar fissuras pelas quais a classe trabalhadora pressiona o Estado para a ampliação de direitos. Quando a Constituição de 1988 estabelece no art. 205 que a educação é direito de todos, e no art. 208, inciso III, que o atendimento educacional especializado é dever do Estado, ela registra uma conquista política acumulada em décadas de mobilização popular. No entanto, como adverte Saviani (2013), a forma jurídica nunca é suficiente. O que está escrito na norma pode não se realizar na prática social, especialmente quando os recursos são escassos, as instituições são frágeis e o compromisso político é vacilante.

As políticas públicas, por sua vez, representam formas institucionalizadas de resposta do Estado às demandas sociais. Na perspectiva de Cury (2002), uma política pública educacional se constitui como uma "ponte entre os direitos estabelecidos e os processos efetivos de formação humana". Essa ponte, contudo, pode ser estreita, frágil ou seletiva. No contexto da educação inclusiva na primeira infância, políticas que não articulam ações intersetoriais — entre educação, saúde e assistência — ou que desconsideram as desigualdades regionais, como ocorre frequentemente na Região Norte do Brasil, tendem a fracassar no alcance do público que dizem priorizar. A política se transforma, assim, em letra morta quando não enfrenta as estruturas que produzem e reproduzem a exclusão.

As diretrizes educacionais, enquanto orientações normativas formuladas por instâncias técnicas e deliberativas, como o Conselho Nacional de Educação, também integram esse cenário. Libâneo (2012) observa que diretrizes educacionais não devem ser vistas como meros instrumentos de padronização, mas como orientações ético-políticas para o trabalho pedagógico. A pedagogia histórico-crítica insiste que tais diretrizes devem estar fundadas na análise concreta da realidade educacional, considerando as determinações econômicas, sociais e culturais que atravessam a escola. Uma diretriz inclusiva, por exemplo, só é efetiva se for acompanhada de condições materiais e pedagógicas para a inclusão real dos sujeitos. Caso contrário, ela se converte em dispositivo de regulação que encobre as desigualdades sob um discurso formal de equidade.

Em se tratando da educação da criança com deficiência de zero a três anos, a insuficiência de políticas integradas, a falta de recursos humanos qualificados e a fragilidade institucional revelam o descompasso entre a normatividade legal e a materialidade histórica. O texto legal pode prever o direito, mas este permanece suspenso se não há ações concretas que o materializam. O Estado, ao reconhecer esse direito, deveria prover as condições objetivas para sua realização — o que inclui financiamento adequado, formação crítica de professores, rede de apoio intersetorial e valorização da infância enquanto categoria social plena de direitos.

É nesse ponto que se insere a contribuição de Gramsci (2010) ao debate educacional: a ideia de que a escola, como parte do aparelho ideológico do Estado, não deve apenas reproduzir a ordem vigente, mas pode tornar-se espaço de contra hegemonia. A legislação educacional, lida criticamente, pode ser apropriada por movimentos sociais, profissionais e gestores comprometidos com a emancipação humana, como instrumento de pressão, denúncia e transformação. Contudo, para isso, é necessário ultrapassar a interpretação burocrática da lei e recuperar seu caráter de conquista em disputa.

Portanto, compreender as leis, políticas e diretrizes à luz da pedagogia histórico-crítica exige situá-las historicamente, desnaturalizá-las como instrumentos neutros e analisá-las como produtos da luta social. No caso da educação inclusiva da primeira infância, essa análise nos convoca a reconhecer que os marcos legais existentes representam avanços importantes, mas ainda insuficientes diante da realidade vivida por grande parte das crianças com deficiência, especialmente em contextos periféricos e amazônicos.

A reflexão teórica sobre os fundamentos legais, políticos e pedagógicos da educação inclusiva na primeira infância revela que tais normativas não surgem de maneira autônoma ou descolada das dinâmicas internacionais que tensionam a formulação de direitos. A consolidação do princípio da inclusão como diretriz educativa está ancorada em pactos históricos e documentos internacionais que contribuíram para a ressignificação da infância, da deficiência e da própria função social da escola. Como afirma Pacheco (2025), "a articulação com experiências internacionais — especialmente em fóruns e conferências — tem sido fundamental para incorporar práticas de acessibilidade e educação inclusiva adaptadas ao contexto amazônico". Nessa perspectiva, adiante se volta à análise dos principais marcos legais e políticos internacionais que conformam o campo da educação inclusiva desde os primeiros anos de vida.

1.4 Marcos legais e políticos no contexto Internacional

No campo internacional, diversos documentos orientam os países signatários na construção de políticas inclusivas e intersetoriais. Entre eles, destacam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Declaração de Salamanca (1994), e os compromissos assumidos em fóruns como o de Dakar (2000) e Incheon (2015), que colocam a educação inclusiva no centro da agenda internacional.

As experiências internacionais analisadas por Beringuy, Abuchaim e Fasson (2020) revelam caminhos possíveis para o Brasil. Países como Argentina, Colômbia, Peru, Ontário (Canadá), Espanha, França, Inglaterra, Dinamarca, Suécia, Japão, Austrália e Nova Zelândia apresentam práticas intersetoriais, financiamento público robusto, avaliação precoce e valorização da formação docente como pilares de uma educação inclusiva na primeira infância. Essas experiências mostram que a inclusão não é um favor ou um adendo às políticas públicas, mas uma condição essencial para a construção de uma sociedade mais justa. Assim, reafirmando os pressupostos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011; LIBÂNEO, 2012), é possível compreender que o atendimento educacional de crianças com deficiência de zero a três anos exige mais do que marcos legais: exige uma profunda transformação das estruturas educacionais, curriculares e institucionais. Trata-se de uma escolha política que reflete

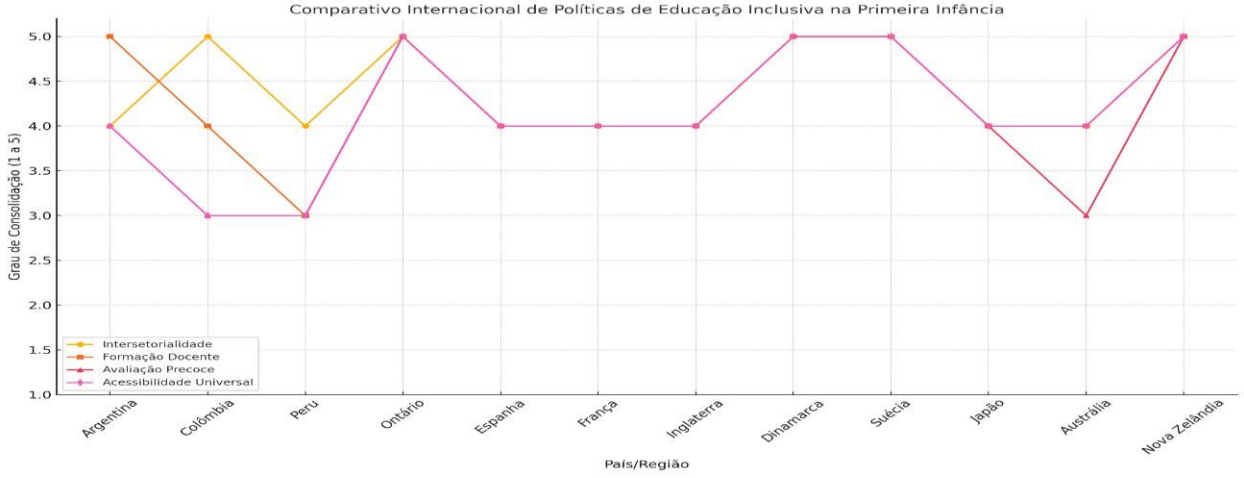
o tipo de infância que se reconhece como digna de direitos e o tipo de sociedade que se pretende construir.

A análise comparativa das políticas internacionais de atenção à primeira infância, apresentada por Beringuy, Abuchaim e Fasson (2020), evidencia que diversos países têm avançado na consolidação de modelos inclusivos para crianças com deficiência de zero a três anos, priorizando a articulação intersetorial, a valorização da formação docente, a avaliação precoce e a promoção da acessibilidade universal. Essas dimensões são estruturantes na garantia do direito à educação inclusiva e constituem parâmetros importantes para a reflexão crítica sobre o cenário brasileiro.

Na Argentina, a educação infantil inclusiva é considerada parte integrante do direito à educação básica, com forte ênfase na formação docente inicial e continuada (FURLAN; ZUCARELLI, 2018). A Colômbia, por meio do programa "De Cero a Siempre", estruturado por legislação específica e pactuações entre os entes federativos, institucionalizou um modelo de cuidado integral e intersetorial, que articula os ministérios da Educação, Saúde e Desenvolvimento Social (ABUCHAIM et al., 2020).

Ontário, no Canadá, apresenta um dos modelos de atenção à infância, com avaliação precoce sistematizada, equipes interdisciplinares e investimento público em serviços integrados de apoio à criança e à família (BERINGUY; ABUCHAIM; FASSON, 2020). Já os países europeus, como Espanha e França, adotam o princípio da universalidade no acesso à educação infantil, regulado por políticas nacionais inclusivas e com apoio pedagógico especializado dentro da rede pública de ensino (DIDIERJEAN, 2013). Na Suécia e na Dinamarca, as políticas de inclusão se sustentam sobre a combinação de financiamento público, escolas de base comunitária, e elevada qualificação dos profissionais da educação infantil (PETERSEN; BØGH, 2017). A Nova Zelândia, por sua vez, adota o currículo Te Whāriki, que reconhece a criança como sujeito ativo de direitos e valoriza a diversidade cultural e a aprendizagem baseada em vínculos afetivos e sociais (CARR; MAY, 2000).

O quadro a seguir sintetiza essas experiências com base em quatro dimensões:



A análise das políticas internacionais evidencia que os sistemas educacionais que apresentam maiores níveis de efetivação da educação inclusiva na primeira infância são aqueles que articulam intersetorialidade, formação docente qualificada, avaliação precoce integrada e acessibilidade universal como princípios estruturantes do próprio sistema educacional, e não como serviços complementares. Diferentemente desses modelos, nos quais o apoio especializado se organiza no interior das instituições educativas comuns, o contexto brasileiro ainda enfrenta desafios relacionados à materialização dessas dimensões de forma integrada, voltadas à educação inclusiva na primeira infância revela que, nos países em que essa perspectiva se consolidou como diretriz pública, houve, historicamente, a constituição de uma articulação intersetorial sólida entre os campos da educação, saúde e assistência social. Essa articulação não emerge de consensos abstratos, mas de correlações de força em contextos nos quais a infância passou a ser concebida como categoria política e pedagógica em disputa. Sob a ótica da pedagogia histórico-crítica, inspirada na leitura gramsciana do Estado, compreende-se que tais avanços resultam da capacidade de determinados grupos sociais organizarem uma contra-hegemonia que tensiona o Estado para a ampliação de direitos e a democratização do acesso ao conhecimento.

Nos países que protagonizam experiências de sucesso — como Argentina, Nova Zelândia, Dinamarca, Suécia e Canadá —, observa-se que a inclusão não é tratada como concessão, mas como elemento constitutivo de um projeto educativo comprometido com a formação omnilateral do sujeito. A valorização da formação docente, a avaliação precoce e o financiamento público adequado são estratégias estruturantes, e não medidas suplementares. Nesses contextos, como aponta Gramsci (2010), a escola deixa de operar como simples transmissora da ideologia dominante e se abre como espaço de disputa pela elevação cultural das classes subalternas, especialmente quando orientada por políticas que não apenas reconhecem a diferença, mas garantem condições concretas para a participação plena.

A pedagogia histórico-crítica permite compreender que essas experiências internacionais expressam, em maior ou menor grau, o enfrentamento das estruturas que produzem a desigualdade, a segregação e o silenciamento da infância com deficiência. Quando o Estado assume a responsabilidade pela inclusão desde os primeiros anos de vida, ele não apenas organiza materialmente o acesso à escola, mas também afirma, simbolicamente, que essas crianças pertencem à esfera pública e têm direito à cultura, ao afeto e à formação humana integral. Trata-se, portanto, de uma concepção de infância que

recusa a lógica adaptativa e funcionalista que tantas vezes relega as crianças com deficiência a políticas compensatórias e residuais.

Contudo, é preciso reconhecer que a incorporação crítica dessas experiências depende de uma leitura atenta das determinações históricas e sociais que conformam o cenário brasileiro. À luz da pedagogia histórico-crítica, a simples importação de modelos internacionais não rompe, por si só, com as estruturas de exclusão historicamente constituídas. É necessário problematizar os fundamentos, contradições e limites das políticas nacionais, compreendendo como as normativas brasileiras dialogam — ou se distanciam — dos princípios da inclusão plena. É nesse sentido se propõe a analisar o percurso dos marcos legais e políticos da educação inclusiva no Brasil, situando-os como expressões históricas da luta por hegemonia no campo educacional.

1.5 Marcos legais e políticos no contexto nacional: a contradição entre a legalidade e a realidade

O percurso legal da educação inclusiva no Brasil revela um movimento tensionado entre a afirmação de direitos no plano normativo e os limites impostos por uma realidade social profundamente marcada por desigualdades estruturais. Quando o objeto de análise recai sobre o atendimento educacional de crianças com deficiência de zero a três anos, essas contradições se tornam ainda mais evidentes. A análise crítica dos dispositivos legais que fundamentam a educação inclusiva exige, portanto, um olhar que vá além da letra da lei — exige a compreensão das leis como mediações históricas de projetos de sociedade em disputa, como propõe a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011) e como articula Gramsci (2010) ao tratar da educação como campo estratégico da luta hegemônica.

A Constituição Federal de 1988, ao ser promulgada no marco da redemocratização, firmou o compromisso com a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205), fundando a concepção de educação como bem público e direito social. No art. 208, inciso III, explicita-se o dever do Estado com o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", o que inaugura uma referência constitucional direta à educação inclusiva. Porém, essa mesma Constituição permanece genérica quanto à educação de crianças de zero a três anos, mencionando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sem nomear as especificidades da deficiência na primeira infância.

Essa ausência não é acidental: revela a historicidade do olhar sobre a infância e sobre a deficiência. Como reflete Saviani (2009), a simples positivação do direito não garante sua efetivação. A inclusão da criança com deficiência pequena permanece, muitas vezes, fora do horizonte das políticas públicas, invisibilizada por uma lógica adultocêntrica e produtivista que ainda estrutura o Estado capitalista. A omissão constitucional deve ser lida como parte da contradição entre a promessa formal de universalização da educação e a seletividade concreta de seu acesso.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma alguns avanços ao assegurar, em seu art. 4º, inciso III, o direito à educação infantil gratuita às crianças de zero a cinco anos, e, no inciso IV, o atendimento especializado às pessoas com deficiência. O art. 58, por sua vez, define a Educação Especial como modalidade "preferencialmente na rede regular de ensino". No entanto, como enfatiza Libâneo (2012), a LDB também foi produto de um contexto histórico de forte influência neoliberal, no qual a descentralização e a responsabilização das famílias e municípios substituíram a universalização plena como prioridade do Estado.

Essa ambiguidade, de aparência conciliadora, é típica do movimento das políticas em sociedades de classes: a legalidade do direito se impõe ao mesmo tempo em que a sua realização é contingenciada por interesses econômicos. Gramsci (2010), ao analisar o papel do Estado ampliado, nos ajuda a entender que as leis educacionais são resultados de correlações de forças entre projetos ideológicos que se confrontam e que podem coexistir contraditoriamente.

Um marco mais enfático da perspectiva inclusiva aparece com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI/2008), que propõe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como direito a ser garantido "desde a Educação Infantil", de forma complementar à escolarização, e sempre no espaço comum. A política rompe com a concepção segregadora da Educação Especial e alinha-se, conceitualmente, com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica ao reconhecer que a inclusão não se limita à presença física do sujeito na escola, mas implica acesso real ao conhecimento sistematizado como mediação formadora da consciência (SAVIANI, 2011; OLIVEIRA, 2014).

Contudo, sua implementação foi marcada por desigualdade regional e por resistência de setores da própria gestão pública. No Norte do país, por exemplo, como indicam Lima (2021) e Costa (2023), há ausência de estrutura física, falta de formação de professores, escassez de serviços de apoio e invisibilidade das infâncias com deficiência

nas metas de planejamento educacional. A lei, nesse contexto, torna-se letra morta — uma promessa não concretizada.

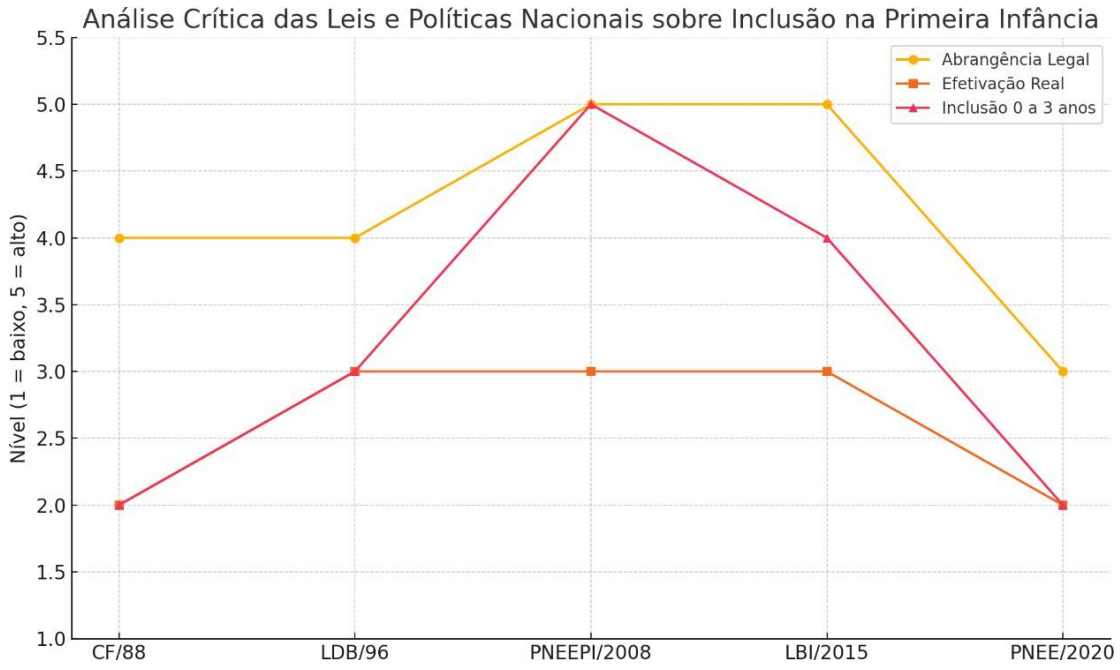
A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) avança ao estabelecer, no art. 28, que o sistema educacional inclusivo deve estar presente "em todos os níveis, etapas e modalidades". No §2º, reconhece explicitamente a obrigatoriedade do AEE "desde a educação infantil", ancorado nos princípios do desenho universal. Essa formulação desloca a discussão da adaptação individual para a organização coletiva dos ambientes escolares, propondo uma mudança de paradigma.

Ainda assim, como afirma Gramsci (2010), a função da lei também pode ser "pedagógica", no sentido de organizar um consenso que neutraliza contradições mais profundas. O risco, portanto, é que a LBI seja interpretada de forma formalista ou protocolar, sem impacto real na transformação da estrutura escolar e das práticas pedagógicas. O desafio está em não permitir que a inclusão se resuma à retórica da acessibilidade, esquecendo que, na perspectiva materialista histórico-dialética, o centro da ação educativa deve ser a formação omnilateral do sujeito (LIBÂNEO, 2012)..

Finalmente, os compromissos assumidos pelo Brasil no plano internacional — como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) — reafirmam a necessidade de sistemas educacionais inclusivos desde os primeiros anos de vida. Esses documentos, embora juridicamente vinculantes, muitas vezes esbarram nas limitações do federalismo brasileiro e na fragmentação das políticas públicas, agravando ainda mais a situação em regiões como a Amazônia Legal.

Dessa forma, à luz da pedagogia histórico-crítica, é necessário compreender que a educação inclusiva não se resume à existência de leis. É preciso questionar: quem são os sujeitos contemplados na formulação das políticas?; quais são os valores que orientam sua implementação?; quais projetos de sociedade essas normativas expressam ou ocultam? A inclusão real não se realiza no plano das intenções, mas na práxis concreta — mediada pelo conhecimento, pela luta social e pela superação das condições que objetivam a exclusão como regra.

Figura 2 – Análise crítica das leis e políticas nacionais sobre inclusão de crianças com deficiência de 0 a 3 anos



Fonte: elaboração própria com base na Constituição Federal (1988), LDB (1996), PNEEPI (2008), LBI (2015), PNEE (2020).

O gráfico evidencia a evolução das políticas nacionais de educação inclusiva no Brasil a partir de três dimensões analíticas centrais: abrangência legal, efetivação real das políticas e inclusão educacional de crianças de zero a três anos. Observa-se que, desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, há progressiva ampliação do reconhecimento jurídico do direito à educação inclusiva, embora ainda acompanhada por níveis reduzidos de implementação concreta no atendimento à primeira infância. Esse movimento atinge seu ponto mais elevado com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, momento em que se verifica maior convergência entre normatização e direcionamento pedagógico inclusivo. Contudo, a partir da Lei Brasileira de Inclusão de 2015 e, posteriormente, da Política Nacional de Educação Especial de 2020, observa-se certo distanciamento entre a robustez normativa e sua efetividade prática, especialmente no que se refere à inclusão de crianças de zero a três anos. Tal oscilação revela que a ampliação legal do direito não garante, por si só, sua materialização nas instituições educativas, reafirmando a existência de tensões históricas entre universalidade normativa e condições concretas de implementação das políticas públicas educacionais no país.

Diante desse percurso, torna-se evidente que a trajetória legal e política da educação inclusiva no Brasil não pode ser analisada como um processo linear de avanços progressivos, mas como expressão das contradições estruturais que marcam a formação

social brasileira. A positivação de direitos no plano jurídico, embora representando conquistas significativas das lutas sociais, permanece condicionada pelas determinações históricas do Estado capitalista periférico, cujas políticas públicas se organizam, muitas vezes, por meio da lógica da compensação e da seletividade. Sob a ótica da pedagogia histórico-crítica, é preciso reconhecer que a inclusão, quando desvinculada da garantia do acesso ao conhecimento sistematizado e da transformação das estruturas escolares, corre o risco de se converter em discurso legitimador da manutenção da desigualdade.

Gramsci (2010) já advertia que o Estado, ao exercer hegemonia por meio de suas instituições educativas, produz consenso ao naturalizar hierarquias sociais e esvaziar os sentidos de emancipação coletiva. Assim, quando as leis são formuladas sem a efetiva disputa de projetos pedagógicos que tensionem a ordem vigente, o direito à educação das crianças com deficiência de zero a três anos é, na prática, adiado, fragmentado ou negado.

A análise crítica das normativas nacionais permite, portanto, deslocar o olhar da forma jurídica para a sua materialidade histórica, identificando quais interesses de classe são preservados, quais

Sujeitos permanecem silenciados e quais possibilidades de resistência emergem nas brechas da institucionalidade. O desafio posto não é apenas o de garantir o cumprimento da legislação existente, mas de construir um projeto de educação infantil inclusiva que se enraíze na realidade concreta das infâncias brasileiras — especialmente daquelas situadas nos territórios periféricos, indígenas e amazônicos — e que reconheça a criança com deficiência como sujeito histórico de direito, conhecimento e cultura. Esse projeto não se efetivará por meio de declarações normativas isoladas, mas através de umas práxis coletiva e transformadora, orientada por uma concepção de educação comprometida com a formação omnilateral do ser humano e com a superação das formas históricas de exclusão que têm atravessado o direito à infância digna no Brasil.

1.6 Considerações teóricas

Pensar a inclusão de crianças com deficiência na primeira infância, sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, exige mais do que descrever normativas e políticas públicas. Exige situar historicamente os processos que configuram a infância e a deficiência como construções sociais e ideológicas marcadas por disputas em torno da hegemonia cultural e do controle sobre os processos formativos. À luz da teoria social

crítica, especialmente da tradição marxista e da leitura gramsciana do papel do Estado e da escola, a educação inclusiva não pode ser concebida como uma política de integração harmônica, mas como um campo de contradições, de lutas simbólicas e materiais pela afirmação de sujeitos historicamente marginalizados.

A trajetória percorrida nesta seção revelou, por um lado, o avanço formal de marcos legais e políticos que reconhecem o direito à educação inclusiva desde os primeiros anos de vida, e por outro, a permanência de uma estrutura social e educacional excludente, seletiva e profundamente desigual. A inclusão da criança com deficiência entre zero e três anos ainda aparece, na maioria dos discursos institucionais e documentos normativos, como uma exceção, uma especificidade a ser adaptada, e não como parte orgânica do direito universal à educação. A infância, especialmente no contexto amazônico, é muitas vezes tratada como etapa de cuidado secundarizado, e não como tempo pleno de direito e de formação humana.

A pedagogia histórico-crítica, conforme formulada por Saviani (2011), parte do princípio de que a educação é uma mediação essencial entre as condições concretas da existência e a formação omnilateral dos indivíduos. Essa mediação, no entanto, não se realiza de forma neutra: ela é tensionada por projetos históricos em disputa. Quando o Estado reconhece legalmente o direito à inclusão, mas não garante as condições objetivas de sua materialização como a existência de creches públicas acessíveis, a formação de professores, os serviços de apoio e o financiamento adequado, está exercendo uma forma de hegemonia que naturaliza a desigualdade sob a aparência de justiça formal.

Gramsci (2010), ao refletir sobre o papel da escola na reprodução ou superação das relações de dominação, aponta que a luta por uma nova concepção de educação passa necessariamente pela disputa de sentidos no interior da sociedade civil. A inclusão, nesse sentido, deve ser compreendida como uma possibilidade contra-hegemônica uma ruptura com o modelo meritocrático e capacitista que organiza a escola como aparelho ideológico do Estado burguês. Essa ruptura exige a negação da lógica da adaptação compensatória e a afirmação de um currículo que reconheça a criança com deficiência como sujeito de direito ao conhecimento, à linguagem, à cultura e à participação social desde os primeiros anos de vida.

As análises internacionais demonstraram que políticas intersetoriais, currículos sensíveis à diversidade, financiamento robusto e valorização da formação docente são elementos estruturantes para a inclusão efetiva. Porém, ao transpor tais experiências ao cenário brasileiro, é preciso reconhecer que sua implementação exige não apenas vontade

política, mas enfrentamento das estruturas que historicamente organizam a exclusão. No Brasil, as políticas públicas para a primeira infância com deficiência ainda são fragmentadas, centralizadas nos grandes centros urbanos, e invisibilizam as especificidades das regiões periféricas, como a Amazônia Legal, onde a ausência de creches, a escassez de profissionais e a descontinuidade das ações reforçam a exclusão precoce.

A pedagogia histórico-crítica nos convoca a não perder de vista a totalidade. A criança com deficiência de zero a três anos não pode ser compreendida apenas como destinatária de políticas pontuais, mas como sujeito histórico situado em um tempo e espaço marcados por opressões de classe, território, gênero e capacidade funcional. A inclusão, nesse horizonte, não é concessão nem adaptação técnica, mas mediação concreta para a emancipação humana, que só se realiza no interior de um projeto de sociedade orientado para a superação da ordem vigente.

Ao encerrar esta seção, é necessário afirmar que o direito à educação inclusiva na primeira infância permanece como uma promessa em disputa. Sua efetivação exige não apenas normativas avançadas, mas um processo contínuo de crítica, mobilização social e compromisso com a transformação das condições materiais da escola pública. É na práxis entendida como unidade entre teoria e ação, que a inclusão se realiza como possibilidade histórica. E é sobre essas práxis que este trabalho se debruça ao investigar, a partir da realidade amazônica, os limites e as potencialidades da inclusão na creche pública para crianças com deficiência de zero a três anos, à luz de um projeto de educação comprometido com a emancipação e com a dignidade humana.

2. REVISÃO NARRATIVA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E DAS LEIS MUNICIPAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL

A análise das políticas públicas educacionais, orientada pelo materialismo histórico-dialético, impõe ao pesquisador o deslocamento da leitura imediata dos dispositivos normativos para a investigação das determinações históricas que lhes conferem existência social. A legislação não se constitui como manifestação neutra da racionalidade administrativa, tampouco como simples instrumento técnico de regulação estatal. Cada formulação jurídica emerge como síntese provisória de disputas sociais, projetos societários e correlações de força que se materializam na forma legal,

expressando simultaneamente avanços históricos na afirmação de direitos e os limites impostos pelas condições concretas de sua realização.

Nessa perspectiva, a norma jurídica não pode ser apreendida como instância exterior à realidade social, mas como momento constitutivo da própria dinâmica histórica. O direito, ao mesmo tempo em que organiza relações sociais, é produzido por elas, revelando a tensão permanente entre universalidade normativa e particularidade histórica. Compreender uma legislação implica, portanto, situá-la no interior da totalidade social que a produz, reconhecendo-a como expressão contraditória do movimento pelo qual o Estado incorpora demandas sociais, reorganizando-as segundo mediações institucionais específicas.

Considerando que a Lei Municipal nº 3073/2023 constitui o objeto central desta investigação, sua análise isolada correria o risco de reduzi-la ao plano do singular, obscurecendo as determinações históricas que estruturam a política educacional inclusiva no Brasil. No interior da tradição materialista histórico-dialética, o singular somente adquire inteligibilidade quando relacionado às formas particulares e universais que o constituem. Torna-se necessário, assim, deslocar o olhar investigativo para além do texto legal específico, situando-o no campo mais amplo das produções científicas e das normativas que organizam o debate contemporâneo acerca do direito à educação de crianças com deficiência na primeira infância.

É nesse horizonte que a revisão narrativa é assumida não como procedimento técnico de levantamento bibliográfico ou documental, mas como mediação metodológica que configura o próprio movimento investigativo. Ao contrário da revisão sistemática, que visa reunir e organizar dados de forma objetiva e rigorosa, a revisão narrativa permite uma interpretação mais abrangente, na qual se busca compreender as relações teóricas e históricas que moldam o objeto de estudo. Trata-se, portanto, de construir condições analíticas que permitam apreender o objeto em sua complexidade histórica e social, evitando leituras fragmentadas ou empiricamente impressionistas.

Conforme assinalam Gil (2008) e Severino (2016), a revisão narrativa não se limita ao levantamento de dados ou à organização de informações, mas assume uma função interpretativa e crítica. A análise das contribuições existentes na literatura permite identificar as permanências, rupturas e disputas teóricas que envolvem o tema, oferecendo uma visão mais profunda das transformações conceituais e das tensões presentes na produção do conhecimento. Dessa maneira, a revisão narrativa se apresenta como uma

ferramenta essencial para situar o conhecimento no contexto das mudanças sociais, políticas e culturais que impactam o campo educacional.

A organização do corpus investigativo desenvolveu-se, portanto, por meio de dois movimentos analíticos interdependentes. O primeiro dirige-se à análise das produções acadêmicas que problematizam políticas públicas, educação infantil, Atendimento Educacional Especializado e inclusão de crianças com deficiência na faixa etária de zero a três anos, permitindo compreender como o campo científico tem construído, tensionado ou limitado a formulação do direito à educação inclusiva na primeira infância. O segundo movimento volta-se ao exame das legislações municipais brasileiras, buscando apreender a materialidade normativa por meio da qual tais formulações assumem existência institucional concreta nos sistemas locais de ensino.

Tal distinção não configura fragmentação metodológica, mas expressão do próprio movimento dialético da investigação. Enquanto a produção acadêmica revela a elaboração teórica e política do debate educacional, a legislação municipal explicita sua formalização jurídica e institucional. Em chave gramsciana, ambas as dimensões integram o processo de construção da hegemonia no interior do Estado ampliado, articulando produção intelectual, normatização estatal e organização do consenso social acerca do significado e dos limites da inclusão educacional.

A revisão narrativa das produções acadêmicas foi delimitada ao período de 2016 a 2026, correspondente aos últimos dez anos, recorte temporal que possibilita identificar permanências e reconfigurações no tratamento da inclusão educacional, evidenciando como o discurso do direito pode ser reafirmado, tensionado ou esvaziado conforme as correlações de força que atravessam o campo educacional e a própria estrutura do Estado. Paralelamente, realizou-se levantamento específico das legislações municipais por meio de consulta a portais oficiais de Câmaras Municipais, Diários Oficiais e Portais da Transparência, identificando normativas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado na educação infantil e a programas de estimulação precoce vinculados às redes públicas de ensino.

Desse modo, a revisão não antecede a análise como etapa preliminar, mas constitui momento interno do próprio processo de problematização, permitindo situar a Lei Municipal nº 3073/2023 no interior das disputas históricas que atravessam a consolidação do direito à educação inclusiva de crianças com deficiência de zero a três anos, evidenciando convergências, tensões e limites que marcam sua materialização no contexto educacional brasileiro contemporâneo.

2.1 ANÁLISE DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Assim, a análise a seguir busca examinar, em cada pesquisa, seus objetivos, fundamentos metodológicos e conclusões, articulando-os a uma leitura crítica que permita identificar como tais produções contribuem para a consolidação, tensionamento ou reconfiguração do direito à educação de crianças com deficiência de zero a três anos no interior das disputas contemporâneas do campo educacional. Os elementos identificados em cada trabalho são apresentados a seguir, de forma articulada e analítica, com o objetivo de explicitar as contribuições, os limites e as aproximações entre os estudos selecionados.

Santos (2019), com o trabalho intitulado *Políticas públicas para a primeira infância no município de Sobral: entre o cuidar e o educar*, analisa as ações estruturadas pelo município de Sobral voltadas à infância, destacando, entre outros dispositivos, a Lei Municipal nº 1.159/2012, que institui a Semana do Bebê como estratégia de mobilização social em prol dos direitos das crianças de zero a seis anos. O objetivo do estudo consiste em examinar como o município organiza políticas voltadas à primeira infância, articulando dimensões de cuidado, educação e proteção social no âmbito local.

A pesquisa desenvolve-se por meio de abordagem qualitativa, com base em análise documental de políticas municipais e em revisão bibliográfica sobre a indissociabilidade entre cuidar e educar na educação infantil. O trabalho contextualiza a trajetória histórica do município na reorganização da educação infantil, mencionando processos de municipalização, construção de Centros de Educação Infantil e parcerias institucionais voltadas à ampliação do atendimento às crianças pequenas.

Os resultados indicam que Sobral construiu um conjunto articulado de políticas voltadas à primeira infância, combinando dispositivos legais, ações de mobilização social e estratégias de formação de profissionais. A Lei Municipal nº 1.159/2012 é apresentada como marco simbólico e normativo da prioridade conferida à infância, ampliando inclusive direitos como a licença maternidade para servidoras municipais e consolidando iniciativas de promoção do desenvolvimento integral.

Entretanto, é necessário problematizar os limites dessa normatização. Embora o município possua legislação própria voltada à infância, o trabalho não se dedica à análise específica de dispositivos legais relacionados diretamente ao atendimento educacional especializado ou à inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. A ênfase

recai sobre políticas amplas para a primeira infância, o que, embora relevante, não permite identificar com precisão como o município estrutura juridicamente o atendimento educacional de crianças de zero a três anos com deficiência.

A Lei Municipal nº 1.159/2012 pode ser compreendida como forma jurídica que expressa a construção de uma hegemonia local em torno da valorização da infância. A mobilização social e a institucionalização da Semana do Bebê revelam o esforço do Estado municipal em produzir consenso e consolidar determinada concepção de infância como prioridade política. Contudo, a amplitude do discurso da proteção integral pode coexistir com lacunas na normatização específica do atendimento educacional inclusivo.

A universalização simbólica da infância como valor social não elimina as contradições estruturais que atravessam a oferta educacional. A lei afirma direitos e mobiliza ações, mas a efetivação concreta da inclusão de crianças com deficiência na creche e na pré-escola exige detalhamento normativo e condições materiais específicas que o trabalho não evidencia de maneira direta. Assim, a análise permite reconhecer a importância da legislação municipal enquanto expressão de prioridade política, mas também revela a necessidade de distinguir entre políticas amplas para a infância e dispositivos jurídicos específicos voltados à educação inclusiva na primeira infância.

No estudo de Moraes (2021), intitulado *Políticas públicas municipais e inclusão escolar na rede de ensino de Maricá/RJ*, investiga como o município estrutura suas ações voltadas às pessoas com deficiência, identificando dispositivos normativos locais, entre eles as Leis Municipais nº 2.958/2020 e nº 2.969/2020. O estudo tem como objetivo compreender a organização das políticas públicas municipais relacionadas à inclusão, articulando legislação local, diretrizes nacionais e práticas institucionais.

A pesquisa desenvolve-se a partir de análise documental das leis municipais e de referenciais teóricos sobre inclusão escolar e gestão pública. Ao examinar os dispositivos normativos aprovados no município, o trabalho evidencia que Maricá tem produzido legislação própria voltada à visibilidade e à valorização das pessoas com deficiência, incorporando a temática ao calendário oficial e às ações institucionais do poder público.

Entretanto, a natureza dessas leis revela um dado relevante. Embora expressem reconhecimento institucional da pauta da deficiência e reforcem compromissos simbólicos com a inclusão, elas não operam como instrumentos estruturantes da política educacional municipal. Não organizam diretamente o atendimento educacional especializado, não redefinem a estrutura curricular da educação infantil nem detalham estratégias específicas para o atendimento de crianças de zero a três anos. O campo

educacional aparece de forma indireta, diluído em políticas mais amplas de conscientização e promoção de direitos.

Essa constatação é significativa. A existência de legislação municipal não significa, necessariamente, densidade normativa na área educacional. Em perspectiva materialista, percebe-se que o Estado local pode incorporar demandas sociais por meio de dispositivos jurídicos que produzem reconhecimento e visibilidade, sem que isso implique transformação estrutural das condições de oferta educacional. A forma legal, nesse caso, cumpre a função de institucionalização simbólica da pauta, consolidando consenso político e legitimidade pública.

O trabalho de Souza (2023), intitulado *Atendimento Educacional Especializado e Estimulação Precoce: estudo sobre a política paulistana de educação especial*, analisa a organização da política municipal de São Paulo voltada às crianças com deficiência na primeira infância, tomando como eixo central a estruturação do Atendimento Educacional Especializado e sua articulação com a estimulação precoce. A investigação situa-se no campo das políticas públicas educacionais e busca compreender como a rede municipal institucionalizou dispositivos específicos para atender esse público, evidenciando tanto avanços normativos quanto desafios na implementação.

A pesquisa desenvolve-se a partir de abordagem qualitativa, com base na análise documental de legislações municipais, diretrizes institucionais e normativas que estruturam o atendimento educacional especializado na rede pública. Ao examinar esses documentos, o estudo identifica o movimento de consolidação do Atendimento Educacional Especializado como política estruturada no município, especialmente no que se refere ao reconhecimento da necessidade de intervenção na primeira infância.

Todavia, a análise não pode se restringir ao plano organizacional. À luz da teoria gramsciana, a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado pode ser compreendida como parte do processo de construção de hegemonia no interior do Estado ampliado. Ao incorporar o discurso da inclusão, a política municipal reorganiza o consenso social acerca do direito à escolarização da criança com deficiência. Contudo, esse consenso é estruturado por meio da centralidade do serviço especializado, que se converte no principal mediador da presença dessa criança na educação infantil.

Essa centralidade suscita uma tensão estruturante. Se, por um lado, a consolidação do atendimento especializado representa avanço histórico no reconhecimento do direito, por outro, pode operar como mecanismo de administração da diferença. A inclusão, nesse contexto, tende a ser operacionalizada por meio de dispositivos técnicos que coexistem

com a escola comum sem necessariamente transformá-la em suas bases pedagógicas. Em chave gramsciana, amplia-se o direito formal, mas preservam-se aspectos estruturais que historicamente sustentaram a exclusão.

A incorporação da estimulação precoce ao campo educacional revela essa ambiguidade. Ao mesmo tempo em que reconhece a importância da intervenção nos primeiros anos de vida, mantém forte vinculação com a lógica da especialização, deslocando o foco da transformação curricular e formativa da educação infantil para a atuação do especialista. A criança com deficiência é afirmada como sujeito de direito, mas sua inclusão permanece mediada por dispositivos diferenciados, o que pode reforçar a percepção de excepcionalidade.

Essa ambivalência revela que a ampliação do reconhecimento jurídico e institucional da criança com deficiência como sujeito de direito não se realiza de forma linear nem desprovida de contradições. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a política analisada expressa o movimento contraditório próprio das formas sociais no interior da sociedade capitalista: ao mesmo tempo em que incorpora demandas históricas por inclusão, reorganiza essas demandas segundo mediações institucionais que preservam a estrutura vigente. A centralidade atribuída à especialização técnica evidencia que o avanço normativo pode coexistir com a manutenção de hierarquizações pedagógicas e simbólicas que delimitam o lugar da criança com deficiência no espaço escolar. Assim, o estudo permite compreender que a efetivação do direito à educação na primeira infância depende não apenas da criação de dispositivos específicos, mas da transformação das condições materiais e das concepções que sustentam a organização da escola. A inclusão, nesse sentido, não é dado consolidado, mas processo histórico atravessado por tensões entre universalização do direito e reprodução das formas sociais que limitam sua plena realização.

O trabalho de Tavares (2025), intitulado *Legislação educacional sobre a inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista na educação infantil de Paranaguá*, examina o ordenamento jurídico municipal voltado à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil, tomando como objeto as legislações e normativas locais do município de Paranaguá. A investigação situa-se no campo das políticas públicas educacionais e tem como objetivo analisar como o município estrutura juridicamente o direito à inclusão escolar na primeira infância, identificando dispositivos legais, diretrizes institucionais e sua articulação com os marcos normativos nacionais.

A pesquisa desenvolve-se a partir de abordagem qualitativa, com ênfase na análise documental de legislações municipais, regulamentos internos e normativas educacionais que tratam da inclusão na educação infantil. Ao mapear o arcabouço jurídico local, a autora busca compreender a consistência normativa, a coerência entre os diferentes níveis de regulação e os limites da aplicabilidade prática dessas diretrizes no contexto educacional do município.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a análise da legislação municipal permite apreender o direito à inclusão como forma jurídica que expressa disputas históricas no interior da sociedade. A normatização da inclusão de crianças com TEA na educação infantil não se constitui como ato neutro ou meramente técnico, mas como síntese provisória de demandas sociais, pressões institucionais e reconfigurações do Estado no campo educacional. A lei municipal, enquanto forma jurídica, materializa o movimento de universalização formal do direito, ao mesmo tempo em que revela os limites impostos pelas condições estruturais que organizam a escola.

O estudo evidencia que o município incorporou, em seu ordenamento, princípios inclusivos e dispositivos voltados ao atendimento das crianças com TEA, reafirmando o direito à escolarização na educação infantil. Contudo, a existência de previsão normativa não elimina as tensões entre direito formal e condições objetivas de implementação. A institucionalização jurídica da inclusão pode representar avanço político e simbólico, mas não garante, por si só, transformação das práticas pedagógicas, da formação docente ou da organização curricular.

Em termos materialistas, a legislação municipal revela a ambivalência própria das políticas públicas contemporâneas. Amplia-se o reconhecimento jurídico do sujeito de direito, mas a materialidade das condições escolares pode permanecer inalterada. A inclusão, nesse contexto, pode operar como forma jurídica que reconhece a diferença sem necessariamente reconfigurar as bases estruturais que historicamente produziram a exclusão. A criança com TEA é afirmada como sujeito de direito no plano normativo, mas a efetividade desse direito depende de mediações institucionais e materiais que extrapolam o texto legal.

A análise dessa produção evidencia que a legislação municipal, ainda que represente avanço no reconhecimento formal do direito à inclusão na educação infantil, não pode ser compreendida como garantia automática de transformação das práticas educacionais. A norma jurídica expressa síntese de lutas históricas, mas sua realização concreta depende das condições materiais que sustentam a organização escolar e das

concepções pedagógicas que orientam a educação infantil. O estudo demonstra que a ampliação do ordenamento legal convive com contradições estruturais que atravessam sua implementação, revelando que a inclusão permanece como processo histórico em disputa, situado entre a universalização formal do direito e os limites concretos de sua materialização.

A análise das produções acadêmicas selecionadas permite identificar que, embora haja investigações relevantes sobre políticas públicas para a primeira infância, inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado, são ainda incipientes os estudos que se dedicam de maneira sistemática à análise das legislações municipais como eixo estruturante da política educacional inclusiva voltada às crianças de zero a três anos. A maior parte dos trabalhos examina programas, diretrizes institucionais ou experiências de implementação, mas poucos assumem como objeto central a forma jurídica municipal enquanto expressão concreta da organização local da política educacional.

Observa-se que, mesmo quando as pesquisas mencionam leis municipais, estas aparecem frequentemente como referência contextual ou marco simbólico, e não como objeto de exame aprofundado. Em alguns casos, a legislação cumpre a função de legitimação da análise empírica; em outros, surge como elemento complementar à discussão sobre inclusão. Raramente, contudo, a norma municipal é investigada em sua densidade regulatória, em sua articulação com a educação infantil ou em sua especificidade quanto à faixa etária de zero a três anos. Essa constatação revela que o nível local da produção normativa ainda ocupa posição marginal no campo investigativo da educação especial na primeira infância.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, essa lacuna não pode ser compreendida como mero acaso metodológico. A centralidade atribuída aos marcos nacionais e às diretrizes gerais tende a obscurecer as mediações locais por meio das quais o direito se concretiza. Entretanto, é precisamente na esfera municipal que as políticas públicas assumem forma jurídica específica e organizam materialmente o atendimento educacional. Como afirma Saviani (2008), a efetivação das políticas educacionais depende das condições concretas de sua institucionalização, e essa institucionalização se realiza, em grande medida, nos sistemas municipais de ensino.

Dessa forma, a escassez de estudos voltados diretamente às leis municipais evidencia a necessidade de deslocar o olhar investigativo para a normatização local, compreendendo-a como espaço privilegiado de materialização do direito à educação inclusiva na primeira infância. A análise desenvolvida nesta dissertação busca justamente

preencher essa lacuna, examinando como a Lei Municipal nº 3.073/2023 se insere no cenário nacional e como sua configuração normativa dialoga, tensiona ou amplia os padrões identificados nas demais legislações municipais analisadas. Ao fazê-lo, contribui para o adensamento teórico e empírico do debate sobre a educação de crianças com deficiência de zero a três anos, recolocando a legislação municipal no centro da reflexão crítica sobre políticas públicas educacionais.

2.2 REVISÃO NARRATIVA DAS LEIS MUNICIPAIS

A revisão narrativa da produção acadêmica não revelou apenas lacunas temáticas, mas expôs uma ausência significativa no próprio campo investigativo: a escassez de estudos que se dedicam à análise das legislações municipais que estruturam o Atendimento Educacional Especializado na educação infantil ou organizam programas de estimulação precoce no âmbito das redes locais de ensino.

Dessa forma, o percurso investigativo exigiu avançar para além da análise da produção acadêmica e direcionar o olhar para as próprias legislações municipais que mencionam o Atendimento Educacional Especializado na educação infantil ou programas de estimulação precoce vinculados à rede pública. Esse movimento não se configura como etapa apartada, mas como desdobramento necessário da constatação de que a materialidade normativa local permanece pouco tematizada no campo científico.

Mais do que inventariar dispositivos legais, trata-se de apreender como o direito das crianças de zero a três anos com deficiência é formalizado no âmbito municipal, identificando de que maneira as diretrizes nacionais são apropriadas, traduzidas ou reconfiguradas no plano local. Na perspectiva materialista histórico-dialética, essa passagem do debate teórico para a análise direta das normas permite captar as mediações concretas pelas quais o Estado, em sua dimensão municipal, organiza e delimita a política educacional. É nesse nível que o direito deixa de ser formulação geral e assume contornos institucionais específicos, revelando as determinações históricas que condicionam sua configuração.

É justamente nessa dimensão concreta que se inscrevem as legislações municipais identificadas no levantamento normativo. A análise dos dispositivos legais localizados permite observar como diferentes municípios incorporam, com maior ou menor densidade, referências ao Atendimento Educacional Especializado na educação infantil ou à estimulação precoce vinculada à rede pública de ensino.

No município de Monte Castelo, Santa Catarina, a Lei Municipal nº 2.710, de 2022, menciona explicitamente a estimulação precoce como estratégia de atendimento destinada a crianças de zero a cinco anos e onze meses. A norma reconhece a necessidade de intervenções nos primeiros anos de vida, situando a estimulação precoce no campo das ações municipais voltadas à infância. Contudo, o texto legal não detalha a organização do Atendimento Educacional Especializado no interior das instituições de educação infantil, nem especifica a articulação pedagógica com o currículo da creche.

A presença da estimulação precoce no texto normativo indica que o município reconhece a centralidade dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil. Entretanto, a ausência de vinculação explícita com a estrutura pedagógica da educação infantil evidencia que a intervenção é formalizada mais como ação de atendimento do que como componente orgânico da política educacional. Nessa perspectiva, observa-se que a legislação municipal incorpora a preocupação com a infância, mas não necessariamente a integra de forma articulada à organização curricular e institucional da creche. Como assinala Saviani (2008), a formulação legal expressa determinado nível de compromisso político, mas sua configuração concreta depende da forma como o direito é incorporado à estrutura educacional. Assim, o dispositivo revela reconhecimento da importância da primeira infância, ainda que com delimitação normativa parcial no campo da educação infantil.

No município de Viamão, Rio Grande do Sul, a Lei Municipal nº 4.901, de 2019, relacionada ao Programa de Inclusão Socioeducacional e Estimulação Precoce e Pedagogia Inicial, institui ações direcionadas à primeira infância no âmbito da rede municipal. O dispositivo menciona a estimulação precoce como parte da política educacional local, indicando reconhecimento formal da necessidade de atendimento às crianças pequenas. Entretanto, o texto não explicita a estruturação do Atendimento Educacional Especializado na educação infantil como modalidade complementar sistematizada.

A previsão normativa do programa evidencia que o município institucionaliza a estimulação precoce como política pública, conferindo-lhe reconhecimento formal no ordenamento local. Contudo, ao não delimitar sua inserção direta na dinâmica pedagógica da educação infantil, o dispositivo mantém certa separação entre a intervenção especializada e a organização curricular regular. Tal configuração revela que a incorporação da primeira infância na legislação pode ocorrer por meio de programas específicos, cuja articulação com a estrutura escolar nem sempre se apresenta de forma

detalhada. Conforme destaca Libâneo (2013), a efetividade das políticas educacionais depende da integração entre diretrizes normativas e organização pedagógica concreta. Nesse sentido, a lei demonstra iniciativa municipal voltada à infância, ainda que sua conexão com o Atendimento Educacional Especializado na creche permaneça pouco explicitada.

Já no município de Santa Rosa, Rio Grande do Sul, a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 03, de 2025, estabelece diretrizes para a educação infantil e menciona o Atendimento Educacional Especializado para alunos dessa etapa, prevendo a possibilidade de organização de salas de recursos e atendimento complementar. Embora a resolução inclua a educação infantil no escopo do AEE, não há especificação detalhada acerca da faixa etária de zero a três anos, tratando a etapa de forma abrangente.

Observa-se um movimento distinto em relação aos municípios anteriormente analisados, pois há referência direta ao Atendimento Educacional Especializado no interior da educação infantil. A inclusão formal dessa etapa no dispositivo normativo indica reconhecimento de que o suporte pedagógico complementar deve iniciar nos primeiros anos de escolarização. Todavia, a ausência de delimitação específica para a faixa de zero a três anos evidencia que a creche não aparece como objeto singularizado na regulamentação. À luz da perspectiva materialista histórico-dialética, essa configuração revela que a ampliação formal do direito pode coexistir com níveis distintos de detalhamento normativo, expressando a maneira pela qual cada sistema municipal organiza suas prioridades e operacionaliza suas políticas educacionais (SAVIANI, 2008). Assim, o dispositivo representa avanço ao incluir a educação infantil no âmbito do AEE, embora sem aprofundamento específico quanto à primeira infância em sua dimensão mais inicial.

No município de Curitiba, Paraná, a Lei Municipal nº 13.175, de 2000, que dispõe sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino, estabelece que o AEE deve contemplar todas as etapas da educação básica, incluindo a educação infantil. A norma reconhece a necessidade de atendimento complementar aos alunos com deficiência matriculados em creches e pré-escolas da rede regular. Entretanto, o texto legal não delimita de forma específica a faixa etária de zero a três anos, tratando a educação infantil como etapa única.

A inclusão da educação infantil no escopo do Atendimento Educacional Especializado evidencia que o município incorporou formalmente a diretriz inclusiva no plano local. Ao abranger todas as etapas da educação básica, a norma assegura, em termos

jurídicos, que o suporte pedagógico complementar não se restringe ao ensino fundamental. Contudo, a ausência de especificação quanto à creche demonstra que a primeira infância aparece integrada a um conjunto mais amplo, sem singularização normativa. Conforme destaca Libâneo (2013), a formulação das políticas educacionais pode assumir caráter abrangente, cabendo à organização institucional concretizar os dispositivos legais no cotidiano escolar. Nesse sentido, a legislação de Curitiba expressa consolidação formal do AEE na educação infantil, ainda que sem aprofundamento específico acerca das crianças de zero a três anos.

No município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a Lei Municipal nº 4.312, de 2014, institui diretrizes para a política municipal de educação especial e menciona o Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar ao ensino regular. A lei inclui a educação infantil entre as etapas atendidas pelo sistema municipal, reconhecendo a necessidade de suporte pedagógico desde os primeiros anos de escolarização. Contudo, não há detalhamento específico sobre a organização do AEE na creche nem referência direta à estimulação precoce.

A inserção da educação infantil no escopo do Atendimento Educacional Especializado revela que o município incorpora formalmente a diretriz inclusiva no plano normativo local. Ao reconhecer que o atendimento deve abranger todas as etapas da educação básica, o dispositivo amplia o alcance jurídico do direito educacional. Contudo, a ausência de detalhamento específico para a primeira infância em sua dimensão inicial indica que a creche permanece subsumida à formulação geral da política de educação especial. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, tal configuração evidencia que a universalização formal do direito pode coexistir com diferentes níveis de concretização normativa, expressando as condições históricas e administrativas que atravessam a organização municipal da política educacional (SAVIANI, 2008). Desse modo, a legislação assegura o AEE na educação infantil, ainda que sem singularização normativa para as crianças de zero a três anos.

No município de Recife, Pernambuco, a Lei Municipal nº 17.604, de 2017, institui a política municipal de educação especial na perspectiva inclusiva e assegura o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes da rede municipal. O texto normativo menciona a educação infantil como etapa integrante da educação básica e abrangida pela política inclusiva. Ainda assim, não especifica dispositivos próprios voltados à faixa etária de zero a três anos.

A incorporação da educação infantil no escopo da política municipal de educação especial evidencia que o município reconhece, em nível normativo, que o Atendimento Educacional Especializado deve alcançar também as crianças pequenas. Entretanto, a ausência de regulamentação específica para a faixa etária de zero a três anos indica que a creche não aparece como objeto singularizado na estrutura legal. Essa configuração demonstra que a ampliação formal do direito pode ocorrer de maneira abrangente, sem que haja detalhamento diferenciado para os primeiros anos de vida. À luz do materialismo histórico-dialético, a legislação expressa determinado patamar de institucionalização da inclusão, mas seu grau de especificidade revela como as prioridades políticas e administrativas se organizam no plano local. Desse modo, a norma assegura juridicamente o AEE na educação infantil, ainda que a primeira infância permaneça integrada a uma formulação geral da política inclusiva.

No município de Fortaleza, Ceará, a Lei Municipal nº 10.228, de 2016, estabelece diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de ensino e prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado. A legislação inclui a educação infantil no escopo de atendimento, reforçando a necessidade de apoio pedagógico complementar. Entretanto, assim como nos demais municípios analisados, não há regulamentação detalhada acerca da estimulação precoce vinculada diretamente à organização curricular da creche.

A previsão expressa da educação infantil no âmbito do Atendimento Educacional Especializado demonstra que o município incorpora formalmente a diretriz inclusiva em sua política educacional. Ao assegurar o AEE como direito nas diferentes etapas da educação básica, a norma amplia o alcance jurídico da inclusão no plano local. Entretanto, a ausência de diferenciação normativa para a primeira infância em sua dimensão inicial evidencia que a creche permanece integrada à formulação geral da política, sem detalhamento singularizado. Sob a perspectiva materialista histórico-dialética, essa configuração revela que a formalização do direito ocorre por meio de enunciados abrangentes, cuja concretização depende das condições institucionais e das prioridades administrativas estabelecidas no contexto municipal. Assim, a legislação de Fortaleza reafirma a inclusão da educação infantil na política de educação especial, ainda que sem aprofundamento específico para as crianças de zero a três anos.

No município de Belém, Pará, a Lei Municipal nº 8.048, de 2019, institui diretrizes para a política municipal de educação especial na perspectiva inclusiva e assegura a oferta do Atendimento Educacional Especializado na rede pública de ensino. O texto normativo

contempla a educação infantil como parte integrante das etapas atendidas pela política municipal, reconhecendo que o AEE deve ser ofertado de forma complementar ao ensino regular. Entretanto, a legislação não apresenta dispositivos específicos voltados à faixa etária de zero a três anos nem estabelece regulamentação própria para a organização da estimulação precoce nas creches municipais.

A inclusão da educação infantil no escopo do Atendimento Educacional Especializado indica que o município incorpora formalmente a diretriz inclusiva no plano normativo local. Todavia, a ausência de detalhamento específico para a primeira infância em sua fase inicial demonstra que a creche não é tratada como categoria singularizada na estrutura legal. À luz do materialismo histórico-dialético, essa configuração evidencia que a formalização jurídica do direito à inclusão pode ocorrer de maneira abrangente, enquanto a definição de estratégias específicas para os primeiros anos de vida permanece dependente das mediações institucionais e administrativas que organizam o sistema municipal de ensino. Assim, a norma assegura o AEE na educação infantil, mas não explicita dispositivos próprios voltados às crianças de zero a três anos.

No município de Goiânia, Goiás, a Lei Municipal nº 8.107, de 2018, dispõe sobre a organização da política municipal de educação especial e assegura a oferta do Atendimento Educacional Especializado na rede pública de ensino. O texto normativo estabelece que o AEE deve ocorrer de forma complementar ao ensino regular e contempla a educação infantil no conjunto das etapas atendidas pela política inclusiva. Entretanto, a legislação não apresenta dispositivos específicos voltados à faixa etária de zero a três anos nem regulamenta de forma detalhada a estimulação precoce no interior das creches municipais.

No Distrito Federal, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é regulamentada pela Lei Distrital nº 5.310, de 2014, e por normativas complementares da Secretaria de Estado de Educação. A legislação assegura o Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar ao ensino regular e contempla todas as etapas da educação básica, incluindo a educação infantil. Embora reconheça que o AEE deve alcançar também as instituições de educação infantil, o texto não apresenta regulamentação específica voltada à faixa etária de zero a três anos nem estabelece diretrizes próprias para a estimulação precoce nas creches.

A inclusão da educação infantil no escopo da política na região evidencia que o município reconhece formalmente a necessidade de assegurar o Atendimento Educacional Especializado desde os primeiros anos de escolarização. Contudo, ao não

singularizar a creche ou a faixa etária inicial, a normativa integra a primeira infância a uma formulação mais ampla da educação básica. Essa configuração demonstra que a institucionalização do direito ocorre por meio de dispositivos gerais, cuja concretização depende das condições organizativas do sistema local. Assim, a legislação de Goiânia reafirma a abrangência do AEE na educação infantil, ainda que sem detalhamento específico para as crianças de zero a três anos.

No município de São Paulo, a Lei Municipal nº 15.638, de 2012, estabelece diretrizes para a política de educação especial na perspectiva inclusiva no âmbito do sistema municipal de ensino e assegura a oferta do Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar ao ensino regular. A norma contempla todas as etapas da educação básica, incluindo a educação infantil, garantindo que o AEE seja disponibilizado também às crianças matriculadas em creches e pré-escolas da rede municipal. Contudo, o texto legal não apresenta regulamentação específica direcionada à faixa etária de zero a três anos nem detalha a organização de programas de estimulação precoce no interior das unidades de educação infantil.

A configuração normativa evidencia que a inclusão da educação infantil ocorre por meio de integração sistêmica à política geral de educação especial, sem segmentação própria para a primeira infância. Essa forma de organização revela que o direito é formulado em termos amplos, cabendo às instâncias administrativas e pedagógicas sua operacionalização concreta. Como assinala Saviani (2008), a legislação educacional expressa um determinado estágio de institucionalização das políticas públicas, mas sua efetividade depende das condições históricas e estruturais que possibilitam sua materialização no cotidiano escolar. Assim, a norma paulistana assegura juridicamente o Atendimento Educacional Especializado na educação infantil, ainda que sem detalhamento normativo específico para as crianças de zero a três anos.

No município de Belo Horizonte, Minas Gerais, a Lei Municipal nº 9.161, de 2014, institui diretrizes para a política municipal de Atendimento Educacional Especializado no âmbito da rede pública de ensino. O texto normativo assegura o AEE como serviço complementar ao ensino regular e contempla a educação infantil no conjunto das etapas da educação básica atendidas pela política inclusiva. Embora reconheça que o atendimento deve alcançar as instituições de educação infantil, a legislação não estabelece regulamentação específica voltada à faixa etária de zero a três anos nem dispõe de dispositivos próprios relativos à estimulação precoce no interior das creches.

A forma como a educação infantil é incorporada à normativa municipal revela um modelo de organização no qual o direito à inclusão é estruturado a partir de princípios gerais aplicáveis às diferentes etapas da escolarização. A creche, nesse contexto, não aparece como categoria normativa singularizada, mas como parte do sistema educacional mais amplo. Conforme analisa Libâneo (2013), as políticas educacionais, ao serem formalizadas, tendem a assumir configuração abrangente, cabendo à gestão pedagógica concretizar suas especificidades. Assim, a legislação de Belo Horizonte assegura formalmente o Atendimento Educacional Especializado na educação infantil, ainda que a delimitação normativa da primeira infância permaneça integrada a uma formulação geral da política de educação especial.

O exame inter-regional das legislações municipais evidencia que a incorporação do Atendimento Educacional Especializado na educação infantil constitui tendência normativa presente em diferentes sistemas municipais de ensino. Em todas as regiões analisadas, a educação infantil aparece formalmente incluída no escopo da política de educação especial, assegurando juridicamente a abrangência do AEE às instituições de creche e pré-escola. Contudo, a análise revela variações significativas quanto ao grau de especificação normativa direcionada à faixa etária de zero a três anos e à articulação da estimulação precoce com a estrutura pedagógica da creche.

Quando comparadas à Lei Municipal nº 3.073/2023, observa-se que esta se insere nesse movimento nacional de formalização da política inclusiva no âmbito municipal, mas apresenta configuração própria. Enquanto muitos municípios tratam a educação infantil de forma integrada à política geral de educação especial, sem delimitação específica para a primeira infância em sua fase inicial, a Lei nº 3.073/2023 explicita dispositivos voltados às crianças de zero a três anos, conferindo maior visibilidade normativa a esse segmento etário. Essa diferença não indica ruptura com o padrão nacional, mas revela grau distinto de centralidade atribuído à primeira infância no interior da regulamentação local.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, tais distinções não podem ser compreendidas como meras opções técnicas de redação legislativa. Elas expressam as condições históricas, políticas e institucionais que estruturam cada sistema municipal. Como afirma Saviani (2008), as políticas educacionais se materializam por meio de mediações concretas que articulam diretrizes gerais e contextos específicos. Assim, a Lei nº 3.073/2023, ao conferir tratamento mais explícito às crianças de zero a três anos, evidencia uma forma particular de apropriação das orientações nacionais no plano local,

distinguindo-se de municípios em que a primeira infância permanece subsumida a formulações normativas mais abrangentes.

À luz das reflexões de Gramsci (2000), o Estado se manifesta como articulação entre direção política e organização institucional, e é nesse entrelaçamento que os direitos assumem maior ou menor densidade normativa. A comparação inter-regional demonstra que, embora o Atendimento Educacional Especializado esteja juridicamente assegurado na educação infantil em diversos municípios, a singularização normativa da faixa etária inicial ainda não constitui padrão uniforme. Nesse cenário, a Lei Municipal nº 3.073/2023 apresenta-se como expressão concreta de um esforço de regulamentação mais direcionado à primeira infância, situando-se no interior das disputas e mediações que configuram a política educacional inclusiva no plano municipal.

3. SEÇÃO 3: A LEI MUNICIPAL Nº 3073/2023: A CONFORMIDADE COM OS MARCOS LEGAIS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A estimulação precoce, quando situada no campo das políticas educacionais inclusivas voltadas à primeira infância, não pode ser apreendida como um conjunto instrumental de técnicas aplicadas sobre o corpo infantil com a finalidade de acelerar, corrigir ou compensar supostas insuficiências individuais. Historicamente, abordagens dessa natureza estiveram associadas a concepções médico-assistenciais que compreenderam a deficiência a partir de parâmetros normativos de desenvolvimento, deslocando o debate educacional para intervenções centradas no desempenho individual (Matos e Costa, 2023). Tal leitura, ainda presente em determinadas formulações institucionais contemporâneas, reduz o desenvolvimento humano a uma lógica funcionalista e obscurece sua constituição histórico-social. Em perspectiva materialista histórico-dialética, essa redução precisa ser criticamente problematizada, uma vez que desconsidera as determinações sociais que conformam tanto os processos de desenvolvimento quanto as condições concretas de acesso das crianças aos direitos educacionais desde os primeiros anos de vida (Saviani, 2013; Gramsci, 2010).

O desenvolvimento humano, longe de constituir um processo natural, linear e universal, é historicamente produzido nas relações sociais concretas, mediado pela cultura, pela linguagem, pelo trabalho educativo e pelas condições materiais de existência. Tal compreensão representa inflexão decisiva no modo como a estimulação precoce passa a ser concebida no campo educacional, deslocando-a de intervenções

centradas na correção individual para sua compreensão como prática social inscrita em determinados projetos históricos de sociedade. Nesse sentido, a questão deixa de se restringir à eficácia técnica das intervenções e passa a envolver a racionalidade político-pedagógica que as orienta, bem como os efeitos produzidos na organização das instituições educacionais, na responsabilização dos sujeitos e na forma como o Estado historicamente se posiciona diante da infância e da deficiência.

É nesse movimento de superação das concepções naturalizantes do desenvolvimento que a contribuição de Henri Wallon assume papel estruturante para a constituição das bases teóricas que, posteriormente, influenciaram a formulação das políticas educacionais voltadas à infância. Desde *Les origines du caractère chez l'enfant* (1934), Wallon rompe com abordagens psicologizantes que isolavam o indivíduo de seu meio social, ao afirmar que a constituição do sujeito ocorre na relação dialética entre organismo e meio. Para o autor, a afetividade não constitui dimensão acessória do desenvolvimento, mas elemento constitutivo da vida psíquica, indissociável da motricidade e da inteligência. Tal formulação é aprofundada em *L'évolution psychologique de l'enfant* (1941), ao conceber o desenvolvimento como processo descontínuo, marcado por crises e reorganizações qualitativas nas quais o meio social exerce papel determinante. Em *De l'acte à la pensée* (1942), demonstra-se que o pensamento emerge da ação e da interação social, negando a ideia de uma inteligência autônoma e descolada das experiências concretas vividas no mundo.

A partir desse referencial, o desenvolvimento infantil deixa de ser avaliado por padrões abstratos de normalidade ou reduzido a marcos cronológicos rígidos, passando a compreender a criança como sujeito histórico desde o nascimento, cuja constituição se realiza na e pela relação com o outro. Para o campo da estimulação precoce, tal compreensão implica reconhecer que não se trata de intervir sobre funções isoladas, mas de produzir condições sociais que possibilitem à criança participar de experiências significativas de linguagem, movimento, afeto, brincadeira e cultura. Quando essas mediações são negadas ou precarizadas, especialmente no caso de crianças com deficiência, o que se produz não é apenas comprometimento do desenvolvimento, mas processos de exclusão social instaurados desde a primeira infância, evidenciando que o desenvolvimento humano depende das condições históricas de participação social garantidas às crianças.

Essa leitura, ancorada na tradição walloniana, encontra ressonância direta no materialismo histórico-dialético ao reafirmar que o indivíduo se constitui nas relações

sociais e que o desenvolvimento humano permanece inseparável das condições objetivas de existência. Nessa perspectiva, a deficiência não pode ser compreendida como atributo isolado do sujeito, mas como expressão de uma relação social contraditória, na qual impedimentos corporais interagem com barreiras materiais, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais historicamente produzidas. Políticas de estimulação precoce centradas exclusivamente no corpo da criança tendem, portanto, a obscurecer o papel do Estado e das instituições educacionais na produção ou superação dessas barreiras, deslocando para o indivíduo e para a família responsabilidades que são, fundamentalmente, de natureza social e política.

É nesse movimento de compreensão ampliada do desenvolvimento e da deficiência que a contribuição de Antonio Gramsci eleva o rigor da análise ao permitir compreender as políticas educacionais como parte das disputas hegemônicas que atravessam a organização social. Para Gramsci (1971; 2000), o Estado deve ser entendido como Estado ampliado, constituído pela articulação entre sociedade política e sociedade civil, espaço no qual se produzem consensos e direções culturais. As políticas públicas educacionais não operam, assim, como instrumentos administrativos neutros, mas como dispositivos de direção moral e intelectual responsáveis por consolidar determinadas concepções de sujeito, infância, normalidade e cidadania. Nesse sentido, a estimulação precoce, ao ser institucionalizada como política pública, passa a integrar o campo das disputas em torno do significado social da deficiência e do lugar historicamente atribuído às crianças com deficiência no interior da escola e da sociedade.

Quando orientada por uma racionalidade medicalizante e adaptativa, a estimulação precoce tende a operar como mecanismo de produção de consensos conservadores no interior das políticas educacionais. Nessa lógica, a diferença é traduzida como déficit, e a ação estatal organiza-se prioritariamente para ajustar o sujeito às exigências institucionais existentes, preservando intactas as estruturas sociais e pedagógicas que produzem desigualdade. A criança com deficiência converte-se, assim, em objeto de intervenção especializada, frequentemente deslocada do espaço coletivo da educação infantil ou nele inserida de forma subordinada, sem que se transformem as condições institucionais necessárias à sua participação efetiva. Configura-se, desse modo, uma inclusão predominantemente formal, que reconhece o direito no plano discursivo, mas encontra limites em sua materialização concreta.

Por outro lado, uma leitura gramsciana crítica permite compreender a estimulação precoce como potencial prática contra-hegemônica, especialmente quando orientada pela afirmação da criança com deficiência como sujeito histórico de direitos e pela exigência de reorganização das condições materiais do trabalho educativo. Nessa perspectiva, a política deixa de se definir pela intensidade da intervenção sobre o indivíduo e passa a se estruturar pela produção de acessibilidade, apoios pedagógicos e mediações institucionais no interior das instituições de educação infantil, reconhecendo a creche e a pré-escola como espaços centrais de socialização, humanização e acesso à cultura. Tal orientação desloca o eixo da política do ajuste individual para a transformação das condições coletivas de escolarização, tensionando modelos excludentes historicamente consolidados.

Essa inflexão teórico-política torna-se decisiva para compreender o processo histórico que, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, impulsionou a emergência de marcos internacionais voltados ao reconhecimento da infância e da deficiência como campos de direitos humanos. Em termos histórico-dialéticos, a estimulação precoce passa a integrar o conjunto de mediações sociais necessárias à garantia do desenvolvimento humano, exigindo articulação com financiamento público, formação profissional, organização curricular, intersetorialidade e gestão democrática. A ausência dessas condições materiais evidencia os limites das políticas que permanecem restritas ao plano normativo, sem alcançar a realidade concreta das instituições educativas e dos territórios sociais nos quais o direito deve efetivamente se realizar.

Ao situar a estimulação precoce como mediação histórico-social do desenvolvimento humano, esta subseção estabelece os fundamentos teóricos que orientam a análise das legislações educacionais desenvolvidas nas subseções seguintes. O desenvolvimento infantil é compreendido como processo socialmente mediado (Wallon, 1934; 1941; 1942), a política educacional como espaço de disputas hegemônicas e de produção de consensos (Gramsci, 1971; 2000), e a estimulação precoce como prática simultaneamente pedagógica e política, cuja validade não se expressa na normalização dos corpos, mas na ampliação concreta das possibilidades de participação social, acesso à cultura e efetivação de direitos na primeira infância.

A promulgação da Lei Municipal nº 3.073/2023, em um cenário já amplamente estruturado por dispositivos constitucionais e infraconstitucionais voltados à educação inclusiva, demanda ser analisada não como mera complementação normativa, mas como forma particular de materialização de um direito universal. No campo educacional, a

coexistência de múltiplas legislações que reafirmam um mesmo direito não constitui, necessariamente, evidência de seu fortalecimento. Em perspectiva histórico-dialética, a ampliação normativa pode revelar, ao contrário, a permanência de contradições estruturais que dificultam a efetivação concreta do direito no interior das práticas educativas e das instituições escolares.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito social e define como dever do Estado a garantia da educação infantil e do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Tal ordenamento, posteriormente ampliado por políticas nacionais específicas, conforma um arcabouço jurídico capaz de assegurar formalmente a inclusão educacional desde a primeira infância. Nesse contexto, a emergência de uma legislação municipal específica não pode ser explicada pela ausência de fundamentos legais, mas pelas dificuldades históricas de converter a universalidade jurídica do direito em universalidade pedagógica efetiva no cotidiano das instituições educacionais.

É nesse ponto que a análise dialética se torna necessária. O direito à educação inclusiva apresenta-se, no plano normativo geral, como universal e indivisível; contudo, ao atravessar as mediações concretas do Estado, tende a particularizar-se, assumindo formas específicas de operacionalização que nem sempre preservam sua totalidade original. A lei municipal emerge, assim, como expressão dessa particularização histórica: ao mesmo tempo em que reafirma o direito universal, redefine-o em termos institucionais localizados, delimitando sujeitos, espaços e práticas educativas. O problema analítico não reside na existência da lei em si, mas nas formas pelas quais o direito universal é traduzido e materializado em políticas educacionais concretas.

Sob uma leitura crítico-dialética, a formulação de legislações municipais específicas voltadas à estimulação precoce pode ser compreendida como indicativo de que o sistema educacional, tal como historicamente estruturado, não tem conseguido responder plenamente às exigências estabelecidas pelas normativas gerais que asseguram o direito à educação inclusiva. Em lugar de promover transformações estruturais na educação infantil, especialmente no que se refere ao currículo, à formação docente, à organização do trabalho pedagógico e às condições de acessibilidade, observa-se, em determinados contextos, o deslocamento da resposta política para a criação de dispositivos institucionais específicos. Tal movimento não elimina a contradição existente entre direito e realidade, mas tende a administrá-la, mantendo o direito afirmado

no plano normativo enquanto sua efetivação é transferida para instâncias particularizadas, frequentemente apartadas do núcleo organizador da educação infantil.

Essa dinâmica evidencia uma inflexão pedagógica relevante. As legislações educacionais de caráter geral fundamentam-se no princípio de que a educação inclusiva deve efetivar-se no interior do sistema regular de ensino mediante a reorganização das condições educacionais comuns a todas as crianças. Entretanto, quando políticas locais passam a instituir serviços específicos como principal estratégia de atendimento, observa-se movimento inverso, no qual a diferença é tratada por meio da criação de espaços diferenciados em vez da transformação das estruturas educacionais existentes. Configura-se, assim, uma tensão entre o princípio universal da inclusão e as formas particulares assumidas por sua materialização nas políticas educacionais.

Do ponto de vista educacional, tal forma de operacionalização do direito apresenta implicações pedagógicas significativas. A educação infantil não se configura como etapa preparatória para a escolarização futura, mas como momento constitutivo do desenvolvimento humano e da inserção social da criança. Quando a resposta educativa se fragmenta em serviços paralelos, corre-se o risco de esvaziar o caráter pedagógico do direito à educação, substituindo processos coletivos de aprendizagem e socialização por intervenções técnicas centradas predominantemente no indivíduo e dissociadas do cotidiano institucional da creche e da pré-escola.

Essa contradição não se apresenta como fenômeno ocasional, mas como expressão recorrente das políticas educacionais em contextos marcados por desigualdades estruturais. Historicamente, quando a universalização do direito evidencia os limites materiais, institucionais e pedagógicos do sistema educacional, a resposta estatal tende a assumir formas de fragmentação administrativa. Criam-se novos programas, serviços ou normativas específicas sem que sejam enfrentadas, de modo estrutural, as condições que produzem a exclusão educacional. Nesse sentido, a legislação municipal não deve ser compreendida como superação das insuficiências das leis gerais, mas como manifestação das dificuldades históricas de sua efetivação no plano concreto das práticas educativas.

A análise dialética permite compreender que a relação entre legislações gerais e legislações municipais não se estabelece como simples complementaridade, mas como campo de tensões. Enquanto as leis gerais afirmam a educação inclusiva como princípio universal, a legislação municipal evidencia os modos pelos quais esse princípio é reconfigurado quando atravessa condições históricas concretas de implementação. O risco presente nesse processo reside na naturalização da ideia de que a inclusão depende

permanentemente da criação de dispositivos especializados, deslocando o foco da necessária transformação pedagógica da escola para a ampliação de serviços específicos. O direito deixa, assim, de ser concebido como reorganização das condições comuns de escolarização e passa a ser administrado sob a lógica da exceção institucional.

Sob a perspectiva histórico-dialética, essa gestão da exceção cumpre função política determinada, pois permite ao Estado reafirmar formalmente seu compromisso com o direito à educação inclusiva sem promover alterações substantivas nas estruturas educacionais existentes. A criação de legislações municipais específicas produz a aparência de avanço normativo, ao mesmo tempo em que preserva relativamente inalterado o cotidiano pedagógico da educação infantil. A contradição entre direito proclamado e realidade educacional concreta não é superada, mas recoberta por novas camadas normativas que tendem a administrar, e não resolver, os limites históricos da inclusão.

É nesse contexto que se justifica a análise crítica da Lei Municipal nº 3.073/2023. O propósito não consiste em questionar sua legitimidade jurídica, mas em compreender seu significado histórico e pedagógico no interior do conjunto das políticas educacionais inclusivas. A comparação dialética entre a legislação municipal e as normativas gerais permite evidenciar que o principal desafio da educação inclusiva na primeira infância não reside na ausência de marcos legais, mas nas formas concretas de materialização do direito. A multiplicação de dispositivos normativos, nesse cenário, revela-se menos como solução definitiva e mais como expressão de um direito que permanece, em larga medida, circunscrito ao plano formal.

Desse modo, a legislação municipal pode ser compreendida como expressão particular de uma contradição mais ampla entre universalidade normativa e efetividade pedagógica. Enquanto as leis gerais estabelecem a inclusão como princípio estruturante da educação, a política local explicita os limites concretos dessa afirmação ao traduzi-la em ações focalizadas. A análise dessa mediação torna-se fundamental para compreender se a política educacional contribui para a transformação da educação infantil como espaço efetivamente inclusivo ou se reproduz, sob novas configurações institucionais, processos de fragmentação do direito e de externalização da inclusão para fora do núcleo pedagógico da escola.

Essa leitura dialética não conduz à recusa simplificada da legislação municipal, mas à problematização crítica de seu significado histórico. Ao deslocar o debate da quantidade de leis existentes para a qualidade de sua materialização, reafirma-se que a

educação inclusiva na primeira infância não se efetiva por acréscimo normativo, mas pela transformação das condições pedagógicas, institucionais e sociais que estruturam a educação infantil.

Sob a perspectiva dialética, a universalidade afirmada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 não pode ser compreendida como abstração normativa ou ideal moral desvinculada das condições concretas de existência. Trata-se de uma universalidade historicamente constituída, produzida em um contexto marcado pela reconstrução social e política do pós-Segunda Guerra Mundial, momento em que se tornou imperativo enfrentar as formas extremas de desumanização promovidas por regimes autoritários e excludentes. Nesse cenário, a educação passa a assumir posição estratégica, sendo reconhecida como direito fundamental capaz de contribuir para a formação de sujeitos sociais e para a consolidação de uma ordem social orientada pelos princípios de igualdade e justiça.

A concepção de educação como direito humano universal contrapõe-se, assim, a qualquer lógica que condicione o acesso ao processo educativo a critérios de produtividade, normalidade ou adequação prévia do sujeito. Embora a Declaração de 1948 não mobilize categorias como deficiência ou educação inclusiva, estabelece um princípio ético-político fundamental ao afirmar que o direito à educação decorre da própria condição humana e não pode ser relativizado em função das características individuais dos sujeitos. Tal princípio torna-se referência histórica para o desenvolvimento posterior das políticas educacionais voltadas à infância e, especialmente, às crianças com deficiência, historicamente posicionadas nos limites do reconhecimento pleno do direito.

No interior dessa totalidade histórica, o Estado assume papel decisivo como mediador entre a universalidade jurídica do direito e as formas particulares de sua materialização social. Conforme assinala Gramsci (1971; 2000), o Estado deve ser compreendido como Estado ampliado, articulando sociedade política e sociedade civil na produção de consensos e na organização da hegemonia. As políticas públicas educacionais configuram-se, nesse sentido, como instrumentos de direção cultural e moral por meio dos quais se definem os sujeitos do direito, as prioridades políticas e as formas concretas de sua realização nos diferentes contextos sociais.

No desdobramento histórico desse processo, normativas posteriores passam a buscar a concretização do direito educacional afirmado no plano internacional, incidindo progressivamente sobre a organização dos sistemas educacionais nacionais e locais. É

nesse movimento histórico mais amplo que se inscrevem legislações municipais voltadas à primeira infância, entre elas a Lei Municipal nº 3.073, promulgada em 2023, que institui o Serviço de Estimulação Pedagógica Precoce para crianças de zero a três anos com necessidades educacionais especiais no município de Manaus. Tal legislação pode ser compreendida como expressão localizada da exigência histórica de garantia do direito à educação desde os primeiros anos de vida, ainda que sua materialização demande análise crítica quanto às racionalidades políticas e pedagógicas que orientam sua implementação.

Quando o direito universal à educação, afirmado inicialmente na Declaração de 1948, é operacionalizado por meio da criação de serviços especializados, instaura-se uma mediação marcada por ambivalências. Por um lado, tais políticas podem ampliar o acesso ao direito ao remover barreiras historicamente produzidas e criar condições de participação educacional para crianças com deficiência. Por outro, podem contribuir para processos de fragmentação institucional, nos quais o direito deixa de organizar o sistema educacional como totalidade e passa a ser administrado sob a lógica da exceção. Essa ambivalência expressa a tensão permanente entre universalidade normativa e formas particulares de materialização do direito em contextos sociais atravessados por desigualdades estruturais.

Saviani (2013) adverte que a educação, enquanto direito social, somente se efetiva quando são asseguradas as condições objetivas de sua realização, o que envolve financiamento público adequado, organização institucional, formação profissional e projeto pedagógico comprometido com a formação humana integral. Quando tais condições não são enfrentadas, as políticas educacionais tendem a deslocar-se para soluções compensatórias que preservam a estrutura do sistema ao mesmo tempo em que produzem a aparência de atendimento às demandas sociais. No campo da estimulação precoce, esse deslocamento manifesta-se na criação de serviços paralelos ao cotidiano da educação infantil, nos quais a inclusão assume a forma de atendimento técnico especializado, em detrimento da reorganização do processo educativo comum.

Essa dinâmica entra em tensão direta com os fundamentos estabelecidos pelos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 não autoriza a compreensão da educação como benefício condicionado à inserção do sujeito em dispositivos específicos, mas a afirma como direito universal destinado a estruturar o conjunto das políticas educacionais. Quando a política pública desloca o eixo da inclusão para fora do núcleo pedagógico da educação infantil, instaura-se contradição entre o direito afirmado no plano normativo e o direito efetivamente vivido. A criança com

deficiência passa a ser reconhecida prioritariamente como destinatária de serviços especializados, e não como sujeito participante de um processo educativo comum, enfraquecendo o caráter universal do direito à educação.

Sob perspectiva gramsciana, esse movimento pode ser interpretado como forma de incorporação parcial das demandas sociais por inclusão, na qual o Estado responde às pressões históricas sem promover transformações substantivas nas bases pedagógicas e institucionais da educação infantil. Produz-se, desse modo, consenso social em torno da ideia de garantia do direito, enquanto permanecem preservadas estruturas que historicamente dificultam sua efetivação. A hegemonia consolida-se não pela negação explícita do direito, mas por sua gestão fragmentada, capaz de neutralizar parte de seu potencial transformador.

Arroyo (2011) contribui para essa análise ao demonstrar que a negação de direitos educacionais não ocorre apenas por processos de exclusão direta, mas também pelas formas de inserção diferenciada dos sujeitos no interior das políticas públicas. Quando determinados grupos são atendidos exclusivamente por programas específicos desvinculados do projeto educativo comum, produzem-se novas modalidades de desigualdade legitimadas pelo próprio discurso da inclusão. Nesse horizonte, a estimulação precoce somente se alinha aos princípios dos direitos humanos quando opera como mediação para ampliar a participação das crianças com deficiência na educação infantil, e não como substituição do direito ao convívio educativo coletivo.

Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 estabelece parâmetros críticos fundamentais para a análise das políticas educacionais voltadas à primeira infância. Ao reconhecer a educação como direito inerente à condição humana, impõe que as ações estatais sejam avaliadas pela capacidade de preservar a universalidade do direito e enfrentar as determinações materiais que produzem exclusão. A estimulação precoce, nesse sentido, somente se conforma plenamente a esse marco quando orientada para a reorganização das condições educacionais e para a afirmação da criança com deficiência como sujeito histórico de direitos desde o início da vida.

Embora a Declaração de 1948 tenha representado marco decisivo na afirmação da educação como direito humano fundamental, a incorporação desse princípio às políticas voltadas especificamente à infância ocorre de forma gradual ao longo da segunda metade do século XX. Esse percurso histórico desenvolve-se por meio de avanços normativos sucessivos que ampliam a gramática dos direitos ao mesmo tempo em que expressam tensões próprias de cada contexto social. Nesse movimento, a Declaração dos Direitos da

Criança, adotada em 1959, e posteriormente a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 99.710/1990, consolidam a compreensão da criança como sujeito de direitos e conferem maior densidade jurídica ao princípio da proteção integral, incluindo o direito à educação desde os primeiros anos de vida.

A Declaração dos Direitos da Criança de 1959, ao estabelecer princípios voltados ao bem-estar e ao desenvolvimento infantil, representa esforço histórico de deslocamento da infância do lugar de invisibilidade social para o campo dos direitos públicos. No âmbito educacional, o documento afirma o direito da criança a processos formativos orientados ao desenvolvimento de suas potencialidades, reconhecendo a educação como responsabilidade coletiva e estatal. Contudo, por ter sido produzida em contexto fortemente marcado pela lógica da proteção, mantém elementos tutelares que influenciaram políticas destinadas às crianças consideradas fora dos padrões normativos, entre elas as crianças com deficiência, frequentemente tratadas como destinatárias prioritárias de intervenções especializadas.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989, pode ser compreendida como marco de maior robustez normativa ao consolidar, em linguagem jurídica vinculante, a criança como sujeito de direitos civis, sociais, econômicos e culturais, afirmando os princípios da não discriminação e da responsabilidade estatal na garantia de condições para o desenvolvimento e a participação em igualdade de oportunidades. No campo educacional, a Convenção reafirma o direito à educação como parte integrante de uma totalidade de direitos, contribuindo para superar concepções que reduzem a infância a etapa meramente preparatória da vida adulta. Ainda que o documento não elimine, por si só, a distância entre norma jurídica e realidade social, estabelece parâmetros relevantes para a análise das políticas públicas voltadas à primeira infância, especialmente aquelas destinadas a grupos historicamente expostos a barreiras institucionais e processos de exclusão.

É nesse horizonte histórico que legislações locais voltadas à primeira infância passam a ser interpretadas em relação aos marcos internacionais de proteção aos direitos da criança. A instituição de serviços educacionais destinados às crianças de zero a três anos com necessidades educacionais especiais pode ser compreendida como tentativa de responder às exigências progressivamente afirmadas no campo dos direitos humanos desde 1948 e aprofundadas nos documentos de 1959 e 1989, que reconhecem a proteção integral e o acesso à educação como dimensões fundamentais do desenvolvimento

humano. Contudo, a forma assumida por essas respostas institucionais exige problematização, sobretudo no que se refere à capacidade das políticas locais de ampliar efetivamente a participação das crianças com deficiência no cotidiano das instituições de educação infantil, evitando a constituição de circuitos paralelos que diferenciam suas experiências educativas.

Tal questão torna-se mais evidente quando se considera que os documentos internacionais de 1959 e 1989 consolidam a compreensão da criança como sujeito pleno de direitos e da educação como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano. Desse modo, políticas direcionadas à deficiência na primeira infância tendem a demandar a ampliação das condições de participação no espaço educativo comum. Nessa direção, a leitura gramsciana do Estado permite compreender que a materialização dos direitos ocorre sempre no interior de correlações de forças históricas, nas quais determinadas soluções políticas tornam-se mais administráveis e socialmente legitimadas do que outras. Assim, iniciativas locais podem simultaneamente expressar compromisso com a ampliação de direitos e revelar limites materiais e institucionais presentes na organização da educação infantil, especialmente quando a inclusão exige transformações estruturais mais profundas.

A análise da conformidade entre políticas educacionais locais e os marcos internacionais de 1948, 1959 e 1989 não se restringe, portanto, à verificação da presença formal de princípios protetivos, mas envolve a direção assumida pela política em sua materialização concreta. Torna-se necessário examinar se tais iniciativas operam como mediações capazes de universalizar a participação das crianças com deficiência na educação infantil ou se contribuem para processos de excepcionalização institucional, nos quais o direito passa a ser traduzido prioritariamente como atendimento especializado. Essa ambivalência não deve ser compreendida como questão meramente técnica, mas como expressão das tensões históricas entre universalidade normativa e condições materiais de implementação, nas quais se disputa o significado concreto da inclusão desde a primeira infância.

A partir desse percurso histórico, observa-se que os documentos internacionais de 1948, 1959 e 1989 consolidam progressivamente um campo normativo no qual educação, infância e não discriminação passam a constituir dimensões indissociáveis de um mesmo horizonte de direitos. Entretanto, tais marcos não encerram as disputas acerca das formas de materialização desses direitos nem eliminam as tensões entre universalidade jurídica e particularidade institucional. É nesse contexto que a Declaração de Salamanca,

aprovada em 1994, assume centralidade para a presente análise ao explicitar a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais a partir do princípio da inclusão, deslocando o debate da integração do sujeito à escola para a transformação da própria escola diante da diversidade humana.

Sob perspectiva analítica, o documento contribui para deslocar a compreensão da deficiência do plano estritamente individual para o âmbito das responsabilidades institucionais, reconhecendo que as barreiras à participação educacional decorrem, em grande medida, das formas de organização dos sistemas de ensino. A deficiência deixa, assim, de ser tratada apenas como condição a ser compensada por atendimentos especializados e passa a interpelar diretamente o currículo, as práticas pedagógicas, a formação docente e as condições de acessibilidade presentes nas instituições educacionais. Ainda que o documento preserve ambiguidades próprias de seu contexto histórico, promove inflexão significativa ao situar o problema não na criança considerada diferente, mas nas estruturas educacionais que produzem exclusão.

Nesse sentido, Salamanca pode ser compreendida como marco que aprofunda, no campo educacional, o princípio da não discriminação anteriormente afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e densificado na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989. Ao articular educação para todos e inclusão escolar, o documento tensiona modelos de política pública fundamentados exclusivamente na oferta de serviços especializados paralelos, indicando que a efetivação do direito à educação demanda a transformação das condições comuns de escolarização. A escola passa a ser concebida como espaço originário da diversidade humana, e não como instituição condicionada à adaptação prévia dos sujeitos aos padrões estabelecidos.

É nesse horizonte que políticas educacionais locais podem ser analisadas com maior precisão crítica. A criação de serviços destinados à estimulação pedagógica precoce para crianças de zero a três anos com necessidades educacionais especiais pode representar iniciativa voltada ao enfrentamento de exclusões historicamente persistentes na primeira infância. Entretanto, à luz dos princípios afirmados em Salamanca, torna-se necessário problematizar se tais iniciativas operam como mediações capazes de ampliar a participação das crianças com deficiência no cotidiano educativo das instituições de educação infantil ou se tendem a organizar percursos diferenciados nos quais a inclusão é administrada prioritariamente por vias especializadas, mantendo relativamente inalterado o núcleo pedagógico da escola.

Essa problematização adquire maior densidade quando examinada sob perspectiva histórico-dialética, uma vez que a universalidade do direito afirmado nos documentos internacionais encontra formas particulares de materialização em sistemas educacionais atravessados por desigualdades territoriais, institucionais e materiais. A análise da conformidade entre políticas locais e os princípios de Salamanca não se limita, portanto, à existência formal de ações destinadas ao público com deficiência, mas envolve a direção assumida pelas mediações institucionais produzidas, considerando se contribuem para reorganizar práticas pedagógicas, acessibilidades e condições de participação ou se reforçam processos de excepcionalização administrativa do direito.

Nesse contexto, a contribuição de Gramsci permite compreender que políticas educacionais não se reduzem a decisões técnicas, mas integram disputas hegemônicas no interior do Estado ampliado, no qual sociedade política e sociedade civil participam da definição dos sentidos socialmente dominantes atribuídos à infância, à deficiência e ao direito à educação. Políticas municipais de estimulação precoce podem, assim, operar tanto na direção de consensos progressivos, capazes de afirmar a criança com deficiência como sujeito pleno de direitos e tensionar a reorganização do sistema educacional, quanto na direção de consensos conservadores, nos quais a diferença é reconhecida, mas circunscrita a dispositivos especializados que preservam a normalidade institucional como referência implícita do comum.

Dessa forma, Salamanca constitui parâmetro analítico relevante para o exame das políticas educacionais voltadas à primeira infância, permitindo avaliar se iniciativas locais contribuem para deslocar a inclusão do âmbito do serviço especializado para o projeto pedagógico da educação infantil ou se mantêm a inclusão como demanda setorial administrada por mecanismos paralelos. Em termos dialéticos, trata-se de observar a tensão entre universalidade do direito à educação e formas particulares de sua materialização, identificando se as mediações institucionais operam como caminho de universalização ou como modalidade de particularização administrativa do direito.

A incorporação dos princípios internacionais dos direitos humanos ao ordenamento jurídico brasileiro não ocorreu como simples transposição normativa, mas como processo historicamente mediado por lutas sociais, disputas políticas e reconfigurações institucionais que definiram o alcance concreto dos direitos educacionais no país. Nesse movimento, marcado por continuidades e tensões, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 constitui marco decisivo de reorganização jurídico-política do direito à educação, conferindo densidade normativa à educação

enquanto direito social fundamental e dever do Estado e da família. Ao reconhecer a educação como condição para o pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho, conforme estabelece o artigo 205, a Constituição reinscreve, no plano nacional, o sentido da educação como dimensão constitutiva da dignidade humana, em consonância com a gramática dos direitos humanos afirmada internacionalmente desde 1948.

Sob perspectiva histórico-dialética, a Constituição Federal de 1988 não pode ser compreendida como síntese harmônica da vontade coletiva, mas como resultado das correlações de forças que marcaram o processo de redemocratização brasileira, no qual distintos projetos de sociedade disputaram o conteúdo e a extensão dos direitos sociais. A constitucionalização do direito à educação configura-se, nesse contexto, como conquista histórica relevante, ao mesmo tempo em que inaugura um campo permanente de tensões entre a afirmação normativa do direito e as condições concretas de sua realização. Conforme assinala Saviani (2013), o reconhecimento jurídico do direito à educação constitui condição necessária, porém insuficiente para sua efetivação, uma vez que sua materialização depende das formas históricas de organização do Estado, do financiamento público, da estrutura dos sistemas educacionais e da orientação assumida pelo trabalho pedagógico.

No que se refere à primeira infância, a Constituição de 1988 promove deslocamento decisivo ao reconhecer o atendimento em creche e pré-escola como dever do Estado, conforme estabelecido no artigo 208, retirando a educação infantil do campo tradicionalmente associado ao assistencialismo e reposicionando-a como direito educacional. Tal reconhecimento possui caráter político e pedagógico, pois afirma crianças de zero a seis anos como sujeitos de direito à educação e não apenas como destinatárias de cuidado. Esse avanço normativo, entretanto, não elimina a histórica precarização da educação infantil, particularmente no segmento de zero a três anos, no qual persistem tensões entre concepções de cuidado, escolarização e intervenção especializada. Arroyo (2011) contribui para compreender que a negação de direitos educacionais frequentemente se produz por meio de formas institucionais aparentemente inclusivas, nas quais determinados sujeitos acessam o direito de maneira parcial ou subordinada no interior das políticas públicas.

Ainda no artigo 208, a Constituição afirma o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, formulação que se tornou estruturante para o desenvolvimento da educação especial

brasileira. A presença do termo preferencialmente introduz, contudo, tensão significativa na materialização do direito, pois, ao mesmo tempo em que reafirma a centralidade da escola comum como espaço do direito educacional, mantém abertura para arranjos diferenciados historicamente associados à segregação institucional. Sob análise histórico-dialética, tal formulação pode ser compreendida como síntese provisória entre projetos educacionais em disputa, permitindo interpretações e usos políticos distintos conforme as correlações de força presentes em cada período histórico. O que se encontra em disputa não é apenas o local do atendimento, mas o próprio significado da inclusão, seja como reorganização das condições comuns de escolarização, seja como manutenção de exceções institucionalizadas.

A contribuição de Gramsci (1971; 2000) permite compreender que o reconhecimento constitucional de direitos não encerra as disputas hegemônicas, mas inaugura nova etapa de conflitos relacionados à tradução desses direitos em políticas públicas, programas educacionais e práticas pedagógicas concretas. A Constituição de 1988 amplia, portanto, as possibilidades históricas de luta pela efetivação do direito à educação, ao mesmo tempo em que se converte em espaço de reorganização de estratégias de gestão e acomodação das demandas sociais, especialmente quando a universalização do direito exige transformações estruturais mais profundas no sistema educacional.

No campo da educação infantil inclusiva, a tensão entre universalidade normativa e particularidade institucional torna-se particularmente evidente. A Constituição afirma simultaneamente a educação infantil como direito e o atendimento educacional especializado como dever estatal, mas a articulação concreta entre essas determinações depende das políticas educacionais implementadas e das condições materiais disponíveis. Libâneo (2012) destaca que a democratização da educação não se efetiva apenas pela ampliação do acesso, mas pela organização do trabalho pedagógico, pela qualidade social do ensino e pela garantia de condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, a inclusão na primeira infância ultrapassa a matrícula formal ou a oferta de serviços específicos, exigindo a reorganização das práticas pedagógicas, dos tempos institucionais, dos espaços educativos e das mediações que estruturam o cotidiano da creche.

É nesse movimento histórico de internalização dos princípios internacionais dos direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro que legislações locais passam a emergir como formas específicas de materialização do direito constitucionalmente reconhecido. A Lei Municipal nº 3.073/2023, ao instituir o Serviço de Estimulação

Pedagógica Precoce, pode ser compreendida como expressão localizada desse processo, buscando responder às exigências de garantia do atendimento educacional especializado desde os primeiros anos de vida. Contudo, a análise dialética impõe examinar se tal materialização contribui para fortalecer a universalidade do direito à educação infantil, incidindo sobre o cotidiano pedagógico das instituições, ou se tende a particularizá-lo por meio da organização de circuitos especializados que se sobrepõem ao processo educativo comum, questão que se torna ainda mais evidente quando consideradas as reconfigurações posteriores das políticas nacionais de educação especial e do Atendimento Educacional Especializado na primeira infância.

Essa problematização não se orienta por uma recusa abstrata dos serviços especializados, mas por uma interrogação pedagógica e política acerca de seu lugar no interior do sistema educacional. Quando a política pública passa a organizar-se prioritariamente por meio de serviços específicos, instaura-se dinâmica na qual a inclusão tende a ser compreendida como responsabilidade setorial, deslocando o eixo da transformação pedagógica da educação infantil para dispositivos especializados. Fernandes (2011) contribui para essa análise ao afirmar que compreender a educação como prática social implica examinar os fundamentos históricos, políticos e ideológicos que estruturam as políticas educacionais e suas formas de implementação, evitando interpretações que naturalizam a fragmentação institucional como solução meramente técnica. Nessa perspectiva, a legislação municipal pode simultaneamente sinalizar compromisso com a inclusão e revelar limites estruturais do sistema educacional em enfrentar as determinações materiais e pedagógicas necessárias para que a educação infantil se consolide como espaço originário de direitos.

A Constituição Federal de 1988 constitui, nesse sentido, parâmetro decisivo para a análise da conformidade da Lei Municipal nº 3.073/2023, não apenas por fundamentar juridicamente a educação infantil e o atendimento educacional especializado, mas por estabelecer horizonte de universalização do direito que tensiona formas de implementação focalizadas ou paralelas. A conformidade não se restringe à compatibilidade textual entre normas, mas deve ser examinada a partir da direção política e pedagógica produzida pela política pública, considerando se fortalece a educação infantil como direito universal e espaço comum de formação humana ou se contribui para a consolidação de arranjos institucionais que administram a diferença por meio de serviços especializados, preservando relativamente inalterada a organização ordinária das creches. É nesse intervalo entre a norma constitucional e a materialidade da política local

que se tornam visíveis as mediações e contradições que atravessam a efetivação da inclusão educacional na primeira infância, campo no qual se disputam sentidos de direito, infância, deficiência e educação pública.

A análise da Lei Municipal nº 3.073/2023, quando colocada em relação dialética com a Política Nacional de Educação Especial de 1994, evidencia que a criação de normativas locais específicas não ocorre de forma isolada no tempo histórico, tampouco representa automaticamente avanço conceitual no campo da educação inclusiva. Essa relação permite identificar permanências paradigmáticas que atravessam distintas formulações políticas, revelando a continuidade de fundamentos pedagógicos associados à lógica integracionista que marcou a organização da educação especial brasileira nas décadas finais do século XX.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 emerge em contexto histórico no qual a deficiência ainda era predominantemente compreendida sob racionalidade médico-pedagógica. Embora reconhecesse o direito à escolarização das pessoas com deficiência, tal política partia do pressuposto de que o sujeito necessitava de atendimentos diferenciados para posteriormente aproximar-se do ensino regular. A escola comum não era concebida como espaço originário da diversidade, mas como instância a ser acessada progressivamente mediante preparação prévia. Ainda que representasse avanço em relação a modelos explicitamente segregadores, essa concepção preservava a ideia de que a diferença constituía problema a ser tratado antes de sua inserção plena no processo educativo comum.

Esse núcleo conceitual reaparece sob novas configurações na Lei Municipal nº 3.073/2023. Ao instituir o Serviço de Estimulação Pedagógica Precoce para crianças de zero a três anos com necessidades educacionais especiais, a legislação municipal atualiza, em âmbito local, elementos do paradigma integracionista. O direito à educação inclusiva é reafirmado, porém sua materialização ocorre mediante serviço especializado destinado a público previamente identificado e organizado a partir de critérios diagnósticos. Nesse arranjo, a inclusão deixa de operar como princípio estruturante da educação infantil e passa a assumir a forma de política focalizada circunscrita a dispositivo institucional específico.

A comparação dialética entre a política nacional de 1994 e a legislação municipal evidencia elemento comum fundamental. Ambas reconhecem a necessidade do atendimento educacional às crianças com deficiência, mas deslocam o eixo da transformação pedagógica da escola para a criação de espaços diferenciados de

intervenção. O que se altera não é o sistema educacional em sua totalidade, mas a forma de administrar a presença da diferença em seu interior. A educação infantil permanece, assim, amplamente organizada segundo parâmetros pedagógicos que pressupõem aluno ideal homogêneo e funcionalmente ajustado às expectativas institucionais.

Sob perspectiva histórico-dialética, esse movimento expressa contradição central das políticas educacionais inclusivas. No plano da universalidade normativa afirma-se o direito de todas as crianças à educação desde a primeira infância; no plano da particularidade institucional, entretanto, esse direito é operacionalizado por meio de serviços especializados que retiram da escola regular a responsabilidade direta pela reorganização de suas práticas pedagógicas. A legislação municipal, ao instituir serviço de estimulação precoce, responde às pressões sociais por inclusão, mas o faz sem tensionar de maneira substantiva as bases estruturais da educação infantil enquanto espaço coletivo de formação humana, cenário que prepara o deslocamento histórico posterior das políticas nacionais em direção ao paradigma inclusivo consolidado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Essa forma de resposta política não se configura como fenômeno isolado, mas como expressão das condições históricas concretas de funcionamento do sistema educacional brasileiro, marcado por precarização estrutural, fragilidades formativas e limites materiais que dificultam a efetivação plena do direito à educação inclusiva. Diante dessas determinações, a política pública tende a privilegiar soluções administráveis, capazes de responder às demandas sociais sem alterar substancialmente o núcleo organizacional do sistema educacional. Nesse contexto, a lei municipal atua como mediação que administra a contradição entre o direito formalmente afirmado e as possibilidades concretas de sua realização no cotidiano pedagógico.

Essa lógica revela-se de modo ainda mais sensível quando considerada a especificidade da primeira infância. A educação de crianças de zero a três anos não pode ser reduzida a intervenções técnicas orientadas ao desenvolvimento de habilidades isoladas, pois corresponde a período decisivo de constituição do sujeito, no qual experiências sociais, interações coletivas e acesso à cultura assumem papel estruturante. Quando a estimulação precoce é organizada predominantemente como serviço especializado, corre-se o risco de empobrecimento das experiências educativas, substituindo processos coletivos de formação humana por práticas fragmentadas orientadas por metas funcionais individualizadas.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 já apresentava esse limite ao conceber o atendimento educacional especializado como complemento necessário ao processo de inclusão. A Lei Municipal nº 3.073/2023, ao atualizar essa lógica no âmbito local e aplicá-la à primeira infância, reafirma a ideia de que a criança com deficiência necessita de intervenções específicas antes de participar plenamente do espaço educativo comum. Nesse movimento, a instituição escolar permanece relativamente desobrigada de transformar suas práticas pedagógicas, sua organização curricular e suas condições institucionais para acolher a diversidade como dimensão constitutiva da educação infantil.

A comparação dialética entre a política nacional de 1994 e a legislação municipal evidencia que a multiplicação de normativas não corresponde necessariamente à ampliação concreta do direito. A recorrente criação de novos dispositivos legais pode indicar, ao contrário, a dificuldade histórica de materializar direitos já amplamente reconhecidos no plano jurídico. O discurso da inclusão se atualiza, mas as bases pedagógicas que sustentam o funcionamento do sistema educacional permanecem, em larga medida, preservadas.

Em termos pedagógicos, a inclusão continua sendo concebida como elemento a ser acrescentado ao sistema educacional, e não como princípio estruturante capaz de reorganizar suas práticas e finalidades. A educação infantil deixa de ser compreendida como espaço originário da inclusão e passa a operar como cenário no qual se inserem serviços especializados destinados a grupos específicos. Tal configuração fragmenta o direito à educação, convertendo-o em respostas parciais que não enfrentam as determinações estruturais da exclusão educacional.

Sob perspectiva histórico-dialética, observa-se que tanto a Política Nacional de Educação Especial de 1994 quanto a Lei Municipal nº 3.073/2023 operam dentro de horizonte conceitual semelhante, ainda que produzidas em contextos históricos distintos. A diferença situa-se menos no conteúdo do direito afirmado e mais nas formas de sua administração institucional. O que se evidencia é a permanência de modelo que privilegia a criação de dispositivos especializados em detrimento da transformação do sistema educacional como totalidade.

Tal constatação não conduz à negação da relevância de políticas específicas destinadas às crianças com deficiência, mas impõe problematizar o lugar que tais políticas ocupam no projeto educativo. Quando assumem centralidade sem incidir sobre a reorganização pedagógica da educação infantil, tendem a reforçar a fragmentação do

direito e a naturalizar a inclusão como exceção administrada, e não como condição constitutiva da educação pública.

Assim, a análise comparativa evidencia que o desafio histórico da educação inclusiva na primeira infância não reside na ausência de legislação, mas na persistência de paradigma que separa atendimento e educação, serviço e escola, diferença e comum. A superação desse limite exige deslocar o debate da produção normativa para a transformação das condições pedagógicas, institucionais e sociais que estruturam a educação infantil, compreensão que se torna particularmente relevante quando se observa o movimento de densificação normativa do direito à educação ocorrido no Brasil com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996.

A LDB de 1996 pode ser compreendida como momento de consolidação do direito educacional afirmado constitucionalmente em 1988, ao traduzir em ordenamento educacional os princípios da educação como direito social e dever do Estado. No que se refere à primeira infância, a lei explicita o dever estatal de oferta da educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos, reafirmando sua natureza educacional e afastando definitivamente sua vinculação histórica ao assistencialismo. Ao definir a educação infantil como primeira etapa da educação básica e estabelecer como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, a LDB reconhece a centralidade pedagógica da infância e delimita o campo educacional específico no qual se insere o atendimento às crianças de zero a três anos.

É justamente nesse ponto que se torna metodologicamente pertinente avançar de uma leitura predominantemente contextual para uma análise mais direta da Lei Municipal nº 3.073/2023 à luz das exigências pedagógicas instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Embora a legislação municipal se apresente como resposta à necessidade de atendimento às crianças de zero a três anos com necessidades educacionais especiais, sua arquitetura normativa tende a conferir centralidade à criação de um serviço específico, sem explicitar com igual densidade sua inserção no núcleo pedagógico da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica. Coloca-se, assim, questão fundamental: em que medida a lei municipal opera como mediação integrada ao cotidiano das creches, incidindo sobre currículo, planejamento pedagógico, acessibilidade e acompanhamento do desenvolvimento infantil, conforme o horizonte estabelecido nos artigos 29, 30 e 31 da LDB, e em que medida tende a organizar-se como dispositivo relativamente apartado, no qual o direito à educação infantil corre o risco de reduzir-se ao direito ao atendimento.

Sob perspectiva histórico-dialética, essa tensão expressa a contradição entre a universalidade do direito educacional e as formas particulares assumidas por sua implementação local. A LDB de 1996 delimita a educação infantil como direito educacional orientado ao desenvolvimento integral da criança e define a educação especial como modalidade ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, compreendendo o apoio especializado como mediação e não como substituição do processo educativo comum. Quando políticas locais se estruturam prioritariamente como serviços específicos de estimulação precoce sem explicitar sua articulação com o projeto pedagógico institucional, torna-se possível identificar reconfiguração do próprio direito, que passa a ser administrado como setor especializado em vez de afirmado como princípio estruturante do trabalho pedagógico.

Na segunda metade da década de 1990, esse movimento é acompanhado pela produção de referenciais nacionais voltados à consolidação da educação infantil como etapa educativa. A publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998, e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, contribuem para afirmar concepções de criança, desenvolvimento e prática pedagógica orientadas pela indissociabilidade entre cuidado e educação. Esses documentos fortalecem a compreensão da creche como espaço educativo e oferecem base normativa para problematizar políticas que restringem o direito educacional na primeira infância a intervenções técnicas dissociadas do cotidiano pedagógico institucional.

No início dos anos 2000, o debate educacional passa a incorporar de forma mais explícita a questão da acessibilidade como condição para o exercício dos direitos sociais. A Lei nº 10.048 e a Lei nº 10.098, ambas de 2000, seguidas pelo Decreto nº 5.296, de 2004, deslocam o foco das limitações individuais para as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e institucionais presentes nos serviços públicos, incluindo os sistemas de ensino. Esse deslocamento produz impacto direto sobre a educação infantil ao afirmar que a participação educacional das pessoas com deficiência depende da reorganização dos ambientes e das práticas institucionais, e não exclusivamente da oferta de atendimentos especializados.

A ampliação desse movimento ocorre com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436, de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 2005, que estabelece diretrizes para formação profissional e garantia de acessibilidade comunicacional. Ainda que tais normativas não se dirijam exclusivamente à educação

infantil, reforçam a obrigação estatal de enfrentar barreiras comunicacionais desde o início da trajetória educacional, tensionando modelos de política que concentram a resposta à deficiência em serviços especializados isolados.

Paralelamente, a organização da educação especial no interior do sistema educacional é redefinida pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, e pelo Plano Nacional de Educação instituído pela Lei nº 10.172, também de 2001. Esses instrumentos ampliam responsabilidades dos sistemas de ensino e estabelecem diretrizes para o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Contudo, observa-se que a ampliação normativa ainda se estrutura por campos específicos de ação, o que pode favorecer materializações fragmentadas do direito quando não há incidência direta sobre o trabalho pedagógico das instituições educativas.

A partir de meados da década de 2000, ocorre inflexão relevante relacionada às condições materiais de efetivação do direito educacional. A Emenda Constitucional nº 53, de 2006, e a Lei nº 11.494, de 2007, que regulamenta o FUNDEB, ampliam o financiamento para toda a educação básica, incluindo a educação infantil, redefinindo responsabilidades federativas e criando condições objetivas para expansão da oferta e qualificação institucional. Nesse mesmo período, a ampliação do ensino fundamental para nove anos pela Lei nº 11.274, de 2006, reorganiza a estrutura da educação básica e reforça a necessidade de compreender a educação infantil como etapa integrada ao sistema educacional, e não como espaço residual.

É nesse conjunto de transformações normativas, pedagógicas e financeiras que se insere a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. Diferentemente das formulações anteriores, esse documento assume explicitamente a educação inclusiva como princípio estruturante do sistema educacional, afirmando a educação especial como modalidade transversal que perpassa todos os níveis e etapas de ensino. O deslocamento promovido pela política de 2008 reposiciona o debate da inclusão ao afirmar que o atendimento educacional especializado deve atuar como apoio à participação dos estudantes no ensino comum, exigindo transformações institucionais, pedagógicas e culturais no interior das próprias escolas.

Ao reconhecer a diversidade humana como valor constitutivo da educação e situar a deficiência na relação entre sujeito e barreiras sociais, pedagógicas e comunicacionais, a política de 2008 inaugura inflexão paradigmática no campo educacional brasileiro. A exclusão deixa de ser atribuída prioritariamente às condições individuais e passa a ser compreendida como resultado das formas históricas de organização do sistema

educacional, movimento que redefine o papel do Atendimento Educacional Especializado e prepara o deslocamento das políticas inclusivas para o debate sobre sua implementação concreta nas diferentes etapas da educação básica, inclusive na primeira infância.

O aprofundamento desse deslocamento paradigmático ocorre com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei nº 13.146, de 2015, que consolida no ordenamento jurídico brasileiro a compreensão da deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras sociais, reafirmando a educação inclusiva como direito incondicional e dever do Estado. Ao incorporar princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a legislação amplia a responsabilidade dos sistemas educacionais ao estabelecer que nenhuma pessoa pode ser excluída do sistema educacional sob alegação de deficiência, fortalecendo a centralidade da escola comum como espaço legítimo de formação humana. No campo da educação infantil, esse avanço assume relevância particular ao deslocar definitivamente a lógica da preparação ou adaptação do sujeito para o reconhecimento da necessidade de reorganização das condições pedagógicas, institucionais e acessíveis desde os primeiros anos de vida, reforçando o entendimento de que o Atendimento Educacional Especializado deve atuar como apoio à participação e ao desenvolvimento no contexto educativo comum, e não como instância substitutiva do direito à educação.

A análise dos marcos legais e normativos que estruturam o direito à educação inclusiva permite compreender que a estimulação precoce, quando situada no campo educacional, não pode ser interpretada como política isolada ou resposta circunstancial às demandas contemporâneas da inclusão. Trata-se de prática historicamente constituída no interior de um processo mais amplo de consolidação da educação como direito social e da infância como categoria política reconhecida juridicamente. O percurso normativo examinado evidencia que, ao longo da segunda metade do século XX e das primeiras décadas do século XXI, os documentos internacionais e nacionais passaram a afirmar progressivamente a educação inclusiva como princípio organizador dos sistemas educacionais, deslocando a compreensão da deficiência de uma perspectiva centrada no déficit individual para uma abordagem relacional, na qual as barreiras institucionais, pedagógicas e sociais assumem centralidade na produção das desigualdades educacionais.

Esse movimento histórico revela que a ampliação normativa do direito não ocorreu de forma linear nem homogênea, mas como resultado de disputas políticas e pedagógicas que redefiniram, em diferentes momentos, o significado da inclusão educacional. A afirmação da educação infantil como primeira etapa da educação básica,

a incorporação do atendimento educacional especializado como dever estatal e a consolidação do paradigma inclusivo produziram avanços significativos no plano jurídico. Entretanto, sob perspectiva histórico-dialética, tais avanços coexistem com permanências estruturais que limitam a materialização do direito no cotidiano das instituições educativas. A presença simultânea de múltiplas normativas voltadas à inclusão evidencia que o desafio contemporâneo não reside na ausência de legislação, mas nas formas pelas quais o direito é operacionalizado em contextos concretos marcados por desigualdades sociais, limitações institucionais e fragilidades na organização do trabalho pedagógico.

Nesse cenário, a criação de políticas específicas destinadas à primeira infância pode representar tanto esforço de ampliação do direito quanto expressão das dificuldades históricas enfrentadas pelos sistemas educacionais para reorganizar suas práticas em direção à universalização da educação inclusiva. Quando a resposta estatal se orienta prioritariamente pela institucionalização de serviços especializados, corre-se o risco de deslocar o eixo da inclusão da transformação pedagógica das instituições para a oferta de atendimentos diferenciados. A inclusão passa, então, a ser administrada por meio de dispositivos específicos, enquanto permanecem relativamente inalteradas as condições estruturais que produzem barreiras à participação das crianças com deficiência no espaço educativo comum.

É nesse horizonte que a Lei Municipal nº 3.073/2023 deve ser compreendida. Inserida em contexto normativo já densamente estruturado por legislações constitucionais, infraconstitucionais e políticas nacionais voltadas à educação inclusiva, a legislação municipal não emerge da inexistência de fundamentos legais, mas da necessidade histórica de responder às dificuldades concretas de efetivação do direito à educação na primeira infância. A instituição do Serviço de Estimulação Pedagógica Precoce sinaliza reconhecimento das demandas educacionais das crianças de zero a três anos com necessidades educacionais especiais, ao mesmo tempo em que suscita questionamentos acerca da forma pela qual esse direito é traduzido em política pública local.

Sob leitura gramsciana, tal configuração pode ser interpretada como expressão das mediações próprias do Estado ampliado, no qual a incorporação das demandas sociais ocorre por meio de arranjos institucionais capazes de produzir consenso sem necessariamente alterar as bases estruturais do sistema educacional. A política municipal afirma o compromisso com a inclusão, mas sua materialização pode operar dentro de

limites que preservam a organização tradicional da educação infantil, especialmente quando o atendimento especializado assume centralidade sem incidir diretamente sobre currículo, planejamento pedagógico, formação docente e eliminação de barreiras institucionais.

A análise dialética evidencia, portanto, que a tensão entre universalidade normativa e efetividade pedagógica permanece como elemento estruturante das políticas educacionais inclusivas. O direito à educação, afirmado como universal no plano jurídico, tende a assumir formas particulares quando atravessa condições materiais específicas de implementação, produzindo mediações que podem tanto ampliar quanto restringir as possibilidades concretas de participação educacional. Na primeira infância, essa tensão assume relevância ainda maior, considerando que o desenvolvimento humano se constitui nas interações sociais e nas experiências coletivas vivenciadas no cotidiano das instituições educativas.

Desse modo, a Lei Municipal nº 3.073/2023 pode ser compreendida como expressão singular das contradições históricas que atravessam o campo da educação inclusiva no Brasil. Ao mesmo tempo em que reafirma princípios consolidados nos marcos legais nacionais e internacionais, evidencia limites relacionados à forma de organização das respostas institucionais diante da diversidade. A política local revela que a ampliação normativa do direito não garante, por si só, sua universalização pedagógica, tornando visível a necessidade de deslocar o debate da produção legislativa para a transformação efetiva das condições educacionais que estruturam a educação infantil.

Assim, o percurso analítico desenvolvido nesta seção permite sustentar que o desafio contemporâneo da educação inclusiva na primeira infância não se concentra na criação de novas normativas, mas na capacidade das políticas públicas de promover reorganizações institucionais capazes de integrar o atendimento educacional especializado ao projeto pedagógico comum das creches e pré-escolas. A inclusão deixa de ser compreendida como ação complementar e passa a exigir transformação das práticas educativas, das condições de acessibilidade e das formas de organização do trabalho pedagógico, reafirmando a criança com deficiência como sujeito histórico de direitos desde o início da vida.

A compreensão dessas determinações torna possível avançar, na seção seguinte, para a análise da materialidade da política municipal, examinando de que modo os dispositivos instituídos pela Lei nº 3.073/2023 se articulam às práticas educacionais, às responsabilidades institucionais e às condições concretas de implementação do

atendimento educacional destinado às crianças de zero a três anos no município de Manaus, permitindo avaliar se a política local opera como mediação de universalização do direito ou como forma particular de sua administração no interior do sistema educacional.

No cenário educacional contemporâneo, observa-se que as disputas em torno da educação inclusiva assumem novos contornos, especialmente no que se refere à organização do Atendimento Educacional Especializado na educação básica e, de modo particular, na primeira infância. Reformulações normativas recentes passaram a tensionar o paradigma consolidado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, sobretudo ao redefinir o lugar do AEE e ao suprimir, em determinadas orientações políticas posteriores, a centralidade da inclusão como princípio estruturante explicitado pela expressão "na perspectiva da educação inclusiva". Tal deslocamento não constitui alteração meramente terminológica, mas revela reconfiguração do campo educacional em que se disputam concepções distintas acerca do papel da escola comum, da função dos serviços especializados e das responsabilidades institucionais na garantia do direito à educação desde os primeiros anos de vida. No caso da educação infantil, essas mudanças assumem impacto ainda mais significativo, uma vez que o atendimento às crianças de zero a três anos depende diretamente da articulação entre práticas pedagógicas coletivas, apoios especializados e condições institucionais que assegurem participação plena no cotidiano das creches.

Nesse contexto, as diretrizes educacionais que passam a orientar a política de Atendimento Educacional Especializado até o ano de 2025 evidenciam movimento contraditório característico das políticas públicas em contextos de disputa hegemônica. Ao mesmo tempo em que se reafirma o compromisso formal com o direito à educação das pessoas com deficiência, observa-se tendência de reorganização das estratégias de implementação que podem deslocar a inclusão do âmbito da transformação sistêmica para modelos de atendimento mais focalizados. Sob perspectiva histórico-dialética, tais inflexões revelam que a educação inclusiva permanece como campo aberto de disputas políticas, pedagógicas e institucionais, no qual se confrontam projetos distintos de sociedade e de formação humana. É nesse horizonte contemporâneo que a Lei Municipal nº 3.073/2023 se insere, expressando, em escala local, as tensões entre universalização do direito e formas concretas de sua materialização, circunstância que conduz à necessidade de examinar, na seção seguinte, como a política municipal traduz essas determinações

históricas na organização efetiva do atendimento educacional destinado às crianças com deficiência de zero a três anos no município de Manaus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi construída como um exercício de análise crítica acerca das condições históricas que configuram o direito à educação inclusiva na primeira infância, tomando como referência a Lei Municipal nº 3073/2023 e suas aproximações e distanciamentos em relação aos marcos legais nacionais. Ao longo do percurso investigativo, tornou-se evidente que nenhuma legislação pode ser compreendida fora da totalidade social que a produz. Como assinala Saviani (2011), a forma jurídica expressa conquistas históricas, mas não elimina as contradições estruturais que marcam a sociedade capitalista. O direito afirmado na norma não se converte automaticamente em direito vivido na realidade concreta.

Retomando o problema que orientou esta investigação, buscou-se compreender em que medida a Lei Municipal nº 3073/2023 se encontra alinhada às diretrizes nacionais voltadas ao atendimento educacional inclusivo de crianças com deficiência de zero a três anos. A análise documental permitiu identificar convergências importantes no plano normativo, sobretudo no reconhecimento explícito da primeira infância como etapa que exige organização educacional própria e compromisso institucional com o Atendimento Educacional Especializado. Tal reconhecimento possui significado histórico, uma vez que, durante décadas, a infância pequena foi deslocada para o campo assistencial, sendo raramente afirmada como espaço de formação humana sistematizada.

Contudo, a Lei Municipal nº 3073/2023, que assegura o atendimento educacional de crianças com deficiência de zero a três anos, representa, sem dúvida, um avanço no plano normativo, ao formalizar o reconhecimento desse público como destinatário de políticas educacionais específicas. No entanto, ao longo desta pesquisa, observou-se que, apesar da existência de uma legislação progressista, a efetivação dessa política no contexto de Manaus ainda enfrenta sérias dificuldades. Embora a SEMED tenha em sua esfera a responsabilidade de implementar essa legislação, a ausência de uma execução robusta e a precarização das condições materiais e pedagógicas nas unidades educacionais públicas dificultam a concretização do direito à educação inclusiva para essas crianças.

A distância entre a formalização do direito e sua efetivação concreta não é uma falha pontual da gestão, mas sim uma expressão das contradições históricas que atravessam o sistema educacional brasileiro, especialmente nas regiões mais periféricas, como a Amazônia. Gramsci (2010) e Saviani (2013) ressaltam que a legislação é uma expressão das lutas políticas, mas a implementação de políticas públicas exige uma organização concreta e comprometida com a transformação social. A falta de uma articulação efetiva entre as instâncias governamentais e as unidades educacionais, bem como o não cumprimento das condições estabelecidas na Lei Municipal nº 3073/2023, tornam evidente a necessidade de um esforço conjunto que vá além da formalidade legal.

O que se observa na realidade da implementação dessa lei em Manaus é a falha em traduzir o papel da SEMED para a efetivação da política de inclusão educacional. Embora a Lei Municipal nº 3073/2023 seja um marco legal importante, ela ainda não é acompanhada de ações concretas que garantam os direitos ali proclamados. A SEMED, responsável pela implementação das diretrizes educacionais no município, apresenta uma falta de articulação estratégica que permita que a norma se materialize de forma eficaz nas escolas. A inexistência de recursos adequados, a carência de infraestrutura, a formação insuficiente de professores e a ausência de acompanhamento contínuo das práticas pedagógicas impedem que a educação inclusiva, de fato, chegue a todas as crianças com deficiência de zero a três anos nas escolas públicas da cidade.

Portanto, ao analisar as contradições entre a legalidade e a realidade da educação inclusiva na primeira infância em Manaus, torna-se necessário questionar não apenas a legislação em si, mas a capacidade da SEMED de implementá-la de forma eficaz. A educação inclusiva não pode ser vista como uma mera presença física da criança na escola, mas sim como um processo que exige formação contínua dos docentes, recursos adequados e, acima de tudo, compromisso político e social com a democratização do acesso ao conhecimento. A construção desse processo requer um compromisso ético e político que transcenda o campo jurídico, para garantir que o direito à educação inclusiva se torne uma realidade vivida por todas as crianças.

Neste contexto, é urgente que a SEMED assuma sua responsabilidade de forma mais efetiva e que se comprometesse com ações concretas para a implementação da Lei Municipal nº 3073/2023. Não basta ter uma legislação que apenas formaliza o direito, é necessário que o Estado, por meio da Secretaria de Educação, invista em formação docente contínua, na infraestrutura das escolas e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam o acesso real e efetivo ao conhecimento para as crianças com

deficiência desde os primeiros anos de vida. Esse compromisso não pode ser apenas retórico ou administrativo, mas deve se refletir na prática cotidiana das escolas públicas de Manaus, com uma organização pedagógica e institucional que compreenda as especificidades dessa faixa etária e as necessidades dessas crianças.

Esta dissertação não pretende encerrar o debate. Ao contrário, reafirma que o direito à educação inclusiva na primeira infância permanece como processo histórico em construção, tensionado por interesses diversos e por desigualdades estruturais. Ao recolocar a criança com deficiência no centro da reflexão educacional, busca-se contribuir para o fortalecimento de um projeto de educação pública que ultrapasse a formalidade da lei e se comprometa efetivamente com a formação humana plena.

O desafio que permanece é sustentar, no interior da escola e da sociedade, a convicção de que nenhuma infância pode ser secundarizada. É nesse contexto que o trabalho da SEMED, responsável pela implementação da Lei Municipal nº 3073/2023, se torna fundamental. Embora a lei tenha sido promulgada, sua efetivação depende de ações concretas da Secretaria, que ainda não têm se mostrado suficientes. A falta de recursos, formação docente adequada e estrutura pedagógica eficiente dificultam a materialização do direito à educação inclusiva. Portanto, é necessário um compromisso mais sério e uma ação política consistente por parte da SEMED para garantir que a educação inclusiva na primeira infância não seja apenas um direito proclamado, mas uma realidade vivida.

É nessa direção que se inscreve o compromisso ético e político que atravessa este trabalho, na esperança crítica de que a educação inclusiva na primeira infância não seja apenas direito proclamado, mas realidade vivida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abuchaim, B. et al. **Políticas públicas intersetoriais na atenção à primeira infância: lições internacionais**. Brasília: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2020. Disponível em: https://www.fmcsv.org.br. Acesso em: 22 mar. 2025.

Amazonas. Câmara Municipal de Manaus. **Lei nº 3.073, de 27 de abril de 2023: dispõe sobre a obrigatoriedade de inclusão educacional de crianças com deficiência de zero a três anos nas creches públicas do município**. Manaus: Câmara Municipal de Manaus, 2023. Disponível em: https://dom.manaus.am.gov.br. Acesso em: 9 mar. 2025.

Arroyo, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

Beringuy, C.; Abuchaim, B.; Fasson, E. **Educação inclusiva na primeira infância: experiências internacionais**. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2020.

Bowen, G. A. **Document analysis as a qualitative research method**. *Qualitative Research Journal*, v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

Brasil. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Brasília: Presidência da República, 2000.

Brasil. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília: Presidência da República, 2000.

Brasil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001: plano nacional de educação**. Brasília: MEC, 2001.

Brasil. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, 2002.

Brasil. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Brasília: Presidência da República, 2004.

Brasil. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, 2005.

Brasil. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

Brasil. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Brasil. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2009.

Brasil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Brasília: Presidência da República, 2015.

Brasil. **Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida**. Brasília: MEC, 2020.

Corsaro, W. A. **A sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Costa, R. R. A. **Estimulação precoce: modalidade de escolarização na educação especial**. Manaus: UFAM, 2021.

Costa, R. R. A. **Pedagogia e crianças com deficiência de zero a três anos: o instituído nas leis, diretrizes e políticas públicas educacionais**. Manaus: UFAM, 2023.

Costa, R. R. A.; Matos, M. A. S. **Estimulação precoce e articulação intersetorial na educação inclusiva**. Anais do Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2022.

Fernandes, W. R. **Educação inclusiva: políticas públicas e práticas pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2011.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Gramsci, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

Kramer, S. **A política do pré-escolar brasileiro: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.

Libâneo, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Merianne da Silva. O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.Matos, M. A. S. **Educação e emancipação: a criança com deficiência como sujeito de direito**. *Revista Amazônica de Educação*, Manaus, v. 17, n. 32, 2021.

Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. Paris: ONU, 1948.

Organização das Nações Unidas. **Declaração dos direitos da criança**. Nova York: ONU, 1959.

Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos da criança**. Nova York: ONU, 1989.

Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

Pacheco, D. S. **Inclusão educacional e acessibilidade na Amazônia: experiências e desafios contemporâneos**. *Revista Educação e Fronteiras*, Boa Vista, v. 15, n. 42, 2025.

Sadim, G. P. T. **Crianças com deficiência na Amazônia: desafios da inclusão educacional**. *Revista Educação e Fronteiras*, Boa Vista, v. 11, n. 32, 2021.

Sampaio, R. F.; Mancini, M. C. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

Saviani, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2009.

Saviani, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

Saviani, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 2013.

Severino, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

Unesco. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

Vitta, F. C. M. **Educação infantil e deficiência: políticas públicas e o direito à estimulação precoce**. Campinas: Autores Associados, 2018.

Wallon, H. **Psicologia do desenvolvimento**. Lisboa: Livros Horizonte, 1975.