pro-posições
e-ISSN 1980-6248

https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

ARTIGOS

O custo da inclusão: raça, gênero e sobrecarga no cuidado familiar de pessoas com deficiência

The cost of inclusion: race, gender, and the burden of family care for people with disabilities

El costo de la inclusión: raza, género y sobrecarga en el cuidado familiar de personas con discapacidad

Tin, Nicole Ming Kee [i]

Salviano, Heloísa Pilotto Fernandes [ii]

Abrahão, Anaísa Leal Barbosa [iii]

Jacinto, Adriana Giaqueto [iv]

Martins, Maria Teresa Henriques da Cunha [v]

[i] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), Franca, SP, Brasil. nicole.tin@unesp.br, https://orcid.org/0009-0009-7617-1248.

[ii] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), Franca, SP, Brasil. heloisa.salviano@unesp.br, https://orcid.org/0009-0007-3259-6506.

[iii] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas, Franca, SP, Brasil. anaisa.leal@unesp.br, https://orcid.org/0000-0002-2548-1846.

[iv] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), Departamento de Serviço Social, Franca, SP, Brasil. adriana.giaqueto@unesp.br, https://orcid.org/0000-0003-0181-2839.

[v] Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Departamento de Humanidades, Migração e Estudos da Paz, Coimbra, Portugal. teresacunha@ces.uc.pt, http://orcid.org/0000-0002-8622-9097.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

Resumo

As vivências de pessoas com deficiência (PcD) e de cuidadoras/es são marcadas por dificuldades. Objetivou-se analisar os recursos e dificuldades presentes nos processos de inclusão educacional e social de PcD, com foco na articulação entre o trabalho de cuidado e a efetivação de direitos, a partir da percepção de familiares. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Participaram 16 cuidadoras/es e uma PcD. Entrevistas semiestruturadas foram aplicadas, sistematizadas pelo software IRaMuTeQ e interpretadas via análise temática. Os resultados indicaram múltiplas barreiras na inclusão escolar, preconceitos e capacitismo. O cuidado, exercido majoritariamente por mulheres negras, é sobrecarregado. A inclusão plena exige políticas intersetoriais, escolas fortalecidas, apoio às famílias e compromisso com justiça social.

Palavras-chave: pessoa com deficiência, educação inclusiva, família, educação especial, exclusão social.

Abstract

People with disabilities and their caregivers face a range of challenges. This study aimed to analyze the resources and challenges involved in the educational and social inclusion of people with disabilities, focusing on their relationship with care work and the realization of rights from the perspective of family members. A qualitative research design was used. Participants were 16 caregivers and one person with a disability. Semistructured interviews were conducted, processed using IRaMuTeQ, and interpreted through thematic analysis. The findings indicated multiple barriers to school inclusion, prejudice, and ableism. Care work, performed primarily by Black women, entails excessive demands. Full inclusion requires intersectoral policies, stronger schools, support for families, and a commitment to social justice.

Keywords: *people with disabilities, inclusive education, family, special education, social exclusion.*

Resumen

Las vivencias de personas con discapacidad (PcD) y de personas cuidadoras están marcadas por dificultades. Se buscó analizar los recursos y dificultades de la inclusión educativa y social de las PcD, con énfasis en su articulación con el trabajo de cuidados, desde la perspectiva de sus familiares. En esta investigación cualitativa participaron 16 personas cuidadoras y una PcD. Las entrevistas semiestructuradas, procesadas en IRaMuTeQ, se interpretaron mediante análisis temático. Se identificaron múltiples barreras para la inclusión escolar, prejuicios y capacitismo. El cuidado, realizado mayoritariamente por mujeres negras, está marcado por la sobrecarga. La inclusión plena exige políticas intersectoriales, escuelas fortalecidas, apoyo a las familias y compromiso con la justicia social.

Palabras clave: *persona con discapacidad, educación inclusiva, familia, educación especial, exclusión social.*

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

Introdução

A educação especial no Brasil consolidou-se, historicamente, sob uma lógica segregacionista. Desde o século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857), as pessoas com deficiência eram atendidas em espaços separados da educação regular, numa perspectiva assistencialista e clínica que situava a deficiência como problema individual a ser corrigido ou gerenciado (Mazzotta, 2005). Ao longo do século XX, esse modelo foi reforçado pela criação e expansão de instituições especializadas. Nesse contexto, destaca-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954, que se tornou uma das principais referências no atendimento às pessoas com deficiência intelectual no Brasil. Embora tenha desempenhado papel relevante na garantia de acesso aos serviços em contextos de ausência do Estado, a APAE também atuou na lógica da segregação, ao manter as pessoas com deficiência em espaços separados do ensino comum (Bueno, 1993; Jannuzzi, 2004). O fato de a presente pesquisa ter sido realizada em uma APAE torna necessária essa contextualização crítica.

A compreensão sobre a deficiência passou por transformações ao longo das últimas décadas. O modelo médico, predominantemente até meados do século XX, localizava a deficiência no indivíduo como patologia a ser curada ou reabilitada (Diniz, 2007; Oliver, 2013). Em contraposição, o modelo social, desenvolvido por pesquisadores britânicos a partir dos anos 1960, deslocou o problema para as barreiras sociais, físicas e atitudinais impostas aos corpos com deficiência (Diniz, 2007; Oliver, 2013). O modelo biopsicossocial foi incorporado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) propõe uma abordagem que articula dimensões biológicas, psicológicas e sociais, reconhecendo que a deficiência resulta da interação entre características do corpo e barreiras do ambiente (Diniz et al., 2009; Organização Mundial da Saúde [OMS], 2012). No Brasil, esse debate tem sido aprofundado por pesquisadoras/es[1] que articulam o modelo biopsicossocial às lutas por direitos, questionando a persistência de práticas tutelares e capacitistas nas políticas públicas (Gesser et al., 2020, 2024; Marques et al., 2025; Mello, 2016).

[1] Nota sobre linguagem: Alinhado aos pressupostos de inclusão e diversidade que fundamentam este estudo, adota-se linguagem inclusiva de gênero, buscando superar a padronização androcêntrica associada ao uso do masculino genérico.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

No campo do acesso a direitos, a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146/2015) representou um marco normativo central, ao consolidar o paradigma da autonomia e da participação plena, em substituição à lógica assistencialista e tutelar que historicamente orientou as políticas específicas a esse público. Contudo, pesquisas recentes demonstram que a implementação efetiva desses direitos permanece desigual e atravessada por marcadores como raça, gênero, território e classe social (Gesser et al., 2024; Lage et al., 2023). Nesse contexto, a inclusão educacional efetiva exige não apenas legislação, mas condições materiais, políticas intersetoriais e formação adequada para docentes e profissionais envolvidos no processo educacional (Abrahão et al., 2025; Silva et al., 2026).

Até o século XX, a educação de pessoas com deficiência era marcada pela segregação, justificada por discursos religiosos, médicos e pedagógicos. O atendimento ocorria em instituições filantrópicas especializadas, com currículos isolados que reforçavam a exclusão desse público da educação comum. Embora tenham surgido profissionais e instituições voltados a cegos, surdos e outros grupos, esses serviços ainda estavam distantes da ideia de educação como direito universal (Guimarães et al., 2021). A partir da década de 1990, sob influência de marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), o Brasil passou a reorientar suas políticas em direção à educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) determinou que a educação especial é uma modalidade a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) consolidou esse paradigma, preconizando o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns (Brasil, 2008, 2012).

A trajetória recente da educação especial brasileira é marcada por tensões entre perspectivas segregacionistas e inclusivas. O Decreto nº 10.502/2020 foi criticado por legitimar ambientes segregados como opção preferencial, configurando retrocesso na educação inclusiva (Gallert & Pertile, 2022). Após sua suspensão pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 2020, e sua revogação em 2023 (Decreto nº 11.370/2023; Brasil, 2023), o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando o direito à escolarização em escolas regulares (Brasil, 2025). Entre os avanços destacam-se: formação continuada docente, fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar, e não substitutivo, ampliação

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

da tecnologia assistiva e reconhecimento da interseccionalidade nas desigualdades educacionais, alinhando-se às recomendações de suporte multinível e corresponsabilidade intersetorial (Ainscow, 2020; Brasil, 2025; UNESCO, 2020). Nesse contexto, as APAEs, reconhecidas como entidades privadas sem fins lucrativos aptas a receber apoio público (Brasil, 1996, art. 60), foram convocadas, pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a transitar da lógica de escola especial substitutiva para centro de AEE complementar à escola regular.

A inclusão vai além do acesso, exigindo permanência e qualidade por meio de adaptações curriculares, acessibilidade, tecnologia assistiva, clima acolhedor e reconhecimento do progresso individual (Abrahão et al., 2025; Piccolo, 2023). Contudo, desafios como precarização docente, subfinanciamento, desigualdades regionais e barreiras atitudinais ameaçam a continuidade das políticas inclusivas (Castro & Vilela-Ribeiro, 2020). Para sustentá-las, são fundamentais práticas intersetoriais, currículos flexíveis e avaliações formativas. Compreende-se que inclusão, cuidado e participação social são dimensões indissociáveis, não há aprendizagem sem cuidado, nem inclusão educacional sem inclusão social. O percurso histórico e as lutas contra o preconceito e o capacitismo reforçam a visão contemporânea da deficiência como construção social e questão de direitos humanos. A deficiência, embora se constitua como uma condição humana, congênita ou adquirida ao longo da trajetória de vida, é mediada pelo contexto social, cultural e material. Não é a deficiência em si que se configura como expressão da questão social, mas as condições de exclusão, pauperização e as barreiras sociais, atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais produzidas nas relações entre capital, trabalho e sociedade (Conselho Federal de Serviço Social [CFESS], 2019; Iamamoto, 2001; Oliver, 2013; ONU, 2006).

Os dados sociodemográficos também refletem essas tensões. Em 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), identificou 14,4 milhões de pessoas com deficiência, o que corresponde a 7,3% da população. As desigualdades regionais, o envelhecimento da população e o peso das vulnerabilidades socioeconômicas aparecem de forma nítida nesses dados, evidenciando que a deficiência não pode ser compreendida sem analisar condições sociais. No campo educacional, os dados apontam desigualdades intensas: enquanto mais de 63% das pessoas com deficiência adultas não concluíram o ensino fundamental, apenas 7,4% alcançaram o ensino superior, e o analfabetismo permanece significativamente superior ao da população sem deficiência (IBGE, 2025). Esses dados

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

reforçam que a deficiência está profundamente atravessada por desigualdades estruturais e que a exclusão escolar permanece como uma das expressões do capacitismo institucional.

O capacitismo está associado à ideia de corporeidade normativa e à exclusão de corpos e mentes que destoam do padrão considerado normal (Gesser et al., 2020, 2024; Mello, 2016; Mello et al., 2024). Trata-se de um sistema estrutural que hierarquiza pessoas segundo critérios de funcionalidade, produtividade e normalidade corporal, impondo às pessoas com deficiência uma posição de inferioridade ontológica e social (Tarvainen, 2019; von der Weid, 2025). A resposta social a essa condição se expressa em desvalorização, práticas discriminatórias e violências (Diniz, 2007; Diniz et al., 2009; Gesser et al., 2024), manifestadas não apenas de forma interpessoal, mas também institucional e simbolicamente – inscritas nas políticas públicas, práticas pedagógicas, espaços inacessíveis e narrativas que representam a deficiência como tragédia pessoal ou desvio da norma (Oliver, 2013; Shakespeare, 2006; Tarvainen, 2019).

A luta por direitos, nesse contexto, passa a exigir não apenas o reconhecimento legal, mas uma transformação cultural estruturante. Marchesan e Carpenedo (2021) afirmam que o capacitismo está enraizado na lógica produtivista do capitalismo, que associa valor social à utilidade econômica, relegando corpos fora da norma a papéis de subalternidade. Dessa forma, o enfrentamento ao capacitismo exige a crítica à lógica que mede o valor das pessoas pela produtividade e que reforça desigualdades de classe, raça e gênero. O lema internacional "Nada sobre nós, sem nós" sintetiza essa exigência de protagonismo, afirmando que políticas e decisões não podem ser tomadas sem a participação ativa das próprias pessoas com deficiência.

As desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência não podem ser analisadas de forma isolada. A perspectiva interseccional demonstra que múltiplos marcadores sociais operam simultaneamente, moldando oportunidades, direitos e modos de participação social (Crenshaw, 1991). Os estudos feministas da deficiência constituem campo teórico fundamental para essa análise crítica, especialmente ao articular feminismo, anticapacitismo e interseccionalidade (Diniz, 2007; Diniz et al., 2009). No Brasil, pesquisadoras demonstram que mulheres com deficiência vivenciam formas específicas de opressão resultantes da combinação entre sexismo, capacitismo e outras discriminações, argumentando que políticas de cuidado, educação e saúde precisam ser pensadas a partir dessas intersecções, sob pena de reproduzirem invisibilidades (Gesser et al., 2020, 2024; Mello, 2016). O feminismo crip propõe uma

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

epistemologia centrada nas experiências das pessoas com deficiência como ponto de partida para a produção de conhecimento e transformação das políticas públicas (Mello et al., 2024).

No campo da educação especial, essa intersecção torna-se relevante ao examinar quem foi historicamente excluído das escolas comuns e como as práticas de cuidado e AEE reproduzem ou enfrentam essas desigualdades. Nesse sentido, a Lei nº 15.069/2024, que institui a Política Nacional de Cuidados, representa avanço ao definir o cuidado como direito social e responsabilidade do Estado, comprometendo-se a combater desigualdades de gênero, raça, deficiência e renda (Brasil, 2024). Tal política rompe com a lógica familista que historicamente delegou às mulheres, sobretudo negras e de baixa renda, a responsabilidade pelo cuidado de pessoas com deficiência, sem reconhecimento social, econômico ou institucional (Carloto & Mariano, 2010; Tartuce, 2013).

O trabalho de cuidado é uma prática social essencial que envolve atividades materiais, afetivas e técnicas voltadas ao bem-estar alheio. Apesar de indispensável à vida e à coesão social, permanece invisibilizado e desvalorizado, sendo profundamente marcado por desigualdades de gênero, raça e classe. Esse apagamento se aprofunda quando o cuidado é direcionado a pessoas com deficiência, grupo historicamente marginalizado e sujeito a barreiras sociais, simbólicas e estruturais que tornam as práticas de cuidado ainda mais complexas. Assim, destacam-se a desvalorização social do cuidado, suas interseccionalidades e sua dimensão específica no contexto da deficiência (Hirata, 2022).

O cuidado tem raízes nas primeiras sociedades humanas, em que a cooperação e o auxílio mútuo eram essenciais à sobrevivência, com as mulheres assumindo papel central nessa função. No período pré-cristão, doenças e deficiências eram vistas como punição divina, e o cuidado era exercido por sacerdotes e curandeiras por meio de rituais e plantas medicinais. Com o cristianismo, o cuidado ganhou caráter moral e caritativo, associando-se a práticas religiosas e aos primeiros hospitais. No século XIX, Florence Nightingale revolucionou o cuidado ao introduzir higiene, organização e nutrição na Guerra da Crimeia, reconhecendo a influência de fatores físicos, psicológicos e sociais na cura – perspectiva que posteriormente inspirou o modelo sanitarista brasileiro (Silveira-Alves et al., 2020; Tartuce, 2013).

Hirata (2020) destaca que o cuidado sempre esteve vinculado ao trabalho feminino e às classes populares, sendo hoje atravessado por fluxos migratórios que compõem aquilo que denomina cadeia global de afeto e assistência, marcada por desigualdades entre países e por uma

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

divisão internacional racializada do trabalho reprodutivo. No Brasil, essa divisão assume contornos específicos: o cuidado é realizado majoritariamente por mulheres negras e pardas, muitas oriundas das regiões Norte e Nordeste, ocupando posições precarizadas nos grandes centros urbanos (Hirata, 2020).

A feminização e racialização do cuidado têm raízes na herança escravocrata brasileira, que associou o corpo negro feminino à servidão. Após a abolição, mulheres negras foram direcionadas ao trabalho doméstico em famílias brancas, perpetuando a divisão racial do trabalho reprodutivo, da mucama colonial à empregada doméstica moderna (Passos, 2017). Essa herança persiste, em que mulheres negras e pobres constituem a base da força de trabalho do cuidado, enfrentando baixos salários, ausência de direitos e sobrecarga emocional, enquanto mulheres brancas de classes médias e altas lhes transferem essas responsabilidades.

O Estado brasileiro historicamente omitiu-se na criação de políticas de cuidado, transferindo essa responsabilidade às famílias e, sobretudo, às mulheres, tornando o cuidado privatizado e familista. O capitalismo consolidou essa lógica ao separar trabalho produtivo, associado ao mercado e ao homem, do trabalho reprodutivo, naturalizado como feminino e realizado "por amor", o que permitiu sua exploração sem reconhecimento (Leite, 2023).

A partir dos anos 1970, o envelhecimento populacional, a retração das políticas sociais e a entrada das mulheres no mercado de trabalho geraram a chamada "crise dos cuidados", sendo uma contradição estrutural em que o capitalismo depende da reprodução da vida, mas não oferece condições para sustentá-la. A teoria da reprodução social evidencia que o cuidado é central para a manutenção da força de trabalho e para a acumulação do capital, embora permaneça invisibilizado. Em contextos de deficiência, essa contradição se intensifica, pois os custos físicos, emocionais e financeiros do cuidado são muito maiores, mas o reconhecimento institucional permanece mínimo (Leite, 2023).

Essa precarização também alcança o cuidado remunerado. No Brasil, como analisa Hirata (2020), o crescimento da demanda por cuidadoras trouxe expansão do setor, porém por vias informais, marcadas pela ausência de capacitação adequada, vínculos precários, baixos salários e ausência de proteção social. A Classificação Brasileira de Ocupações só reconheceu a ocupação de cuidador em 2002 (Brasil, 2010), e até hoje não há regulamentação profissional ampla. Nos cuidados vinculados à deficiência, essa precariedade é ainda mais acentuada: longas jornadas, responsabilidades complexas e vínculos frágeis convergem para condições de trabalho

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

extremamente desgastantes. Batista e Bandeira (2015) observam que o afeto, embora constitua parte essencial do cuidado, é frequentemente instrumentalizado para justificar a desvalorização econômica desse trabalho, reforçando a ideia de que cuidado é obrigação moral e não trabalho especializado. Entretanto, como aponta Leite (2023), a implementação da regulamentação profissional enfrenta desafios como a falta de orçamento, a fragmentação institucional e o conservadorismo de gênero, que ainda atribui às mulheres a responsabilidade principal pelo cuidado.

A valorização do cuidado requer políticas estruturadas em três dimensões (Fraser, 2009): redistribuição (ampliar serviços públicos para que o cuidado não recaia exclusivamente sobre mulheres de baixa renda); reconhecimento (atribuir valor social e econômico ao cuidado, rompendo com sua visão como trabalho secundário); e representação (garantir a participação ativa de cuidadoras e pessoas com deficiência na formulação dessas políticas (Fraser, 2016). Como destacam Hirata (2022) e Leite (2023), discutir o cuidado significa questionar as bases estruturais do capitalismo contemporâneo, que se sustenta na exploração do trabalho reprodutivo, da desigualdade racial e da divisão sexual do trabalho. No campo da deficiência, repensar o cuidado é fundamental para garantir autonomia, dignidade, participação social e efetivação de direitos. Tornar visível esse trabalho historicamente ocultado sob discursos de amor, vocação e sacrifício é um passo essencial para construir uma sociedade mais justa, inclusiva e comprometida com a sustentabilidade da vida.

A Política Nacional de Cuidados articula-se diretamente ao debate sobre deficiência e educação especial ao considerar que as pessoas com deficiência são sujeitas de cuidado com necessidades específicas, e que as cuidadoras/es, frequentemente familiares, majoritariamente mulheres e em situação de vulnerabilidade social, com necessidade de suporte, formação e proteção social para exercer essa função com dignidade (Brasil, 2024). Essa perspectiva supera a abordagem residual e fragmentada que marcou as políticas anteriores, propondo uma visão integrada, intersetorial e interseccional do cuidado como política pública estruturante.

Diante da complexidade que envolve a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade contemporânea, este estudo teve por objetivo analisar os recursos e dificuldades presentes nos processos de inclusão educacional e social de pessoas com deficiência (PcD), com foco na articulação entre o trabalho de cuidado e a efetivação de direitos, a partir da percepção de familiares e da PcD.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

Método

Trata-se de pesquisa de campo, de natureza qualitativa, descritiva e de recorte transversal, vinculada a um projeto maior multimétodos.

Participantes

A seleção dos participantes desta pesquisa ocorreu por conveniência, modalidade amplamente utilizada em pesquisas qualitativas de caráter exploratório (Creswell & Creswell, 2021). Essa estratégia amostral é considerada adequada quando o objetivo da investigação é uma análise de experiências singulares e não a generalização estatística dos resultados (Minayo et al., 2015).

Participaram da pesquisa 17 pessoas, sendo 16 cuidadoras/es, predominantemente mulheres (n = 13, 76,7%), sendo 12 mães, 1 irmã, 1 pai, 2 outros vínculos de atendidas/os com deficiência pela APAE de um município de médio porte no estado de São Paulo. Os estudantes com deficiência, cujas famílias integraram a pesquisa, possuíam faixa etária entre 17 e 55 anos, com predominância de deficiência intelectual (n = 7); múltipla (n = 1) e síndrome de Down (n = 9). No que se referia à escolarização, 10 estudantes frequentaram exclusivamente a APAE como espaço de atendimento educacional, enquanto 4 frequentavam simultaneamente a escola regular da rede pública e a APAE como serviço complementar de AEE, 2 3, frequentaram o ensino regular. O participante 17 é uma pessoa com deficiência e respondeu à entrevista de forma autônoma, sem intermediação de familiar ou cuidadora/or. Esse dado é relevante, pois evidencia a capacidade de autodeterminação e de expressão direta de suas experiências, perspectivas e demandas, em consonância com o princípio "Nada sobre nós, sem nós", que orienta os movimentos de direitos das pessoas com deficiência e dos estudos da deficiência (Diniz, 2007).

No quesito raça/etnia, foi apresentado que 47,1% das/os cuidadoras/es são brancas/os, com representação de 52,9% da população autodeclarada negra/parda. Em relação ao nível socioeconômico, observou-se que 47% dos participantes têm sua renda proveniente do trabalho. A renda média dos participantes entrevistados é de 2 salários mínimos, sendo que as principais fontes de renda são programas de transferência de renda e benefícios governamentais

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

como: Benefício de Prestação Continuada (BPC), aposentadoria, pensão por morte e auxílio-doença.

Contexto

A referida APAE, contexto da pesquisa, instituição filantrópica fundada em 1967, vinculada à Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), rede que conta com 2.275 unidades distribuídas por todos os estados brasileiros, constituindo-se como o maior movimento social de pessoas com deficiência da América Latina (FENAPAES, 2023).

A unidade pesquisada oferece serviços alinhados às políticas de educação, saúde e assistência social. A instituição atende mais de 1.400 usuárias/os mensalmente. simultaneamente na escola regular da rede pública municipal ou estadual (FENAPAES, 2023).

Instrumentos

Entrevista semiestruturada: composta por questões que visavam a caracterização dos recursos e dificuldades de cuidadoras/es e PcD em relação aos processos de inclusão social e educacional e dados sociodemográficos. O roteiro da entrevista foi composto por 36 perguntas, organizado em torno dos seguintes eixos temáticos: 1. Perfil socioeconômico e familiar: caracterização da cuidadora/or (idade, escolaridade, renda familiar, composição do núcleo familiar, vínculo com a pessoa com deficiência); 2. Trajetória do cuidado: início da responsabilidade pelo cuidado, rotina de cuidado, divisão de tarefas no âmbito familiar, impactos na vida profissional e social da cuidadora/or; 3. Acesso à educação e aos serviços especializados: percurso escolar do estudante com deficiência, experiências com a APAE e com a escola regular, percepção sobre o AEE, barreiras e facilitadores identificados no acesso à educação; 4. Capacitismo e discriminação: experiências de preconceito, exclusão e violência vivenciadas pela pessoa com deficiência e pela família no contexto escolar, social e institucional; 5. Políticas públicas e acesso a direitos: conhecimento e acesso a benefícios, programas sociais e políticas de proteção à pessoa com deficiência e à família cuidadora.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

Procedimentos

Após autorização e aprovação da direção da APAE do município e do Comitê de Ética (CAAE: 3 78707824.6.0000.5408), as/os responsáveis legais foram contatadas/os. Foi marcado um encontro com as pessoas que compuseram a amostra e aceitaram participar. A entrevista foi realizada individualmente, na APAE, com duração média de 90 minutos, conduzidas por duas pesquisadoras, graduandas em Serviço Social e Direito. As/os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Análise de dados

Os dados sociodemográficos foram analisados por meio de frequência pelo Excel e as respostas obtidas via entrevista foram transcritas e transpostas em documento Word seguindo as proposições do software para elaboração do corpus textual. As respostas foram analisadas quanti-qualitativamente através do software IRaMuTeQ. O software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) foi criado em 2009 por Pierre Ratinaud. É um software gratuito de fonte aberta, licenciado por GNU GPL (v2), utilizando o ambiente estatístico do software R, que utiliza o mesmo algoritmo do software Alceste para realizar análises estatísticas de textos, com mais funcionalidades, como a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e outras análises lexicais que auxiliam na análise e interpretação de textos. O dendrograma gerado pelo IRaMuTeQ é uma representação visual que mostra como o programa organizou o texto em grupos de temas. Os percentuais indicam quanto cada classe representa dentro do total analisado. A leitura do dendrograma ajuda a entender quais temas são mais diferentes entre si e quais estão mais próximos. Para interpretar cada classe, observam-se as palavras mais frequentes e os trechos que melhor representam aquele grupo. Assim, o dendrograma organiza o texto de forma visual e fornece uma base clara para compreender os principais temas presentes nas falas analisadas. Sobre seu funcionamento, o IRaMuTeQ processa o texto de modo a possibilitar a identificação de vocabulário, permitindo a inferência sobre quais ideias o corpus textual deseja transmitir. Os corpus textuais são considerados adequados para análise no IRaMuTeQ quando apresentam índices de retenção iguais ou maiores que 75% (Salviati, 2017), diretriz atendida no presente estudo. Na sequência, as classes formadas foram interpretadas a partir da análise temática. Esta abordagem, de natureza interpretativa e flexível, permite identificar, analisar e relatar padrões de significado (temas) nos dados (Braun & Clarke, 2006).

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

Resultados e discussões

O corpus textual, composto por 17 entrevistas, foi analisado e classificado, tendo apresentado o índice de retenção de 82,61%, considerado, portanto, significativo. A partir da análise de CHD emergiram sete classes de palavras que foram interpretadas e nomeadas através da análise temática.

Por meio da Figura 1, observa-se a conexão entre as Classes 1 e 7, reunidas pelo IRaMuTeQ, considerando temas semelhantes, cuja representação se refere aos recursos e dificuldades presentes nos processos de inclusão educacional e social de PcD, com foco na articulação entre o trabalho de cuidado e a efetivação de direitos, a partir da percepção de familiares. As classes serão apresentadas e discutidas considerando a aproximação entre temas.

Figura 1

Dendrograma da distribuição das classes

Classe 4 (13,2%)	Classe 5 (11,8%)	Classe 7 (13,2%)	Classe 1 (18,4%)	Classe 2 (11,8%)	Classe 3 (14,5%)	Classe 6 (17,1%)
HABILIDADES/CONQUISTAS ESCOLARES DESENVOLVIDAS	FALTA DE ACESSO E BAIXA QUALIDADE DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO	EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE NOVAS HABILIDADES E/OU AUTONOMIA DO PCD	DIFICULDADE NO ACESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO PCD NA EDUCAÇÃO	Barreiras arquitetônicas/urbanísticas e atitudinais presentes na vida de PcD	Impactos da exclusão na vivência de mães	Impactos dos estigmas sociais e do cuidado na vida de cuidadoras(es)
ESCREVER	PRÓPRIO	NUNCA	PROFESSOR	PESSOA	MÃE	EMPATIA
COMUNICAR	FREQUENTAR	EXPECTATIVA	ANTES	ANDAR	PRECONCEITO	DAR
LER	ENSINO	RELAÇÃO	ESTUDAR	DIA	PASSAR	ATENTA
AQUI	APRENDER	FREQUENTAR	APOIO	CADEIRA	MUITO	FALTA
JÁ	CONSEGUIR	QUERER	TRANQUILO	FALAR	SIM	CUIDAR
DESENHAR	PERCEBER	ESCOLA	SALA	MAIOR	DEVER	DIFÍCIL
ESPERAR	REGULAR	POSSUIR	ESPAÇO	ACHAR	CUIDADOR	JUNTO
AUXILIAR	ESPECIAL	INDENPENDENTE	COLOCAR	MUDAR	MORRER	CUIDADO
VEZ	MENOS	APENAS	PRECISAR	VIDA	MORAR	INCLUSÃO
BEM	ESPERAR	JÁ	SÓ	QUANDO	AGORA	AINDA
ENSINO	ANDAR	APAE	AMIGO	ESPAÇO	LUGAR	AJUDA
MUITO	LER	ATUALMENTE	SEMPRE	ADAPTAR	ACHAR	COISA
SEMPRE	PRECONCEITO	SEMPRE	ATÉ	DOIDO	DEFICIÊNCIA	GOSTAR
COLOCAR	DIFICULDADE	DIFICULDADE	QUERER	BRIGA	BOM	PAI
EJA	IGUAL	REGULAR	DIFICULDADE	PAI	BEM	MUDAR

Fonte: elaborado pelo software Iramuteq e adaptado pelas autoras.

Legenda: Dendrograma de análise lexical com sete classes temáticas sobre inclusão, deficiência e educação, gerado por software de análise textual.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

Descrição: Figura composta por um dendrograma na parte superior e uma tabela de palavras organizadas por classes na parte inferior, apresentados sobre fundo branco.
O dendrograma, localizado na região superior da figura, é formado por linhas horizontais e verticais que representam a divisão hierárquica do corpus textual em grupos. A estrutura arbórea indica que o corpus foi dividido, em primeiro nível, em dois grandes ramos. O ramo da esquerda subdivide-se em dois subramos: o primeiro agrupa as Classes 4, 5 e 7; o segundo agrupa as Classes 1 e 2. O ramo da direita subdivide-se nas Classes 3 e 6. As linhas do dendrograma conectam, de cima para baixo, os agrupamentos sucessivos até chegar às sete classes individuais.
Abaixo do dendrograma, a tabela é organizada em sete colunas coloridas, cada uma correspondendo a uma classe. Cada coluna apresenta, na primeira linha, o nome e o percentual da classe; na segunda linha, o tema central da classe; e, nas linhas seguintes, as palavras mais características daquela classe, listadas verticalmente. As células das palavras alternam entre a cor de fundo da classe e o amarelo, indicando possivelmente diferentes níveis de qui-quadrado ou relevância estatística. A descrição detalhada de cada coluna é a seguinte:
Coluna 1 – Classe 4 (13,2%), fundo amarelo: tema "Habilidades/Conquistas Escolares Desenvolvidas". Palavras listadas: escrever, comunicar, ler, aqui, já, desenhar, esperar, auxiliar, vez, bem, ensino, muito, sempre, colocar, EJA.
Coluna 2 – Classe 5 (11,8%), fundo laranja: tema "Falta de Acesso e Baixa Qualidade dos Serviços de Educação". Palavras listadas: próprio, frequentar, ensino, aprender, conseguir, perceber, regular, especial, menos, esperar, andar, ler, preconceito, dificuldade, igual.
Coluna 3 – Classe 7 (13,2%), fundo roxo/magenta: tema "Expectativas em Relação ao Desenvolvimento de Novas Habilidades e/ou Autonomia do PCD". Palavras listadas: nunca, expectativa, relação, frequentar, querer, escola, possuir, independente, apenas, já, APAE, atualmente, sempre, dificuldade, regular.
Coluna 4 – Classe 1 (18,4%), fundo azul: tema "Dificuldade no Acesso e Permanência do Aluno PCD na Educação". Palavras listadas: professor, antes, estudar, apoio, tranquilo, sala, espaço, colocar, precisar, só, amigo, sempre, até, querer, dificuldade.
Coluna 5 – Classe 2 (11,8%), fundo verde: tema "Barreiras Arquitetônicas/Urbanísticas e Atitudinais Presentes na Vida de PcD". Palavras listadas: pessoa, andar, dia, cadeira, falar, maior, achar, mudar, vida, quando, espaço, adaptar, doido, briga, pai.
Coluna 6 – Classe 3 (14,5%), fundo lilás/roxo claro: tema "Impactos da Exclusão na Vivência de Mães". Palavras listadas: mãe, preconceito, passar, muito, sim, dever, cuidador, morrer, morar, agora, lugar, achar, deficiência, bom, bem.
Coluna 7 – Classe 6 (17,1%), fundo vermelho: tema "Impactos dos Estigmas Sociais e do Cuidado na Vida de Cuidadoras(es)". Palavras listadas: empatia, dar, atenta, falta, cuidar, difícil, junto, cuidado, inclusão, ainda, ajuda, coisa, gostar, pai, mudar.

A Classe 1 – Dificuldades no acesso e permanência de alunos PcD na educação (com representação textual de 18,4%) – destaca a palavra central “professor”, seguida por “antes” e “estudar”, que demonstra as barreiras que o estudante com deficiência encontra no acesso ao ensino, desde a falta de estrutura urbanística/arquitetônica, falta de preparo dos profissionais da instituição e preconceitos. Pode-se observar nas falas – “Não se adaptava e os alunos e professores abusavam dele” (participante 1) e “Ele teve dificuldade quando trocou uma professora que veio da rede para cá, isso aconteceu há muito tempo.” (participante 15) – que o ensino regular apresenta maior número de barreiras, contudo, ambos ensinos (regular e especial) apresentam dificuldades, como demonstrado na fala “Teve dificuldade, antes tinha um teto destampado, lutei para que colocassem um telhado. Antes os que usavam sonda não podiam estudar aqui, meu filho foi o primeiro pois ele já estudava aqui antes de precisar usar a sonda.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

Antes também não tinha um espaço específico para aplicar a dieta para as crianças. Antes os alunos com sonda também não praticavam educação física, e agora participam." (participante 13). Nesse sentido, a classe revela a persistência de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que comprometem a efetividade das políticas inclusivas, confirmando a distância entre a dimensão legal avançada, como a LBI (Brasil, 2015) e a PNEEPEI (Brasil, 2008), e a realidade vivenciada nas escolas, conforme discutido (Castro & Vilela-Ribeiro, 2020; Kassar et al., 2019). A ausência de condições arquitetônicas e materiais adequadas ilustra a distância entre o discurso e a prática inclusiva. Tais desafios confirmam que a inclusão não se limita ao ingresso da/o aluna/o com deficiência, mas requer a transformação da cultura escolar, o compromisso coletivo e políticas públicas que assegurem tanto o acesso quanto a permanência com qualidade (Abrahão et al., 2025; Kassar et al., 2019). Assim, a distância entre a norma legal e a prática escolar, já documentada por Castro e Vilela-Ribeiro (2020) e Kassar et al. (2019), não pode ser compreendida sem considerar as hierarquias sociais que determinam quais famílias têm voz, recursos e tempo para lutar por melhores condições de escolarização.

Na Classe 7 – Expectativas em relação ao desenvolvimento de novas habilidades e/ou autonomia do PcD (com representação textual de 13,2%), tendo como palavra central "nunca", seguida por "expectativa" e "relação". As palavras expressam a dificuldade das/os cuidadoras/es quanto à falta de independência da PcD, baseada numa visão de regressão e falta de expectativa, gerando impacto social negativo nos que ofertam o cuidado, como expressado nas falas – "Atualmente não tenho muita expectativa, pois sua idade já está avançada." (participante 8), "Sinto que minhas relações são afetadas devido ao desprezo das pessoas em relação a minha deficiência." (participante 17) e "Minhas expectativas são que ele seja mais independente, nunca irei desistir dele, estarei sempre disponível para ajudá-lo." (participante 2).

A Classe 7 evidencia a tensão entre a esperança e o desânimo que permeiam as expectativas das famílias e cuidadoras/es em relação ao desenvolvimento da pessoa com deficiência. Esse contraste revela a influência das representações sociais da deficiência, ainda marcadas por uma visão assistencialista e de dependência. Como apontam Guimarães et al. (2021), o desenvolvimento da PcD é condicionado pelas oportunidades sociais e educacionais oferecidas, e não apenas por fatores individuais. A superação dessa visão regressiva requer políticas que reconheçam a PcD como sujeito de direitos e potencialidades (Dainez, 2017). A análise interseccional revela que a falta de expectativa expressa pelas/os cuidadoras/es não é apenas um fenômeno psicológico individual, mas uma resposta a condições estruturais de

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

privação. Cuidadoras negras, de baixa renda e sem suporte institucional adequado enfrentam a dupla invisibilidade de seus próprios projetos de vida e das potencialidades das pessoas com deficiência sob seus cuidados, invisibilidade essa que é produto direto do capacitismo articulado ao racismo e ao sexismo (Gesser et al., 2024; Mello et al., 2024). Nesse sentido, as expectativas rebaixadas registradas nas narrativas não devem ser lidas como ausência de afeto ou de comprometimento, mas como expressão concreta da crise dos cuidados (Leite, 2023): quando o Estado se omite e a família, em especial a mulher, é deixada a sós diante da complexidade do cuidado a uma pessoa com deficiência, o esgotamento emocional e a escassez material convergem para a contração do horizonte de possibilidades. Ampliar essas expectativas, portanto, requer não apenas intervenções pedagógicas, mas políticas intersetoriais que aliviem a sobrecarga das cuidadoras e fortaleçam redes de suporte social (Brasil, 2024; Hirata, 2022).

Na Classe 4 – Habilidades/conquistas escolares desenvolvidas (com representação textual de 13,2%). Esta classe aglutina sentidos representados pela palavra central "escrever", seguida por "ler" e "comunicar", revelando que a capacidade de desenvolver habilidades escolares como as expressadas nas palavras em destaque se torna objeto de grande conquista para a autonomia da PcD, desse modo, sendo expressa como "vitória" por parte de suas/seus cuidadoras/es, expressada por palavras como sonhos e metas, presentes nos trechos: – "Ler e escrever, já alcançou o sonho" (participante 1) e "Ele sabe ler um pouco, escreve, desenha, assina e se comunica muito" (participante 16).

Os relatos das famílias indicam percepções positivas sobre o desenvolvimento das/os estudantes com deficiência a partir do ingresso no ensino regular, corroborando a literatura que aponta esse serviço como suporte relevante para a trajetória do alunado (Mendes, 2006). Contudo, tais avanços constituem dados de natureza subjetiva, não permitindo estabelecer relação causal direta com o AEE ou afirmar conclusivamente que refletem o sucesso de práticas inclusivas em sentido amplo (Ainscow, 2020). A percepção familiar é, em si, um dado socialmente relevante, pois revela como as famílias atribuem sentido às práticas institucionais e constroem expectativas sobre a escolarização de seus filhos (Polônia & Dessen, 2005).

O fato de habilidades como ler, escrever e comunicar-se serem celebradas com intensidade indica que esses estudantes chegaram à escola com a expectativa social de que pouco aprenderiam, expectativa que é ela própria uma barreira. Sob a ótica interseccional, infere-se a partir dos dados, que a trajetória dessas conquistas é diferenciada, uma vez que estudantes de

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

famílias com maior vulnerabilidade socioeconômica, cujas cuidadoras acumulam jornadas de trabalho remunerado e não remunerado, dispõem de menor tempo para acompanhamento domiciliar do processo de aprendizagem, o que amplia a dependência exclusiva do ambiente escolar para o desenvolvimento de habilidades funcionais. Isso reforça a necessidade de pensar o AEE em articulação com políticas de cuidado e de proteção social às famílias (Brasil, 2024; Hirata, 2022). Considerando a predominância de participantes que vivenciaram seu processo de escolarização apenas na educação especial (APAE, n = 10), isso indica que, apesar dos avanços normativos na direção à inclusão escolar, pesquisas recentes apontam que muitas famílias de pessoas com deficiência intelectual ainda optam, ou são levadas, a manter seus filhos exclusivamente em instituições especializadas como as APAEs, seja pela ausência de suporte adequado nas escolas regulares, seja pela resistência de barreiras atitudinais e estruturais nos sistemas de ensino (Kassar et al., 2019). Essa tensão entre inclusão e institucionalização constitui um dos contextos analíticos centrais desta pesquisa.

Na Classe 5 – Falta de acesso e baixa qualidade dos serviços de educação (com representação textual de 11,8%), expressada pela palavra central "próprio", seguida por "frequentar" e "ensino", demonstra que o acesso e permanência no ensino regular/especial é um recurso indispensável na promoção da independência da PcD, contudo, o direito à educação é muitas vezes negado, e quando permitido, é acometido por diversas barreiras, como atitudinais, profissionais, entre outras podendo ser demonstrado nas falas – ":Quando percebi que meu filho conseguiu a própria independência, como andar de ônibus sozinho", quando questionado sobre as dificuldades no ensino regular "Bullying e ensino" e, quando questionado sobre as dificuldades no ensino especial "Não frequentou" (participante 11).

A Classe 5 evidencia a frustração das famílias diante da precariedade dos serviços educacionais e da negação, explícita ou velada, do direito à educação. A ausência de qualidade no ensino e as dificuldades de acesso, tanto no sistema regular quanto no especial, revelam a distância entre o que é assegurado pela legislação e o que é vivenciado cotidianamente pelas pessoas com deficiência. Castro e Vilela-Ribeiro (2020) complementam que o avanço das políticas inclusivas, sob lógica neoliberal, tem priorizado índices e resultados, negligenciando as condições concretas de aprendizagem. Assim, a falta de acesso e de qualidade no ensino constitui não apenas uma falha estrutural, mas também uma violação de direitos. Nessa dimensão, a Lei nº 13.935/2019, fundamentada na atuação do Serviço Social e da Psicologia nos contextos escolares, integra a democratização do acesso, a permanência, a justiça social e a

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

promoção da cidadania (CFESS & Conselho Federal de Psicologia, 2020). Nesse cenário, identifica-se que, apesar dos avanços na educação inclusiva, desafios ainda persistem exigindo trabalho inter e multidisciplinar, participação comunitária e superação do modelo biologizante (Abrahão et al., 2025).

A partir da análise temática, identificou-se que quatro classes de palavras, representando 56,6% das narrativas (localizadas à esquerda), estiveram associadas às dificuldades no âmbito educacional, revelando múltiplas dimensões de exclusão que atravessam a experiência escolar da pessoa com deficiência. As classes evidenciam barreiras estruturais, pedagógicas e simbólicas que comprometem tanto o acesso e a permanência quanto a qualidade do processo educativo (Ainscow, 2020).

Na Classe 2 – Barreiras arquitetônicas/urbanísticas e atitudinais presentes na vida de PcD (com representação textual de 11,8%), apresenta em destaque a palavra "pessoa", seguida por "andar" e "dia", demonstra a percepção das famílias quanto à falta de disseminação de informação acerca de assuntos como acessibilidade, inclusão, políticas e direitos, representada pelas falas – "Acho que tem preconceito, já passei por muito na rua. Muitas pessoas não consideram as pessoas com deficiência como especiais e sim como 'doidos'. Acho que seria bom as pessoas visitarem mais a APAE para saberem sobre eles, pois as pessoas próximas a mim quando o conheceram mudaram de opinião." (participante 17), "Super precária, para andar no centro por exemplo ou anda em duas pessoas ou tomba a cadeira. Não há nenhuma adaptação, até na câmara municipal não tinha banheiro adaptado. No clube de servidor público não há nem rampa. Nos ônibus a cadeira do meu filho nem entra." (participante 13) e "Sim, eu era ignorante e aprendi a viver. Vim para cá com ele com 6 dias de vida. Mudei totalmente, aprendi que a APAE não é lugar de doido como falavam e percebi que as pessoas da APAE são todas muito educadas. Aprendi a viver, antes não sabia dividir nada" (participante 15).

A Classe 2 evidencia a falta de acessibilidade nos espaços públicos e a insuficiência de informações sobre direitos e inclusão, o que reproduz a segregação e o preconceito cotidiano. Os achados apontam para a interação entre pessoas com deficiência e barreiras que persistem no ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015). Apesar de a LBI (Brasil, 2015) constituir-se como o principal marco jurídico que orienta legisladores e formuladores de políticas públicas

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

na garantia do direito de acesso e na eliminação de barreiras de acessibilidade, os mesmos não são totalmente atendidos.

A percepção das famílias sobre o preconceito e a inacessibilidade dos espaços públicos encontra respaldo empírico e teórico na literatura sobre capacitismo estrutural. Como argumentam von der Weid (2025) e Tarvainen (2019), as barreiras não são acidentais, mas constitutivas de uma ordenação social que hierarquiza corpos segundo critérios de funcionalidade e produtividade. Sob a perspectiva interseccional, adiciona-se que a inacessibilidade urbana e informacional afeta de modo diferenciado as famílias, já que para cuidadoras que dependem de transporte público, residentes em bairros periféricos e que dispõem de menor escolaridade para acessar informações sobre direitos e políticas, as barreiras arquitetônicas e comunicacionais se somam às barreiras socioeconômicas, compondo um regime de exclusão múltipla que invisibiliza tanto a pessoa com deficiência quanto sua cuidadora (CFESS, 2019; Crenshaw, 1991; Mello, 2016).

Enquanto os demais participantes narram o preconceito e as barreiras a partir de uma posição de observação e cuidado, o participante 17 os narra a partir do próprio corpo, do próprio deslocamento cotidiano, do próprio encontro com o olhar alheio. Essa distinção é epistemologicamente significativa e politicamente relevante. Do ponto de vista teórico, essa singularidade remete diretamente ao princípio "Nada sobre nós, sem nós", que orienta o movimento internacional pelos direitos das pessoas com deficiência e que fundamenta a crítica ao modelo assistencialista e tutelar historicamente dominante (ONU, 2006). Sua narrativa também evidencia um mecanismo central na reprodução do capacitismo, destacando a ignorância social sobre a deficiência como vetor de exclusão, e que encontra respaldo na análise de Tarvainen (2019), para quem o capacitismo se alimenta de representações sociais que reduzem a pessoa com deficiência a uma categoria homogênea de incapacidade ou desvio.

Na Classe 3 – Impactos da exclusão na vivência de mães (com representação textual de 14,5%), com destaque às palavraspalavra central "mãe", seguida por "preconceito" e "passar", demonstra como a sociedade é um elemento fundamental para a devida inclusão da PcD, sendo ela também elemento central na exclusão dessa população, e como resultado disso, o distanciamento social da PcD e sua família. A classe expressa também a "mãe" como principal símbolo do cuidado, constatado nas falas – "Acho que todos devem ser tratados igual, mas que ainda há muito preconceito inclusive de mães com os filhos. Gostaria que não houvesse

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

preconceito nos lugares como o trabalho etc. Gostaria que as pessoas tivessem mais empatia." (participante 16), "Muito malvista, não tem inclusão na prática. Não são todas as pessoas que têm preconceito, mas a maioria sim. Infelizmente, muitas mães de pessoas com deficiência tinham que ser eternas pois são muitos os desafios. Acho que as pessoas não enxergam os deficientes mentais como deficientes, quando vou no mercado, no médico ou em qualquer lugar tenho que mostrar a carteirinha dele." (participante 15) e "Passei a evitar muitos ambientes que costumava a ir" (participante 3).

A Classe 3, por sua vez, expõe o impacto da exclusão sobre as mães e cuidadoras, que assumem o papel central do cuidado em meio à invisibilidade e ao preconceito social. Essa sobrecarga reflete as desigualdades de gênero e a ausência de políticas públicas de suporte. Como indica Iamamoto (2001), as desigualdades sociais engendradas no capitalismo decorrem da contradição entre a produção coletiva do trabalho e a apropriação privada de seus frutos, lógica que determina como os sujeitos são percebidos e tratados socialmente a partir de sua capacidade produtiva, tornando invisíveis aqueles que escapam à norma do trabalhador produtivo, como as pessoas com deficiência e suas cuidadoras (CFESS, 2019).

A centralidade da figura materna nas narrativas, expressa tanto nas falas das participantes quanto na própria palavra-chave da classe, é, em si, um dado estrutural que demanda análise. A "mãe" como sujeito universal do cuidado não é uma realidade natural, mas o produto histórico da divisão sexual do trabalho, aprofundada no Brasil pela herança escravocrata que atribuiu às mulheres negras e pobres o cuidado de corpos considerados dependentes ou improdutivos (Hirata, 2020; Passos, 2017). As mães que relatam evitar ambientes públicos, enfrentar preconceito no mercado e nos serviços de saúde, ou sentir que "tinham que ser eternas", descrevem uma experiência de exclusão que é simultaneamente delas e de seus filhos: a inclusão da pessoa com deficiência é barrada pelo preconceito social, mas também pela ausência de suporte às cuidadoras, que precisam se retirar da vida pública para garantir a sobrevivência e a participação mínima de quem cuidam. Esse mecanismo configura o que Fraser (2016) denomina contradição entre as exigências de participação no mercado de trabalho e as responsabilidades de reprodução social, contradição que recai de forma desproporcional sobre mulheres negras, pobres e cuidadoras de pessoas com deficiência, refletindo também o perfil nesta amostra. A Política Nacional de Cuidados (Brasil, 2024) representa, nesse sentido, um esforço de ruptura com essa lógica, ao propor o reconhecimento do cuidado como direito social e responsabilidade

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

do Estado; sua efetividade, porém, dependerá da superação do conservadorismo de gênero que ainda naturaliza o sacrifício feminino como expressão de amor (Leite, 2023).

Na Classe 6 – Impactos dos estigmas sociais e do cuidado na vida de cuidadoras/es (com representação textual de 17,1%), expressada pela palavra central "empatia", seguida por "dar" e "atenção", demonstra como a falta de compreensão e entendimento das pessoas acerca da deficiência impacta a vida da PcD e seus familiares, assim como também expressa a necessidade do cuidado gerado pela falta de independência da PcD, representada nas falas – "Difícil. Gostaria que as pessoas tivessem mais empatia com o próximo." (participante 8), "Não, o que mudou foi a falta de dinheiro. Claro que dei muita atenção para ele, tive que me dedicar para cuidar dele. A grande dificuldade foi conseguir dinheiro para comprar o que precisava." (participante 16) e "Sim, a questão do trabalho foi alterada. Visto que ele demanda mais atenção na APAE e para ir aos médicos." (participante 2).

Já a Classe 6 evidencia as consequências emocionais e materiais da falta de empatia e reconhecimento social, revelando que o cuidado, embora permeado por afeto, é também marcado por renúncias, precarização e isolamento. Essa realidade é fruto de uma sociedade que delega às famílias a responsabilidade pela inclusão, sem garantir suporte estatal adequado. Os relatos de sobrecarga e isolamento das mães-cuidadoras evidenciam a crise dos cuidados (Leite, 2023) e a feminização do trabalho reprodutivo analisadas por Hirata (2022), demonstrando como a falta de políticas de apoio converte o cuidado em um fator de exclusão social para a própria cuidadora. A análise interseccional revela que esse fator de exclusão incide com intensidade desigual: cuidadoras negras, de baixa renda e sem vínculos formais de trabalho enfrentam a tríplice privação de renda, reconhecimento e tempo, privação que se retroalimenta, pois, a dedicação integral ao cuidado reduz a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, aprofundando a dependência de benefícios sociais e reforçando a subalternidade econômica (Germine & Peres, 2021; Hirata, 2022).

Assim, as três classes, em conjunto (à direita), apontam que a efetiva inclusão da PcD exige não apenas a eliminação de barreiras físicas, mas também uma transformação ética e política nas relações sociais, orientada pela justiça, empatia e valorização da diversidade, representando 43,4% das narrativas. Além disso refere-se a dificuldades no âmbito das relações sociais, marcadas por exclusões nas dimensões de falta de disseminação de informação acerca de assuntos como acessibilidade, inclusão, políticas e direitos, impactando negativamente a

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

vivência de cuidadoras/es e a PcD. Esse conjunto de achados confirma, empiricamente, a premissa teórica central desta investigação, em que não há inclusão educacional sustentável sem inclusão social das cuidadoras. A crise dos cuidados (Leite, 2023), a feminização e a racialização do trabalho reprodutivo (Hirata, 2020, 2022) e o capacitismo estrutural (Gesser et al., 2024; von der Weid, 2025) não são fenômenos paralelos, mas dimensões articuladas de uma mesma ordem social que subordina corpos fora da norma, sejam os das pessoas com deficiência, sejam os das mulheres negras e pobres que as cuidam. A interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica (Crenshaw, 1991), permite precisamente capturar essas sobreposições: as narrativas coletadas não descrevem apenas dificuldades individuais, mas a materialização de estruturas de opressão que operam simultaneamente sobre gênero, raça, classe e deficiência.

A vulnerabilidade dessa população se intensifica, ao identificar que as principais fontes de renda para 53% da amostra, são programas de transferência de renda e benefícios governamentais. Sobre isso, Germine e Peres (2021) analisam como Bolsa Família, ao direcionar preferencialmente às mulheres a titularidade do benefício, acaba produzindo efeitos ambíguos. De um lado, a política contribui para ampliar o bem-estar familiar, aumentar a segurança alimentar e potencializar a autonomia financeira das mulheres; de outro, reforça papéis tradicionais de gênero, pois são elas que assumem tanto a gestão do benefício quanto as responsabilidades ligadas às condicionalidades do programa. Parte-se da hipótese de que a desvalorização e a sobrecarga do trabalho de cuidado, realizado majoritariamente por mulheres, atuam como barreiras centrais à efetivação da inclusão, reproduzindo desigualdades a partir da percepção dos próprios familiares cuidadoras/es (Hirata, 2022; Leite, 2023). A análise aqui apresentada articula os referenciais teóricos apresentados sobre o modelo social da deficiência, a divisão sexual e racial do trabalho de cuidado e as políticas de educação inclusiva com os dados empíricos coletados junto a familiares cuidadoras/es. Evidencia-se como as categorias, como capacitismo, crise dos cuidados e barreiras institucionais, se materializam nas experiências cotidianas relatadas, validando e complexificando a premissa da indissociabilidade entre cuidado e inclusão (Guimarães et al., 2021).

A análise das sete classes à luz do referencial teórico confirma que a inclusão educacional e social de pessoas com deficiência é mediada pelo trabalho de cuidado. As barreiras na escola (Classes 1, 4 e 5) aumentam a demanda por cuidado familiar, enquanto a desvalorização social desse cuidado (Classes 2, 3 e 6) e as expectativas limitadas (Classe 7) restringem as oportunidades de participação social da PcD. Esta dinâmica circular, capturada nas narrativas, ilustra relação

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

entre a questão social (Iamamoto, 2001), as desigualdades de gênero e raça, e a efetivação do direito à educação. Nesse contexto, a recente Política Nacional de Cuidados (Lei nº 15.069/2024; Brasil, 2024) representa um avanço institucional importante, mas sua implementação efetiva dependerá de orçamento adequado e da superação da fragmentação das políticas setoriais.

Considerações finais

Este estudo evidenciou que a inclusão educacional e social de pessoas com deficiência na amostra estudada é limitada por um descompasso entre o avanço normativo e a realidade material. Os resultados apontam que barreiras estruturais, atitudinais e institucionais nas escolas, aliadas ao capacitismo social e à insuficiência de apoio estatal, comprometem o acesso, a permanência e a aprendizagem. Paralelamente, revelou-se que o trabalho de cuidado, assumido majoritariamente por mulheres negras de camadas populares de forma invisibilizada e sobrecarregada, constitui um pilar indispensável, porém precarizado, que sustenta e é tensionado pelas próprias falhas do sistema.

A principal contribuição da pesquisa é articular, a partir da percepção das/os familiares cuidadoras/es e de uma PcD, a indissociabilidade entre a crise dos cuidados e os limites da inclusão escolar. A análise demonstra como a inclusão é um processo político-relacional, e não técnico, mediado por desigualdades interseccionais de gênero, raça e classe. O estudo permite validar metodologicamente a complexidade das narrativas sob a perspectiva de quem vive esta realidade e suas contradições.

Entre os limites, destaca-se que a pesquisa se concentrou na perspectiva das/os cuidadoras/es, não incluindo diretamente as demais vozes das pessoas com deficiência ou das/os profissionais da escola. Nesse horizonte, este estudo se soma às produções que defendem uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade como fundamento da vida, reforçando que a inclusão plena exige políticas intersetoriais, escolas fortalecidas, apoio às famílias e compromisso com justiça social.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

Referências

Abrahão, A. L. B., Martins, M. T. H. da C., & Monteiro, R. F. L. (2025). A teoria da mudança na educação inclusiva: uma revisão integrativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 33*(128), e0254937. https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003304937

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Batista, A. S., & Bandeira, L. M. (2015). Trabalho de cuidado: um conceito situacional e multidimensional. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (18), 59–80. https://doi.org/10.1590/0103-335220151803

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – PNEEPEI/MEC. Secretaria de Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009). *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*: Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Ministério da Educação.

Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego. (2010). C*lassificação Brasileira de Ocupações: CBO 2010*. https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/cbo

Brasil. (2012). Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência: protocolo facultativo à Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência: *Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009* (4ª ed.). Secretaria dos Direitos Humanos.

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015* (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União.

Brasil. (2019). *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*: Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm

Brasil. (2020). *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*: Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm

Brasil. (2023). *Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023*. Câmara dos Deputados. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2023/decreto-11370-1-janeiro-2023-793604-norma-pe.html

Brasil. (2024). *Lei nº 15.069, de 23 de dezembro de 2024*: institui a Política Nacional de Cuidados. Diário Oficial da União.

Brasil. (2025). *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025*. Câmara dos Deputados. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3(2)*, 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bueno, J. G. S. (1993). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. Educ.

Carloto, C. M., & Mariano, S. A. (2010). No meio do caminho entre o privado e o público: um debate sobre o papel das mulheres na política de assistência social. *Revista Estudos Feministas*, *18*(2), 451–471. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2010000200009

Castro, A. A., & Vilela-Ribeiro, E. B. (2020). As políticas educacionais e a educação inclusiva na perspectiva neoliberal. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, *7*(17), 788–800. https://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.4626

Conselho Federal de Serviço Social. (2019). *O que é deficiência?*

Conselho Federal de Serviço Social & Conselho Federal de Psicologia. (2020). *Psicologia e serviço social na educação básica: Lei nº 13.935/2019 – Essa luta tem história!*

Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1991.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (5ª ed.). Penso Editora.

Dainez, D. (2017). Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. *Revista de Psicología*, *26*(2), 151–160. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47948

Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Brasiliense.

Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. dos. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, *6*(11), 64–77. https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004

Federação Nacional das APAEs. (2023). *Quem somos*. https://apaebrasil.org.br/conteudo/quem-somos

Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.

Fraser, N. (2016). Crisis of care? On the social-reproductive contradictions of contemporary capitalism. Em T. Bhattacharya (Org.), *Social reproduction theory: Remapping class, recentering oppression* (pp. 21–36). Pluto Press.

Gallert, C., & Pertile, E. B. (2022). Decreto nº 10.502/2020: a "nova" política de educação especial. *Revista de Educação Pública*, *31*, e12764. https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12764

Germine, J. A. de L., & Peres, R. G. (2021). Transferência de renda condicionada e o trabalho do cuidado: uma análise do Programa Bolsa Família em 2019. *Revista Brasileira de Estudos de População*, *38*, e0176. https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0176

Gesser, M., Bock, P., & Mello, A. G. (2020). Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. Em M. Gesser, G. L. K. Böck, & P. H. Lopes (Orgs.), *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social* (pp. 17–35). CRV.

Gesser, M., Moraes, M. O., & Vale, G. M. do S. M. do. (2024). Decolonizar a capacidade, latinizar os estudos feministas da deficiência. *Revista Estudos Feministas*, *32*(3), e101138. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n3101138

Guimarães, M. C. A., Borges, A. A. P., & Petten, A. M. V. N. V. (2021). Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: da educação básica ao ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *27*, e0059. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0059

Hirata, H. (2020). Comparando relações de cuidado: Brasil, França, Japão. *Estudos Avançados*, *34*(98), 25–40. https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.003

Hirata, H. (2022). *O cuidado: teorias e práticas*. Boitempo.

Iamamoto, M. V. (2001). *Trabalho e indivíduo social: um estudo sobre a condição operária na agroindústria canavieira paulista*. Cortez.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2025). *Censo demográfico 2022: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista: resultados preliminares da amostra*. https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102178

Jannuzzi, G. (2004). Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 25*(3), 9-25. http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235

Kassar, M. de C. M., Rebelo, A. S., & Oliveira, R. T. C. de. (2019). Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, *45*, e217170. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170

Lage, S. R. M., Lunardelli, R. S. A., & Kawakami, T. T. (2023). O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. *Encontros Bibli*, *28*, e93040. https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e93040

Leite, M. (2023). O trabalho de cuidado e a reprodução social: entre o amor, o abuso e a precariedade. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, *13*(1), 11-32. https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/1219

Marchesan, A., & Carpenedo, R. F. (2021). Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. *Trama, 17*(40), 56–66. https://doi.org/10.48075/rt.v17i40.26199

Marques, A. T. da S., Ribeiro Filho, R., Aragão, L. C. L. de, & Hazin, I. (2025). A práxis psicológica e o enfrentamento ao capacitismo para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *45*(spe2), e298614. https://doi.org/10.1590/1982-3703003298614

Mazzotta, M. J. da S. (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. Cortez.

Mello, A. G. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, *21*(10), 3265–3276. https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07552016

Mello, A. G., Gesser, M., & Diniz, D. (2024). Diálogos feministas sobre a deficiência. *Revista Estudos Feministas*, *32*(3), e102006. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n3102006

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, *11*(33), 387–405. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=pt&tlng=pt

Minayo, M. C. de S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2015). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (34ª ed.). Vozes.

Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, *28*(7), 1024–1026. https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773

Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

Organização Mundial da Saúde. (2012). *Relatório mundial sobre deficiência*.

Passos, R. G. (2017). De escravas a cuidadoras: invisibilidade e subalternidade das mulheres negras na política de saúde mental brasileira. *O Social em Questão*, *20*(38), 77–94. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552256732015

Piccolo, G. M. (2023). O outro como eu em Vygotsky: o conceito de deficiência a partir da experiência de um judeu em contexto antissemita. *Pro-Posições, 34*, e20210133. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0133

Polônia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, *9*(2), 303–312. https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012

Salviati, M. E. (2017). *Manual do aplicativo IRaMuTeQ* (Versão 0.7 Alpha 2 e R versão 3.2.3).

Severino, A. J. (2016). *Metodologia do trabalho científico* (24ª ed.). Cortez.

Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge.

Silva, R. F. da, Santos, K. C. D., Haussler, N. S. A., Madureira, V. S., & Rabelo, J. D. S. M. (2026). Educação inclusiva e formação de professores: entre desafios e possibilidades. *Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, *14*, 459–478. https://doi.org/10.5281/zenodo.18598199

Silveira-Alves, A., Figueiró, R., Vaz Machado, F., Loureiro, L. H., & Silva, I. C. M. da. (2020). A história do cuidado desde suas origens até os tempos de pandemia. *Acta Biomedica Brasiliensia*, 11, 5–8. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8077834

Tartuce, G. L. B. P. (2013). Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care. *Cadernos de Pesquisa*, *43*(148), 366–372. https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100019

Tarvainen, M. (2019). Ableism and the life stories of people with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *21*(1), 291–299. https://doi.org/10.16993/sjdr.632

UNESCO. (2020). *Relatório de monitoramento global da educação 2020: Inclusão e educação – Todos, sem exceção*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

von der Weid, O. (2025). Contracolonizar o corpo: uma antropologia com deficiência. *Horizontes Antropológicos*, *31*(72), e720405. https://doi.org/10.1590/1806-9983e720405

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

Notas

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 24 de abril de 2026; revisado em 19 de agosto de 2026; aprovado para publicação em 11 de setembro de 2026.

Autor correspondente:

Abrahão, Anaísa Leal Barbosa - Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 - Prolongamento Jardim Dr. Antonio Petraglia, Franca - SP, 14409-160

Contribuições de autoria:

Tin, Nicole Ming Kee: Conceituação: Igual; Curadoria de Dados: Igual; Análise Formal: Igual; Investigação: Igual; Metodologia: Igual; Escrita – rascunho original: Igual; Escrita – análise e edição: Igual.

Salviano, Heloísa Pilotto Fernandes: Conceituação: Igual; Curadoria de Dados: Suporte; Investigação: Suporte; Escrita – rascunho original: Suporte.

Abrahão, Anaísa Leal Barbosa: Conceituação: Liderança; Curadoria de Dados: Igual; Análise Formal: Igual; Aquisição de Financiamento: Liderança; Metodologia: Liderança; Administração do Projeto: Liderança; Recursos: Liderança; Supervisão: Liderança; Validação: Liderança; Visualização: Liderança; Escrita – rascunho original: Igual; Escrita – análise e edição: Igual.

Jacinto, Adriana Giaqueto: Aquisição de Financiamento: Liderança; Administração do Projeto: Suporte; Validação: Suporte; Escrita – rascunho original: Suporte.

Martins, Maria Teresa Henriques da Cunha: Visualização: Suporte; Escrita – rascunho original: Suporte.

Apoio e financiamento:

Federação das Apaes do Estado de São Paulo

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0063PT

Disponibilidade de dados:

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

Ética em pesquisa:

Parecer nº 7.058.706.

Uso de I.A.:

Durante a elaboração do artigo, os autores utilizaram a ferramenta/serviço Claude (Anthropic) – assistente de IA generativa acessado via interface web. No mês de julho de 2026 foi utilizada a IA referida com o objetivo de: (i) Revisão textual: leitura crítica assistida do manuscrito para verificação de coerência argumentativa, clareza expositiva e consistência interna entre seções. (ii) Formatação de referências bibliográficas: verificação e padronização das referências conforme as normas da APA 7ª ed. e do estilo adotado pela Revista Pro-Posições, incluindo identificação de inconsistências formais (ausência de DOI, formatação de autoria, ordenação, etc.). Os autores declaram que revisaram, validaram, editaram e supervisionaram o texto final, garantindo sua originalidade, precisão e integridade ética, assumindo total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Revisão textual:

Normalização bibliográfica (APA 7ª ed.), preparação e revisão textual em português: Francisco López Toledo Corrêa <francisco.toledocorrea@gmail.com>

Versão em língua inglesa: Francisco López Toledo Corrêa <francisco.toledocorrea@gmail.com>

Editores responsáveis:

Editor Associado: Eduardo José Manzini <https://orcid.org/0000-0002-7420-6146>

Editora-chefe: Chantal Medaets <https://orcid.org/0000-0002-7834-3834>