

VULNERABILIDADE SOCIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: DESIGUALDADES ESTRUTURAIS NO CUIDADO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

SOCIAL VULNERABILITY AND SCHOOL INCLUSION: STRUCTURAL INEQUALITIES IN THE CARE OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Roberto Rivelino Lopes Ferreira¹

Elisa Maria Andrade Brisola²

¹ Mestrando em Gestão e Desenvolvimento Regional, Centro Universitário do Sul de Minas – Unis, Varginha, MG, Brasil, roberto.ferreira1@alunos.unis.edu.br

² Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora no Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional, Centro Universitário do Sul de Minas – Unis, Varginha, MG, Brasil, elisa.brisola@professora.unis.edu.br

RESUMO

Este artigo analisa, sob a perspectiva da interseccionalidade, as experiências de mães cuidadoras de crianças com deficiência que vivem em contextos marcados pela vulnerabilidade social. O estudo discute como marcadores sociais como gênero, raça/cor, classe estruturam desigualdades que atravessam o cuidado, o acesso a direitos e a inclusão escolar de crianças atípicas. A partir de referenciais teóricos de autoras e autores como Crenshaw (1995), Hill Collins (2000), Akotirene (2019), Mantoan (2015) e Sasaki (2009), evidencia-se que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, formação docente consistente, participação familiar e práticas pedagógicas sensíveis às condições sociais das famílias. Os resultados, oriundos de uma abordagem qualitativa envolvendo entrevistas, revelam que a sobrecarga materna e a fragilidade das redes de apoio constituem-se barreiras significativas à inclusão, reforçando a necessidade de ações intersetoriais que promovam equidade e justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: Interseccionalidade; Educação Inclusiva; Maternidade; Crianças Atípicas; Vulnerabilidade Social.

ABSTRACT

This article analyzes, from an intersectional perspective, the experiences of mothers who act as primary caregivers for children with disabilities living in socially vulnerable contexts. The study discusses how gender, race/color, and socioeconomic class operate as structuring markers that reproduce inequalities affecting caregiving, access to rights, and the school inclusion of atypical children. Drawing on theoretical contributions from Crenshaw (1995), Hill Collins (2000), Akotirene (2019), Mantoan (2015), and Sasaki (2009), the findings highlight that the effective implementation of inclusive education requires coordinated public policies, consistent teacher training, family participation, and pedagogical practices sensitive to the social conditions of families. Results emerging from a qualitative approach employing interviews reveal that maternal overload and weak support networks constitute significant barriers to inclusion, reinforcing the need for intersectoral actions that promote equity and social justice.

KEYWORDS

Intersectionality; Inclusive Education; Motherhood; Neurodivergent Children; Social Vulnerability.

©UNIS-MG. All rights reserved

INTRODUÇÃO

Historicamente, o direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência foi negligenciado no Brasil, apesar de a Constituição Federal de 1988 reconhecê-lo como um direito universal. Entretanto, a partir de então, avanços importantes foram conquistados, sobretudo no que se refere à garantia da matrícula em escolas regulares, inicialmente impulsionada mais pela força legal e pela mobilização dos movimentos sociais do que pela consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Esses marcos foram decisivos para inserir a pauta da inclusão no debate público, provocando mudanças normativas, rupturas de paradigmas e a necessidade de novas concepções educativas.

Os dados mais recentes reforçam a centralidade dessa discussão. De acordo com o Censo Escolar (2023), o Brasil registrou 1.771.430 matrículas na Educação Especial, com maior concentração no Ensino Fundamental, que respondeu por 62,9% (1.114.230) das matrículas. A Educação Infantil representou 16% (284.847), enquanto o Ensino Médio totalizou 12,6% (223.258). Divulgação realizada em fevereiro de 2024 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidencia que o número de estudantes com deficiência matriculados em instituições escolares brasileiras segue em crescimento expressivo. Entre 2019 e 2023, houve um aumento de 41,6% nas matrículas da Educação Especial, com destaque para a Educação Infantil, na qual o crescimento alcançou 193% nas creches e 151% nas pré-escolas, indicando um avanço significativo na inclusão desde as etapas iniciais da escolarização (Brasil, 2023).

Apesar desses progressos quantitativos, os desafios permanecem profundos, especialmente quando observados sob uma perspectiva interseccional. A discussão sobre educação inclusiva tem se consolidado como um dos grandes desafios da educação contemporânea, sobretudo quando se considera a realidade de crianças com deficiência que demandam acompanhamento familiar contínuo. No contexto brasileiro, esse cuidado recai majoritariamente sobre as mães, cujas trajetórias são atravessadas por desigualdades sociais, raciais e econômicas. A interseccionalidade, conceito desenvolvido por Crenshaw (1995), oferece uma lente analítica para compreender como essas múltiplas camadas de opressão, gênero, cor/raça, classe social, se articulam e estruturam experiências de marginalização que afetam tanto as mães quanto seus filhos.

Esse cenário se intensifica em um contexto de políticas neoliberais que fragilizam o sistema educacional e reduzem a efetividade dos direitos sociais, ampliando vulnerabilidades já existentes. Para as mães cuidadoras, especialmente as negras e pertencentes às classes populares, o cuidado cotidiano de crianças com deficiência envolve sobrecarga emocional, material e simbólica, marcada pela precarização do trabalho, pelo acesso limitado a serviços públicos e pela responsabilização exclusiva pelo acompanhamento escolar e terapêutico.

Received in 10.02.2026 - Accepted in 20.02.2026 – Available online 30.04.2026

Interação, Varginha, MG, v. 28, n.1, p. 28-41, 2025, ISSN 1517-848X / ISSN 2446-9874.

Nesse quadro, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel estratégico na efetivação do processo inclusivo ao oferecer suporte pedagógico, adaptações curriculares e recursos específicos que visam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Contudo, a inclusão não se efetiva apenas pela presença do AEE; exige também a participação ativa da família, cuja contribuição é indispensável por ela conhecer profundamente as necessidades e singularidades de seus filhos.

Contudo, tal participação nem sempre se consolida de forma plena. A falta de acesso à informação, diagnósticos tardios, barreiras comunicacionais com a escola e as condições materiais precárias são fatores que limitam a atuação das famílias, em especial das mães, no processo inclusivo. Assim, a instituição escolar assume responsabilidade fundamental: acolher, orientar, estabelecer diálogo horizontal e apoiar as famílias, contribuindo para a compreensão das especificidades da deficiência e para o fortalecimento da participação familiar no percurso educativo da criança.

Dessa forma, a articulação entre escola, AEE e famílias revela-se condição indispensável para a efetivação da educação inclusiva, principalmente quando se considera a vulnerabilidade social das mães cuidadoras, cuja realidade é marcada por desigualdades estruturais que atravessam e condicionam o processo educativo de seus filhos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de resultado de pesquisa em fase conclusiva para o Programa de Pós- graduação em nível de mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do UNIS intitulada “A Educação inclusiva no contexto municipal de Fortaleza-CE: entre desafios e possibilidades”.

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, adequada para compreender experiências humanas em suas dimensões subjetivas e interativas. Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa reconhece o ser humano como sujeito ativo, capaz de interpretar e reconstruir suas vivências, o que possibilita acessar nuances que não emergem em abordagens quantitativas. Essa perspectiva mostrou-se apropriada para investigar os processos de inclusão escolar de crianças com deficiência e as múltiplas vulnerabilidades que atravessam as trajetórias das mães cuidadoras.

A produção do conhecimento, segundo Minayo (2012), articula teoria, método e técnicas de forma interdependente. Assim, o percurso metodológico desta pesquisa foi organizado a partir de um processo reflexivo que se inicia com o questionamento, segue pela definição de procedimentos de coleta e análise e culmina na construção de respostas que, por sua vez, podem gerar novas indagações. Nesse sentido, optou-se pela realização de uma pesquisa de campo, permitindo o contato direto com os participantes e a apreensão contextualizada de suas experiências.

O instrumento da pesquisa foi a entrevista com quatro mães de alunos do AEE, quatro professores de sala regular e uma professora do AEE, e informações sociodemográficas. Porém, nesse artigo são apresentadas as narrativas das mães cuidadoras de alunos com deficiência, público-alvo da educação inclusiva. A análise das entrevistas se deu por meio da técnica da triangulação articulando dimensões teóricas, contextuais e empíricas Marcondes e Brisola, (2014).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre educação inclusiva no Brasil tem sido marcada por profundas transformações paradigmáticas, decorrentes tanto das lutas históricas das pessoas com deficiência quanto das mudanças sociais que pressionam o sistema educacional a rever suas práticas. Mantoan (2015) destaca que paradigmas se esgotam quando deixam de responder às demandas de seu tempo, sendo necessário substituí-los por concepções mais amplas e humanizadas. No campo educacional, isso implica superar o modelo tradicional, caracterizado pelo formalismo, pela fragmentação e pela produção de exclusões, e avançar para uma perspectiva que valorize a diversidade como princípio estruturante da educação.

Nesse processo, o modelo social da deficiência, discutido por Bueno (1993, 2008) e aprofundado por autores como Bampi *et. al.* (2010), desloca o foco das limitações individuais para as barreiras sociais, culturais e institucionais que restringem a participação das pessoas com deficiência. Tal perspectiva reconhece a deficiência como uma construção histórica e evidencia que as dificuldades enfrentadas não se originam apenas das condições individuais, mas, sobretudo, da forma como a sociedade se organiza e responde à diversidade humana.

Sasaki (2009), ao tratar da acessibilidade em suas múltiplas dimensões, arquitetônica, comunicacional, metodológica, programática e atitudinal, reforça que a inclusão não se limita a adaptações físicas, mas envolve uma mudança profunda de cultura institucional e social. A educação inclusiva, nesse sentido, representa uma ruptura com a lógica integrativa, que responsabilizava o indivíduo por sua adaptação ao sistema, e uma passagem para a lógica inclusiva, que exige a eliminação de barreiras e a garantia de participação plena em todos os espaços sociais.

No aspecto legal, a consolidação da educação inclusiva no Brasil decorre de um conjunto amplo de legislações e políticas públicas. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a LDBEN (1996), o Decreto 6.571/2008, a Política Nacional de Educação Especial (2008), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) formam um arcabouço robusto que garante o direito à educação em igualdade de condições. Esses instrumentos normativos estabelecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), reforçam a obrigatoriedade da acessibilidade e determinam a responsabilidade do Estado em eliminar barreiras que impeçam o desenvolvimento dos sujeitos.

Entretanto, a literatura aponta que os avanços legais não se traduzem automaticamente em inclusão efetiva. Estudos recentes Freiras *et. al.* (2024) e Verdolin (2025) indicam que a implementação das políticas inclusivas ocorre de forma desigual e, muitas vezes, distante da realidade vivenciada pelas famílias. A matrícula e o reconhecimento formal de direitos, embora fundamentais, não garantem, por si só, a participação plena das crianças com deficiência nem o atendimento adequado de suas necessidades

Além disso, pesquisas como as de Silva *et. al.* (2024) evidenciam desigualdades significativas entre contextos urbanos e rurais, nos quais precariedade estrutural, ausência de formação e restrições de acesso intensificam a exclusão educacional. Nesses cenários, as

vulnerabilidades sociais das famílias, especialmente das mães cuidadoras, tornam-se ainda mais evidentes.

Apesar de os avanços teóricos e legais é no cotidiano das famílias que os limites da inclusão se tornam mais visíveis. A literatura ainda dedica espaço restrito à centralidade da família no processo inclusivo, especialmente às experiências das mães de crianças com deficiência Oliveira *et. al.* (2023). Essas mulheres enfrentam sobrecarga emocional, dificuldades econômicas, ausência de redes de apoio e responsabilização quase exclusiva pelo acompanhamento escolar, terapêutico e social de seus filhos.

A vulnerabilidade social atravessa suas trajetórias por meio de barreiras no acesso a políticas públicas como saúde, assistência social e educação, evidenciando que a inclusão não pode ser analisada de forma isolada do contexto social mais amplo. As experiências dessas mães revelam que a efetivação dos direitos das crianças com deficiência está profundamente vinculada às condições materiais, simbólicas e afetivas das famílias.

Nesse sentido, torna-se imprescindível incorporar à análise da inclusão escolar a perspectiva da ética do cuidado, entendida como um referencial teórico capaz de iluminar as experiências das famílias, especialmente das mães cuidadoras de crianças com deficiência. A ética do cuidado, conforme discutida por Escámez-Sánchez e Gil-Martínez (2023), ultrapassa a compreensão do cuidado como prática estritamente familiar ou assistencial, configurando-se como uma ética relacional fundada no reconhecimento da vulnerabilidade, da interdependência e da responsabilidade mútua como elementos constitutivos da vida social. Sob essa ótica, o cuidado envolve atenção, escuta e compromisso ético com o outro, sobretudo com aqueles que vivenciam situações de maior fragilidade social.

A ética do cuidado é um campo que surge quase que simultâneo aos Estudos Feministas e de Gênero exatamente pelo fato de que historicamente foram as mulheres as responsáveis pelo cuidado dos filhos, dos idosos e das pessoas com deficiência. Os grupos feministas passaram a questionar esse papel atribuído às mulheres, indagando sobre o papel, tanto do Estado, quanto dos homens nesse processo.

Esta visão da prática do cuidado atribuída às mulheres resulta em uma perspectiva moral que determina a elas à condição servil e promove a cisão da vida pública e privada. Enquanto os conceitos de independência, autonomia e individualismo são amparados por teorias morais e políticas conferidas aos homens, às mulheres cabem as funções próprias da esfera familiar e privada, desprovidas de poder público e político (Jesus, Silva e Bock, 2025).

A partir desses questionamentos, juntamente com a ação dos movimentos pelos direitos da pessoa com deficiência, a ética do cuidado ganha destaque público e acadêmico e ela pode ser entendida como um estado de estar em relação, caracterizado por receptividade, relacionamento e envolvimento (Jesus, Silva e Bock, 2025).

Kittay (2011) afirma que ao desenvolver uma ética do cuidado busca-se fazer de modos distintos, demonstrando como e onde uma ética do cuidado é importante para além das relações interpessoais. “Ela defende que precisamos revisitar as nossas concepções a respeito das pessoas

com deficiência, sua forma de ser e estar no mundo, as formas como os humanos interagem uns com os outros, cuidam uns dos outros e precisam uns dos outros” (Jesus, Silva e Bock, 2025, p. 92).

Após quase quatro décadas de pesquisas feministas Gesser, Zirbel e Luiz (2022) destacam pelo menos cinco objetivos da ética do cuidado:

responder às necessidades básicas de um indivíduo, grupo ou ecossistema; auxiliar os indivíduos, grupos e ecossistemas a sobreviverem; evitar ou aliviar dor e sofrimento desnecessários ou indesejados; promover o desenvolvimento das habilidades dos indivíduos; auxiliar indivíduos humanos a viverem em sociedade (Carol GILLIGAN, 1982; Sara RUDDICK, 1989; Joan TRONTO, 1993; Eva KITTAY, 1999; Daniel ENGSTER, 2007). Também é consenso que diferentes indivíduos manifestam suas necessidades de maneiras diversas e que esses objetivos só são alcançados em uma complexa e vasta rede de relações (Gesser, Zirbel e Luiz, 2022, p. 2).

Kittay em entrevista concedida à Marivete Gesser e Fietz (2021), destaca a necessidade de rompimento com a perspectiva que situa o cuidado como uma questão familiar, a ser resolvida privadamente, visto entendê-la como questão política e de Estado. Nesse sentido, cabe destacar que no Brasil as políticas públicas voltadas a pessoas idosas e com deficiência historicamente caracterizam-se pela sobrecarga e responsabilização das famílias, denominadas de familistas, diferentemente das efetivadas, por exemplo, nos países nórdicos, cujo caráter, ao contrário, é desfamiliarizante.

O familismo é “entendido como um tipo de sistema de bem-estar colocado em funcionamento em um contexto patriarcal capitalista, no qual a família é designada como principal responsável pelo bem-estar dos seus membros e as mulheres recebem uma carga desproporcional de atividades de cuidado (Luana Passos; Celia Kertenetski; Danielle Carusi Machado, 2021, p.)”, vulnerabiliza as pessoas com deficiência e sobrecarrega as famílias.

Nessa perspectiva, a ausência do Estado como agente responsável pelo cuidado da população gera para as famílias e, sobretudo, às mulheres, a função protetiva quase que exclusiva lembrando que o “cuidado” conforme nos ensina Böck *et.al.* (2020), é uma categoria interseccional (que leva em conta o gênero, raça/etnia, orientação sexual etc.) central para que as pessoas, que historicamente foram excluídas dos espaços sociais, possam acessar o conhecimento e terem uma vida participativa e autônoma.

No campo educacional, essa abordagem compreende a relação escolar como um encontro humano que não pode dissociar o desenvolvimento acadêmico das dimensões pessoal e social das crianças. Escámez-Sánchez e Gil-Martínez (2023) argumentam que instituições orientadas pela ética do cuidado devem priorizar a construção de vínculos de confiança e segurança, reconhecendo as necessidades singulares dos sujeitos e promovendo ambientes educativos acolhedores. Tal compreensão amplia o significado da inclusão escolar, deslocando-o de uma perspectiva predominantemente normativa para uma prática ética comprometida com a dignidade, o bem-estar e a proteção integral das crianças com deficiência e de suas famílias.

Para as mães cuidadoras, a ética do cuidado evidencia as desigualdades estruturais que atravessam o exercício cotidiano do cuidado, marcado, em grande medida, pela feminização da responsabilidade, pela sobrecarga emocional e pela fragilidade das redes de apoio institucional. Conforme afirmam Escámez-Sánchez e Gil-Martínez (2023), essa questão reforça a compreensão de que o cuidado não pode ser atribuído exclusivamente às famílias, mas deve ser assumido de forma corresponsável pelas instituições sociais e pelo Estado. Outrossim, a ética do cuidado desconstrói a ideia enraizada na sociedade brasileira de que cabe às mulheres e somente a elas o cuidado. Por outro lado, evidencia que o Estado é um dos atores que corroboram com a permanência dessa visão, na medida em que o tipo de política pública ofertada possui cariz familista, conforme apontado anteriormente.

Nessa direção, a inclusão escolar de crianças com deficiência demanda práticas e políticas que reconheçam as condições sociais das famílias, considerando que o cuidado constitui um princípio ético e político indissociável da garantia de direitos. A ética do cuidado, portanto, contribui para a fundamentação da inclusão ao evidenciar que o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças com deficiência estão diretamente relacionados ao reconhecimento das experiências das mães cuidadoras, à valorização social do cuidado e à construção de relações educativas pautadas na equidade, na justiça social e na corresponsabilidade institucional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na referida pesquisa, considerando a abordagem qualitativa participaram quatro mães, cujos filhos são atendidos e matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fortaleza-CE. Na sequência apresenta-se o perfil das participantes e análise dos resultados.

Quadro 1. Perfil das mães entrevistadas

Nome	Sexo	Idade	Estado Civil	Renda Mensal	Escolaridade	Cor
M1	Feminino	55	Solteira	Entre 1 e 3 salários-mínimos	Ensino superior incompleto	Parda
M2	Feminino	53	Viúva	Entre 1 e 3 salários-mínimos	Ensino fundamental incompleto	Parda
M3	Feminino	38	Solteira	Entre 1 e 3 salários-mínimos	Ensino médio completo	Parda
M4	Feminino	36	Solteira	Entre 1 e 3 salários-mínimos	Ensino médio completo	Parda

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2025.

Quadro 2. Perfil Sociodemográfico das Responsáveis Participantes

Variável	Caracterização dos Sujeitos (n=4)	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Sexo	Feminino	4	100%
Faixa Etária	36 a 55 anos	4	100%
Cor/Raça	Parda	4	100%
Escolaridade	Ensino Fundamental Incompleto	1	25%
	Ensino Médio Completo	2	50%
	Ensino Superior Incompleto	1	25%
Renda Mensal	1 Salário Mínimo (Proveniente de BPC)	4	100%

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2026.

O grupo de mães entrevistadas evidencia múltiplas dimensões de vulnerabilidade social, econômica e simbólica. Todas são mulheres, majoritariamente solteiras, com idade média de 45,5 anos e são pardas, refletindo a sobreposição de desigualdades estruturais associadas a gênero, cor e classe social. Apenas uma é viúva; as demais são mães solteiras, o que revela a ausência de apoio financeiro e social da figura paterna.

Essa realidade pode ser compreendida à luz da perspectiva interseccional proposta por Crenshaw (1995) e aprofundada por Collins (2000), na qual gênero, raça/cor e classe se articulam para produzir formas específicas de opressão. O fato de todas receberem renda equivalente a um salário-mínimo pelo Benefício de Prestação Continuada- BPC revela a precariedade econômica e a dependência de políticas públicas mínimas, reforçando a desigualdade material e simbólica enfrentada por mulheres negras e pardas. Akotirene (2019) destaca que mulheres negras em contextos de vulnerabilidade vivenciam sobrecarga de cuidados, exclusão social e sub-representação, em que mulheres negras, especialmente em contextos de vulnerabilidade, têm pouca ou insuficiente presença, visibilidade e participação nos espaços sociais, institucionais e de tomada de decisão, fenômenos observáveis neste grupo.

Adicionalmente, as contribuições de Akotirene (2019) e Collins (2000) reforçam que práticas educacionais inclusivas devem reconhecer as interseccionalidades presentes nas famílias,

Interação, Varginha, MG, v. 28, n.1, p. 28-41, 2025, ISSN 1517-848X / ISSN 2446-9874.

compreendendo como raça/cor, gênero e classe estruturam experiências distintas e moldam a interação com a escola. Nesse contexto, a instituição escolar assume papel central de acolhimento e suporte socioeducativo.

Após a caracterização das mães/cuidadoras, procede-se à análise comparativa entre mães, a fim de evidenciar convergências e contrastes relevantes ao estudo.

3 O PERFIL DAS MÃES CUIDADORAS E A INCLUSÃO ESCOLAR

A análise dos dados referentes ao perfil das participantes revela elementos centrais para a compreensão da inclusão escolar de crianças com deficiência a partir da perspectiva das mães cuidadoras. A média etária das participantes, em torno de 45,5 anos, indica que se trata de mulheres adultas, cujas trajetórias de vida são marcadas pela acumulação de responsabilidades familiares, laborais e de cuidado, intensificadas pela condição de deficiência dos filhos.

A participação exclusiva de mulheres na pesquisa evidencia a feminização do cuidado e reafirma padrões sociais que atribuem às mães a responsabilidade quase integral pelo acompanhamento escolar, terapêutico e social das crianças com deficiência. Esse dado empírico dialoga diretamente com a ética do cuidado, ao revelar que o cuidado, embora essencial à manutenção da vida, permanece socialmente invisibilizado e desigualmente distribuído Escámez-Sánchez; Gil-Martínez (2023). A ausência de figuras paternas ou masculinas no acompanhamento cotidiano não deve ser compreendida como escolha individual, mas como expressão de uma organização social que naturaliza o cuidado como tarefa feminina.

No que se refere à cor/raça, todas as participantes se autodeclararam pardas, configurando um grupo racialmente homogêneo. Esse aspecto, analisado sob a perspectiva interseccional (Crenshaw, 1995; Collins, 2000; Akotirene, 2019), evidencia que as experiências dessas mães são atravessadas simultaneamente por desigualdades de gênero, raça e classe, que se sobrepõem e produzem formas específicas de vulnerabilidade social. A condição racial, articulada à pobreza e à responsabilização exclusiva pelo cuidado, intensifica os obstáculos enfrentados no acesso a direitos e políticas públicas.

Quanto à escolaridade, observa-se a predominância do ensino médio completo, com variações entre as participantes. Esse dado influencia diretamente a relação das mães com as exigências institucionais, frequentemente mediadas por linguagens técnicas e procedimentos burocráticos pouco acessíveis. A literatura aponta que tais assimetrias educacionais não devem ser interpretadas como déficit individual, mas como resultado de desigualdades estruturais que condicionam as trajetórias escolares e profissionais das mulheres em contextos de vulnerabilidade (Mantoan, 2015).

Em relação à renda, os dados evidenciam um cenário de precariedade econômica significativa. A maioria das mães vive com renda média de até um salário-mínimo, sendo recorrente a dependência de benefícios sociais, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC).¹

¹Trata-se de um benefício da assistência social, previsto no artigo 203 da Constituição Federal e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8.742/1993). Garante um salário mínimo mensal à pessoa idosa com 65 anos ou **Interação**, Varginha, MG, v. 28, n.1, p. 28-41, 2025, ISSN 1517-848X / ISSN 2446-9874.

Essa condição reforça a articulação entre deficiência, pobreza e gênero, uma vez que o cuidado intensivo limita as possibilidades de inserção no mercado de trabalho formal e compromete a autonomia financeira dessas mulheres.

A análise dos resultados demonstra que a vulnerabilidade socioeconômica, associada à responsabilização quase exclusiva pelo cuidado, produz impactos diretos sobre a vida cotidiana das mães, gerando sobrecarga física, emocional e psicológica. Esses fatores interferem no acompanhamento escolar dos filhos não por ausência de interesse ou comprometimento, mas pelas restrições materiais, simbólicas e temporais impostas por um contexto de desigualdade estrutural.

À luz da ética do cuidado, compreendida como uma ética relacional e política, torna-se evidente que as experiências dessas mães não podem ser reduzidas à esfera privada. Conforme Escámez-Sánchez e Gil-Martínez (2023), o cuidado constitui uma responsabilidade social compartilhada, o que exige políticas públicas intersetoriais capazes de sustentar as famílias e minimizar os efeitos das desigualdades que atravessam o cotidiano das cuidadoras.

Os resultados reforçam, ainda, que a inclusão escolar de crianças com deficiência não pode ser analisada de forma dissociada das condições de vida das famílias. A renda limitada, a escolaridade restrita, a homogeneidade racial e a ausência de redes de apoio configuram um cenário no qual as mães assumem um papel central na mediação entre a criança e as instituições. Como destaca Mantoan (2015), a inclusão deve ser entendida como um compromisso ético com a equidade, capaz de reconhecer e enfrentar as desigualdades estruturais que condicionam a participação dos sujeitos nos espaços educativos.

Dessa forma, os dados empíricos, articulados à ética do cuidado e à perspectiva interseccional, evidenciam que a efetivação da inclusão escolar depende do reconhecimento das mães cuidadoras como sujeitos centrais do processo inclusivo. Valorizar suas experiências, compreender suas trajetórias e enfrentar as desigualdades que as atravessam constitui condição indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, comprometida com a justiça social e com a dignidade das famílias.

CONCLUSÃO

O artigo evidenciou que a inclusão escolar de crianças com deficiência, não pode ser compreendida de forma dissociada das condições sociais, econômicas e simbólicas das famílias, especialmente das mães cuidadoras. Embora os avanços legais e o crescimento expressivo das matrículas na Educação Especial representem conquistas importantes, a análise revelou que a efetivação da inclusão permanece profundamente marcada por desigualdades estruturais.

Os resultados demonstram que as mães participantes do estudo são mulheres adultas, majoritariamente pardas, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e responsáveis quase exclusivas pelo cuidado e acompanhamento escolar dos filhos. Essa configuração evidencia a feminização do cuidado e confirma que gênero, raça e classe social se articulam de forma

mais ou à pessoa com deficiência, de qualquer idade, que comprovem não possuir meios próprios de manutenção, nem de tê-la provida por sua família. Por se tratar de um benefício assistencial, não exige contribuição prévia à Previdência Social e não é acumulável com outros benefícios da seguridade social.

Interação, Varginha, MG, v. 28, n.1, p. 28-41, 2025, ISSN 1517-848X / ISSN 2446-9874.

interseccional, produzindo experiências específicas de sobrecarga, precarização e responsabilização individualizada, conforme discutido por Crenshaw (1995), Collins (2000) e Akotirene (2019).

A análise, ancorada na ética do cuidado, permitiu compreender que o cuidado não se restringe à esfera familiar ou das mães especificamente, mas constitui uma responsabilidade social e política. As experiências das mães cuidadoras revelam que a inclusão escolar depende não apenas de dispositivos normativos ou de serviços especializados, mas do reconhecimento institucional das condições concretas de vida das famílias. A ausência de redes de apoio, a limitação de renda, a baixa escolaridade e a dependência de benefícios sociais impactam diretamente as possibilidades de participação das crianças nos processos educativos.

A pesquisa demonstra que a inclusão escolar só se concretiza quando se reconhece as condições sociais que envolvem cada família, sobretudo aquelas em situação de vulnerabilidade. A participação das mães no processo educativo é atravessada por desafios que não podem ser atribuídos ao campo individual, mas compreendidos como expressões de desigualdades estruturais. Portanto, políticas públicas integradas, formação docente contínua, fortalecimento do AEE e ampliação do diálogo entre escola e família constituem dimensões indispensáveis para um projeto educacional verdadeiramente inclusivo.

Em síntese, os resultados apontam que a educação inclusiva, para além de um princípio legal, é um compromisso ético-político que exige reconhecer e enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano das escolas e das famílias. Apenas por meio dessa compreensão ampliada e interseccional será possível avançar rumo a práticas pedagógicas que promovam autonomia, participação e justiça social para crianças com deficiência e suas mães cuidadoras.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

AKOTIRENE, Carla. **Ó pai, prezada!** Salvador: Ogums Toques Negros, 2019.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 816-823, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022>. Acesso em: 15 fev. 2026.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361–380, 2020. DOI: 10.5965/1984317815022019361. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886>. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

Interação, Varginha, MG, v. 28, n.1, p. 28-41, 2025, ISSN 1517-848X / ISSN 2446-9874.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília, DF, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2023.** Brasília: MEC/INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: história e políticas públicas.** São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação inclusiva e políticas públicas. **Revista Educação**, v. 33, n. 1, 2008.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment.** New York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, 1995.

ESCÁMEZ-SÁNCHEZ, Juan; GIL-MARTÍNEZ, Ramón (org.). **El principio ético del cuidado**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2023.

FREITAS, Flávio Augusto de *et al.* Educação inclusiva no Brasil: avanços legislativos e desafios práticos. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 13, p. e12599, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n13-380. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/12599>. Acesso em: 15 fev. 2026.

GESSER, Marivete; FIETZ, Helena. Ética do cuidado e a experiência da deficiência: uma entrevista com Eva Feder Kittay. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 2, e64987, 2021. DOI: 10.1590/1806-9584-2021v29n264987. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n264987>. Acesso em: 15 fev. 2026.

GESSER, Marivete; ZIRBEL, Ilze; LUIZ, Karla Garcia. Cuidado na dependência complexa de pessoas com deficiência: uma questão de justiça. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 2, e86995, 2022. DOI: 10.1590/1806-9584-2022v30n286995. Acesso em: 15 fev. 2026.

JESUS, Juliana Paixão de; SILVA, Solange Cristina da; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. A ética do cuidado como princípio da Educação Inclusiva para crianças autistas nos espaços de educação infantil. **Teias do Conhecimento**, Ponta Grossa, v. 1, n. 5, p. 83-97, 2025. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.2025.22996. Acesso em: 15 fev. 2026.

KITTAY, Eva Feder. The ethics of care, dependence, and disability. **Ratio Juris**, Hoboken, v. 24, n. 1, p. 49-58, 2011. DOI: 10.1111/j.1467-9337.2010.00473.x. Disponível em: <http://evafederkittay.com/wp-content/uploads/2015/01/The-ethics-of-care.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2015.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201–208, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228>. Acesso em: 15 fev. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2012.

OLIVEIRA, Elisa Regina Castro de; SOUZA, Marcia Maurilio; FONSECA, Marcelo de Oliveira. Relação entre famílias de alunas(os) com deficiências e escolas no contexto da educação inclusiva: uma revisão da literatura. **Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade**, v. 2, n. 1, p. 22, 2023. DOI: 10.36942/revincluso.v2i1.842. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/842>. Acesso em: 15 fev. 2026.

PASSOS, Luana; KERTENETSKI, Celia Lessa; CARUSI MACHADO, Danielle. Regime de cuidados no Brasil: uma análise à luz de três tipologias. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0166>. Acesso em: 15 fev. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

SILVA, Tatiane Motta da Costa e *et al.* Educação inclusiva em escolas do campo: uma revisão integrativa da literatura brasileira. **Vivências**, Erechim, v. 20, n. 40, p. 183-197, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v20i40.997>. Acesso em: 15 fev. 2026.

VERDOLIN, Vanderlei. Análise das políticas de matrícula e inclusão de alunos com necessidades especiais no Brasil. **RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, São Paulo, ano 5, v. 1, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i2.2025.1580>. Acesso em: 15 fev. 2026.