



CUSTO HUMANO OCULTO DA INCLUSÃO: SUJEITOS NEURODIVERGENTES, SOBRECARGA FAMILIAR E REPERCUSSÕES NA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

**HIDDEN HUMAN COST OF INCLUSION: NEURODIVERGENT INDIVIDUALS,
FAMILY OVERLOAD AND REPERCUSSIONS ON EDUCATIONAL
TRAJECTORIES IN THE CONTEXT OF INCLUSION POLICIES**

**COSTO HUMANO OCULTO DE LA INCLUSIÓN: SUJETOS
NEURODIVERGENTES, SOBRECARGA FAMILIAR Y REPERCUSIONES EN LA
TRAYECTORIA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS DE
INCLUSIÓN**

**José Neto de Oliveira Felipe¹, Waldyr Barcellos Júnior², Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres³,
Carlos Alves Gomes dos Santos⁴, Tiago Piñeiro Martins⁵, Fabiano da Silva Araujo⁶, Paulo
Eduardo Silva Galvão⁷, Rachel Cassiano de Sousa Lima⁸, Luciana Guimarães Barbosa⁹, Thiago
Gadelha de Almeida¹⁰, Raimundo Ayala Batista¹¹, Juliana da Silva Menezes¹², Leonardo Corrêa
Costa¹³, Joskarlley Candido Costa¹⁴, Osiel Andrade de Alcântara¹⁵, Larissa Cristina Oliveira de
Almeida¹⁶, Jéssica Borges Teixeira¹⁷**

¹ Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo (UPF/RS), Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS), Caldas Novas, Goiás, Brasil. E-mail: profnetomatfis@gmail.com

² Mestre em Ensino, Universidade Federal Fluminense (UFF), Miracema, Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: waldyr_barcellos@hotmail.com

³ Doutora em Enfermagem Psiquiátrica, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.
E-mail: aclaudiaval@unb.br

⁴ Doutorando em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil.
E-mail: cag.santos@discente.ufma.br

⁵ Doutor em Ciências da Educação, Emil Brunner World University (EBWU), Salvador, Bahia, Brasil.
E-mail: tiagopineiomartins@gmail.com

⁶ Doutorando em Linguística, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil.
E-mail: f.araujo@unesp.br

⁷ Doutorando em Educação, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.
E-mail: paulo1970edu@gmail.com

⁸ Doutora em Saúde Coletiva, Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, Ceará, Brasil.
E-mail: rachelcassiano@hotmail.com

⁹ Doutoranda em Ciências da Comunicação, Universidade Federal da Amazônia (UFPA), Belém, Pará, Brasil.
E-mail: lug.academico@gmail.com

¹⁰ Mestre em Educação e Gestão Desportiva, Universidad Americana (UAM), Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil.
E-mail: thiago-gadelha@ifce.edu.br

¹¹ Mestrando em Educação, Instituto Educainter, Crateús, Ceará, Brasil. E-mail: raimundo.ayala@hotmail.com

¹² Especialista em Análises Clínicas e Cuidados Paliativos, Faculdade Anhanguera – Primavera do Leste, Poxoréu, Mato Grosso, Brasil. E-mail: juliana_menezes82@hotmail.com

¹³ Especialista em Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Feira de Santana, Bahia, Brasil.
E-mail: leopesquisador@gmail.com

¹⁴ Especialista em Libras com Docência, Faculdade Maurício de Nassau, Teresina, Piauí, Brasil.
E-mail: joskarlley_27@hotmail.com

¹⁵ Graduado em Farmácia, Faculdade Cathedral, Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: osielandrade2021@gmail.com

¹⁶ Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Faculdade Iguaçú, Juscimeira, Mato Grosso, Brasil.
E-mail: lcoliveiradealmeida@gmail.com

¹⁷ Graduada em Fisioterapia, Faculdade São Salvador (FSS), Irecê, Bahia, Brasil. E-mail: borges.jesk@gmail.com

DOI: 10.54899/dcs.v23i88.5082

Recibido: 27/02/2026 | Aceptado: 20/03/2026 | Publicación en línea: 27/03/2026.

RESUMO

A ampliação das políticas de educação inclusiva tem sido apresentada como um avanço civilizatório fundamental, orientado pelos princípios do direito à educação, da equidade e do reconhecimento da diversidade humana. No entanto, embora tais políticas tenham contribuído para o acesso de sujeitos neurodivergentes aos espaços escolares, diferentes estudos vêm evidenciando que sua implementação ocorre, muitas vezes, em contextos marcados por limitações estruturais, ausência de suporte institucional adequado e fragilidades na formação docente. Nesse cenário, a inclusão, frequentemente celebrada no plano normativo, passa a produzir tensões no cotidiano escolar e familiar, revelando dimensões pouco visibilizadas, entre elas, o custo humano oculto que recai sobre os próprios estudantes neurodivergentes e, de maneira significativa, sobre suas famílias. Partindo dessa problemática, o presente estudo tem como objeto de análise as implicações psicossociais, educacionais e familiares da inclusão de sujeitos neurodivergentes no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, com ênfase nas formas de sobrecarga vivenciadas pelas famílias e nas repercussões dessas dinâmicas na trajetória escolar dos estudantes. Diante disso, a pesquisa orienta-se pela seguinte pergunta de partida: em que medida as políticas de inclusão educacional, ao serem implementadas em contextos de insuficiência estrutural e apoio institucional limitado, contribuem para a produção de um custo humano oculto que se expressa na sobrecarga familiar e na reconfiguração das trajetórias educacionais de sujeitos neurodivergentes? Teoricamente, fizemos uso dos trabalhos de Ainscow, Booth e Dyson (2006), Angela Davis (2017; 2018), Apple (2011; 2019), Armstrong (2011; 2012; 2017), Arthur e Carly Fleischmann (2012), Attwood (2008), Ball (2005; 2008), Barnes e Mercer (2006), Beardon (2021), Black-Hawkins, Florian e Rouse (2007), Booth e Ainscow (1998), Dardot e Laval (2016), Davis (1995; 2017), Dawn (2021), Dowling (2021), Elson (1979; 1991), Engster (2007), Federici (2012; 2019; 2021), Folbre (2001; 2010a; 2010b), Fonseca (2004), Fraser (1997; 2020), Freire (2014a; 2014b; 2014c), Garland-Thomson (1997; 2009), Gilligan (2009; 2013), Goffman (2006), Goodley (2014), Grandin (2006), Grandin e Panek (2013), Held (2005), Higashida (2007), Hochschild (1985; 2012), Honneth (2003; 2015), Kittay (2019), Kittay e Carlson (2010), Linton (2020), Malhotra e Rowe (2013), Mantoan (2003), Morris (1991; 1993), Nolen-Hoeksema (2020), Oliver (2009), Paul, Pelphrey, Volkmar e Rogers (2014), Perspectives on Inclusive Education (2015), Prizant (2016), Robison (2008; 2011), Roulstone e Barnes (2005), Saviani (2008; 2011), Shakespeare (2013; 2018), Siebers (2008), Silberman (2015), Singer (2016), Szatmari (2004), Tronto (1993; 2013), Walker (2021), entre outros. A pesquisa é qualitativa (Minayo, 2007), bibliográfica e descritiva (Gil, 2007) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). Os resultados evidenciam que, em contextos de insuficiência estrutural, as políticas de inclusão tendem a deslocar responsabilidades para as famílias, produzindo sobrecarga material, emocional e organizacional no cotidiano. Constatou-se, ainda, que essa dinâmica repercute diretamente nas trajetórias educacionais de sujeitos neurodivergentes, gerando permanência com dificuldades, aprendizagem limitada e experiências de exclusão interna. Desse modo, os achados indicam que a inclusão, quando não acompanhada de suporte institucional efetivo, contribui para a produção de um custo humano invisibilizado que atravessa dimensões escolares, familiares e subjetivas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Neurodivergência. Sobrecarga Familiar. Trajetórias Educacionais.

ABSTRACT

The expansion of inclusive education policies has been presented as a fundamental civilizational advancement, guided by the principles of the right to education, equity, and the recognition of human diversity. However, although such policies have contributed to increasing access for neurodivergent individuals to school environments, several studies indicate that their implementation often occurs in contexts marked by structural limitations, lack of adequate institutional support, and weaknesses in teacher education. In this scenario, inclusion, frequently celebrated at the normative level, begins to generate tensions in everyday school and family life, revealing less visible dimensions, including the hidden human cost that falls upon neurodivergent students themselves and, significantly, their families. Based on this problem, the present study aims to analyze the psychosocial, educational, and familial implications of the inclusion of neurodivergent individuals within the context of Brazilian public educational policies, with emphasis on the forms of burden experienced by families and the repercussions of these dynamics on students' educational trajectories. In light of this, the research is guided by the following central question: to what extent do inclusive education policies, when implemented in contexts of structural insufficiency and limited institutional support, contribute to the production of a hidden human cost expressed in family burden and in the reconfiguration of educational trajectories of neurodivergent individuals? Theoretically, this study draws on the works of Ainscow, Booth, and Dyson (2006), Angela Davis (2017; 2018), Apple (2011; 2019), Armstrong (2011; 2012; 2017), Arthur and Carly Fleischmann (2012), Attwood (2008), Ball (2005; 2008), Barnes and Mercer (2006), Beardon (2021), Black-Hawkins, Florian, and Rouse (2007), Booth and Ainscow (1998), Dardot and Laval (2016), Davis (1995; 2017), Dawn (2021), Dowling (2021), Elson (1979; 1991), Engster (2007), Federici (2012; 2019; 2021), Folbre (2001; 2010a; 2010b), Fonseca (2004), Fraser (1997; 2020), Freire (2014a; 2014b; 2014c), Garland-Thomson (1997; 2009), Gilligan (2009; 2013), Goffman (2006), Goodley (2014), Grandin (2006), Grandin and Panek (2013), Held (2005), Higashida (2007), Hochschild (1985; 2012), Honneth (2003; 2015), Kittay (2019), Kittay and Carlson (2010), Linton (2020), Malhotra and Rowe (2013), Mantoan (2003), Morris (1991; 1993), Nolen-Hoeksema (2020), Oliver (2009), Paul, Pelphrey, Volkmar, and Rogers (2014), Perspectives on Inclusive Education (2015), Prizant (2016), Robison (2008; 2011), Roulstone and Barnes (2005), Saviani (2008; 2011), Shakespeare (2013; 2018), Siebers (2008), Silberman (2015), Singer (2016), Szatmari (2004), Tronto (1993; 2013), Walker (2021), among others. The research is qualitative (Minayo, 2007), bibliographic and descriptive (Gil, 2007), and adopts a comprehensive analytical approach (Weber, 1949). The results indicate that, in contexts of structural insufficiency, inclusion policies tend to shift responsibilities onto families, producing material, emotional, and organizational overload in everyday life. It was also found that this dynamic directly affects the educational trajectories of neurodivergent individuals, resulting in persistence with difficulties, limited learning, and experiences of internal exclusion. Thus, the findings suggest that inclusion, when not accompanied by effective institutional support, contributes to the production of an invisible human cost that permeates school, family, and subjective dimensions.

Keywords: Inclusive Education. Neurodivergence. Family Burden. Educational Trajectories.

RESUMEN

La ampliación de las políticas de educación inclusiva ha sido presentada como un avance civilizatorio fundamental, orientado por los principios del derecho a la educación, la equidad y el

reconocimiento de la diversidad humana. Sin embargo, aunque dichas políticas han contribuido al acceso de sujetos neurodivergentes a los espacios escolares, diversos estudios evidencian que su implementación ocurre, muchas veces, en contextos marcados por limitaciones estructurales, ausencia de apoyo institucional adecuado y debilidades en la formación docente. En este escenario, la inclusión, frecuentemente celebrada en el plano normativo, comienza a producir tensiones en la vida cotidiana escolar y familiar, revelando dimensiones poco visibilizadas, entre ellas, el costo humano oculto que recae sobre los propios estudiantes neurodivergentes y, de manera significativa, sobre sus familias. A partir de esta problemática, el presente estudio tiene como objetivo analizar las implicaciones psicosociales, educativas y familiares de la inclusión de sujetos neurodivergentes en el contexto de las políticas públicas educativas brasileñas, con énfasis en las formas de sobrecarga vivenciadas por las familias y en las repercusiones de estas dinámicas en las trayectorias educativas de los estudiantes. En este sentido, la investigación se orienta por la siguiente pregunta central: ¿en qué medida las políticas de inclusión educativa, al ser implementadas en contextos de insuficiencia estructural y apoyo institucional limitado, contribuyen a la producción de un costo humano oculto que se expresa en la sobrecarga familiar y en la reconfiguración de las trayectorias educativas de los sujetos neurodivergentes? Teóricamente, este estudio se fundamenta en los trabajos de Ainscow, Booth y Dyson (2006), Angela Davis (2017; 2018), Apple (2011; 2019), Armstrong (2011; 2012; 2017), Arthur y Carly Fleischmann (2012), Attwood (2008), Ball (2005; 2008), Barnes y Mercer (2006), Beardon (2021), Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007), Booth y Ainscow (1998), Dardot y Laval (2016), Davis (1995; 2017), Dawn (2021), Dowling (2021), Elson (1979; 1991), Engster (2007), Federici (2012; 2019; 2021), Folbre (2001; 2010a; 2010b), Fonseca (2004), Fraser (1997; 2020), Freire (2014a; 2014b; 2014c), Garland-Thomson (1997; 2009), Gilligan (2009; 2013), Goffman (2006), Goodley (2014), Grandin (2006), Grandin y Panek (2013), Held (2005), Higashida (2007), Hochschild (1985; 2012), Honneth (2003; 2015), Kittay (2019), Kittay y Carlson (2010), Linton (2020), Malhotra y Rowe (2013), Mantoan (2003), Morris (1991; 1993), Nolen-Hoeksema (2020), Oliver (2009), Paul, Pelphrey, Volkmar y Rogers (2014), Perspectives on Inclusive Education (2015), Prizant (2016), Robison (2008; 2011), Roulstone y Barnes (2005), Saviani (2008; 2011), Shakespeare (2013; 2018), Siebers (2008), Silberman (2015), Singer (2016), Szatmari (2004), Tronto (1993; 2013), Walker (2021), entre otros. La investigación es cualitativa (Minayo, 2007), bibliográfica y descriptiva (Gil, 2007), con un enfoque analítico comprensivo (Weber, 1949). Los resultados evidencian que, en contextos de insuficiencia estructural, las políticas de inclusión tienden a trasladar responsabilidades a las familias, produciendo sobrecarga material, emocional y organizativa en la vida cotidiana. Asimismo, se constató que esta dinámica repercute directamente en las trayectorias educativas de los sujetos neurodivergentes, generando permanencia con dificultades, aprendizaje limitado y experiencias de exclusión interna. De este modo, los hallazgos indican que la inclusión, cuando no está acompañada de un apoyo institucional efectivo, contribuye a la producción de un costo humano invisibilizado que atraviesa dimensiones escolares, familiares y subjetivas.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Neurodivergencia. Sobrecarga Familiar. Trayectorias Educativas.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO: INCLUSÃO EDUCACIONAL, NEURODIVERGÊNCIA E O CUSTO HUMANO OCULTO NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E FAMILIARES

No contexto atual das políticas de educação inclusiva, impõe-se o reconhecimento de que sua consolidação não resulta de um processo espontâneo ou linear, mas de disputas históricas, tensionamentos institucionais e reconfigurações normativas que atravessam diferentes esferas sociais, políticas, educacionais e epistemológicas. Nessas dinâmicas, distintas concepções de sujeito, aprendizagem e diferença foram sendo tensionadas ao longo do tempo, o que exige uma leitura que ultrapasse a superfície normativa e alcance as estruturas que sustentam tais políticas, inclusive aquelas que permanecem pouco visíveis, isto é, ocultas, mas profundamente atuantes na organização da vida cotidiana. Nesse percurso, convém considerar que a própria noção de inclusão se constitui em diálogo com transformações mais amplas nas sociedades modernas, especialmente aquelas relacionadas à construção de padrões de normalidade e à consequente produção de categorias de exclusão, como destaca Davis ao evidenciar que “[...] a ideia de normalidade não é um dado natural, mas uma construção histórica vinculada a dispositivos de controle social” (1995, p. 24), o que permite compreender que incluir, em muitos casos, significa também inserir sujeitos em estruturas previamente definidas por critérios normativos que não foram construídos a partir da diversidade real dos sujeitos. Paralelamente, os estudos da deficiência indica que tais processos não se limitam à dimensão institucional, mas se estendem às formas culturais de representação e percepção do corpo e da diferença, uma vez que Garland-Thomson (1997) afirma que “[...] as figuras da deficiência são produzidas culturalmente, articulando-se com valores sociais que definem o que é considerado humano, produtivo e aceitável” (p. 12), evidenciando que a inclusão ocorre em um campo já marcado por expectativas e hierarquias simbólicas. Nesse quadro, torna-se pertinente destacar que, ao mesmo tempo em que as políticas inclusivas são apresentadas como avanços no reconhecimento da diversidade, elas também podem operar por meio de deslocamentos sutis de responsabilidades, transferindo para sujeitos e famílias o esforço de adaptação a sistemas que permanecem estruturalmente inalterados, o que evidencia a existência de um custo humano oculto que se manifesta na sobrecarga emocional, organizacional e, muitas vezes, financeira, vivenciada no cotidiano. Por conseguinte, a inclusão, longe de se esgotar na ampliação do acesso, passa a envolver um conjunto de exigências que recaem sobre aqueles que precisam sustentar sua permanência em condições nem sempre favoráveis, revelando tensões entre o discurso normativo e a experiência

concreta. Nesse sentido ampliado, torna-se fundamental compreender que a inclusão não pode ser analisada apenas como um dispositivo jurídico ou pedagógico, mas como parte de um processo mais amplo de reorganização das relações sociais, no qual persistem dinâmicas de reconhecimento, normatização e controle, bem como efeitos pouco visibilizados que atravessam as trajetórias dos sujeitos envolvidos.

[...] a deficiência não é um objeto – uma mulher com uma bengala –, mas um processo social que envolve intimamente todos aqueles que possuem um corpo e vivem no mundo dos sentidos. Assim como a conceituação de raça, classe e gênero molda a vida daqueles que não são negros, pobres ou mulheres, o conceito de deficiência regula os corpos daqueles considerados ‘normais’. De fato, o próprio conceito de normalidade, pelo qual a maioria das pessoas orienta sua existência, está inextricavelmente ligado ao conceito de deficiência, ou melhor, o conceito de deficiência é uma função do conceito de normalidade. Normalidade e deficiência fazem parte do mesmo sistema¹⁸ (Davis, 1995, p. 19, tradução nossa).

Desse modo, ao retomar o percurso histórico da educação inclusiva, torna-se pertinente observar que sua emergência, tanto no cenário internacional quanto no contexto brasileiro, está profundamente vinculada a movimentos sociais, pressões de organismos multilaterais e transformações nas concepções de direitos humanos, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, quando se intensificam debates sobre igualdade de oportunidades e participação social de grupos historicamente marginalizados. Nesse horizonte, convém destacar que a inclusão não surge como um projeto homogêneo, mas como resultado de disputas entre diferentes modelos explicativos da deficiência, especialmente aqueles que tensionam o “paradigma clínico” e o “modelo social”¹⁹, sendo este último responsável por deslocar o foco do indivíduo para as

¹⁸ A citação evidencia que a deficiência não pode ser compreendida como atributo individual isolado, mas como resultado de um processo social que estrutura a própria noção de normalidade. Ao afirmar que normalidade e deficiência pertencem ao mesmo sistema, o autor explicita que os critérios que definem quem é incluído ou excluído são historicamente construídos e socialmente regulados. Isso reforça a argumentação do parágrafo ao demonstrar que as políticas de inclusão operam dentro de estruturas normativas preexistentes, as quais continuam organizando a vida escolar e social a partir de padrões que não foram produzidos pela diversidade dos sujeitos, mas por dispositivos de controle que classificam, hierarquizam e regulam corpos e trajetórias.

¹⁹ O chamado paradigma clínico da deficiência, também conhecido como modelo médico, estrutura-se a partir da compreensão da deficiência como um desvio individual, localizado no corpo ou na mente do sujeito, sendo, portanto, objeto de diagnóstico, classificação e intervenção terapêutica. Nesse enquadramento, a centralidade recai sobre a normalização, isto é, sobre a tentativa de corrigir, reabilitar ou adaptar o indivíduo a padrões considerados funcionais pela sociedade. Tal perspectiva, historicamente dominante nas políticas e práticas educacionais, tende a deslocar a responsabilidade das barreiras para o próprio sujeito, obscurecendo os condicionantes sociais, culturais e institucionais que produzem a exclusão. Em contraposição, o modelo social da deficiência emerge como uma crítica contundente a essa lógica individualizante, ao afirmar que a deficiência não reside no corpo em si, mas nas barreiras impostas por uma sociedade que não se organiza para acolher a diversidade humana. Nesse sentido, o foco desloca-se das limitações individuais para as estruturas sociais excludentes – sejam elas arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais ou pedagógicas –, propondo uma transformação do ambiente, e não do sujeito, como condição para a inclusão. A diferença fundamental entre esses modelos, portanto, reside no lócus da “deficiência”: enquanto o

barreiras sociais, culturais e institucionais que produzem a exclusão, o que pode ser evidenciado quando indica que “[...] a experiência da deficiência é moldada por fatores sociais, econômicos e ambientais, e não apenas por condições biológicas individuais” (Shakespeare, 2013, p. 15), reforçando a ideia de que a exclusão não reside no corpo, mas nas estruturas que organizam a vida social. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a consolidação desse campo também foi impulsionada por coletivos de pessoas com deficiência que reivindicaram protagonismo político e epistemológico, redefinindo suas identidades para além da lógica da incapacidade, o que se articula com a afirmação de que “[...] o campo dos estudos da deficiência emergiu do ativismo político, buscando transformar tanto a sociedade quanto o conhecimento produzido sobre a deficiência” (Shakespeare, 2018, p. 2), evidenciando que a produção acadêmica e as lutas sociais caminham de forma indissociável nesse processo. Além disso, ao considerar o caso brasileiro, percebe-se que a incorporação dessas perspectivas ocorreu de maneira tardia e, muitas vezes, mediada por adaptações normativas que nem sempre foram acompanhadas por mudanças estruturais equivalentes, o que revela um processo de importação discursiva sem a devida internalização prática, especialmente em sistemas educacionais marcados por desigualdades históricas. Por conseguinte, a emergência da educação inclusiva deve ser compreendida como um movimento simultaneamente global e localizado, atravessado por tensões entre universalização de direitos e especificidades contextuais, o que implica reconhecer que sua implementação não se dá de forma linear, mas por meio de avanços, recuos e contradições que continuam a se manifestar no cotidiano escolar, abrindo espaço para análises mais aprofundadas sobre os descompassos entre discurso e prática que serão explorados na sequência.

É curioso perceber como, quando se observa a transição histórica da “exclusão institucional” para a “inclusão formal”, percebe-se que esse deslocamento não ocorreu de maneira linear nem uniforme, mas foi marcado por reconfigurações profundas nas formas como a escola passou a lidar com sujeitos considerados fora do padrão dominante, o que implica reconhecer que a inclusão, em muitos casos, emerge como uma reorganização das práticas excludentes sob novas roupagens discursivas, mantendo, ainda que de modo mais sutil, estruturas de diferenciação e hierarquização que continuam a operar no interior das instituições. Nesse

paradigma clínico a localiza no indivíduo e busca ajustá-lo, o modelo social a compreende como produto das relações sociais e reivindica a reconfiguração das próprias estruturas sociais. Contudo, importa destacar que, no cenário contemporâneo, novos modelos vêm tensionando essa dicotomia, como as abordagens biopsicossociais, que procuram articular dimensões orgânicas, subjetivas e contextuais, reconhecendo que a experiência da deficiência é simultaneamente corporal e social, exigindo análises mais complexas e integradas.

contexto, Garland-Thomson afirma que “[...] a deficiência não é apenas uma condição física, mas um sistema de representação que molda a forma como os corpos são percebidos e avaliados socialmente” (1997, p. 6). Essa compreensão evidencia que a inserção de sujeitos com deficiência no espaço escolar não elimina automaticamente os processos simbólicos que os posicionam como diferentes ou desviantes, o que influencia diretamente suas experiências de pertencimento. Ao considerar esse deslocamento, torna-se possível compreender que a passagem da segregação para a inclusão formal frequentemente se limita à presença física dos estudantes nas salas de aula regulares, sem que haja, necessariamente, uma transformação nas práticas pedagógicas, nos currículos ou nas relações interpessoais que estruturam o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, Davis (1995) aponta que “[...] a norma é sustentada por sistemas institucionais que organizam a vida social em torno de padrões estatísticos e culturais de normalidade” (p. 32). Esse entendimento permite inferir que a inclusão, quando não acompanhada de mudanças estruturais, pode operar como um mecanismo de ajustamento dos sujeitos às normas existentes, em vez de questioná-las. Desse modo, a inclusão formal pode conviver com práticas de exclusão simbólica, como a marginalização de estudantes em atividades coletivas, a adaptação curricular superficial ou a expectativa de desempenho baseada em parâmetros homogêneos, exigindo dos próprios sujeitos e de suas famílias esforços contínuos de adaptação para sustentar sua permanência. Logo, esse processo evidencia a existência de um custo humano oculto da inclusão, que se manifesta na sobrecarga emocional, na necessidade de mediações constantes e no desgaste cotidiano enfrentado por aqueles que precisam, reiteradamente, negociar sua participação em ambientes que não foram plenamente reorganizados para acolher a diversidade. Essas experiências, embora pouco visibilizadas, produzem efeitos significativos na trajetória escolar e na vida social dos sujeitos envolvidos, revelando que a inclusão, ao não transformar integralmente as estruturas que a sustentam, pode deslocar para o plano individual responsabilidades que deveriam ser coletivas. Por outro lado, é relevante considerar que esse deslocamento também abriu espaço para novas possibilidades de participação e visibilidade, ainda que permeadas por tensões e contradições, o que evidencia a complexidade das dinâmicas que atravessam o cotidiano educacional e as múltiplas formas pelas quais a inclusão é vivida e experienciada.

Convém observar que, ao se examinar a relação entre “inclusão como acesso” e “inclusão como permanência” e aprendizagem, emerge uma tensão significativa que atravessa o campo educacional contemporâneo, pois garantir o ingresso de estudantes neurodivergentes ou com deficiência no espaço escolar não implica, necessariamente, assegurar condições efetivas para

que esses sujeitos aprendam, participem e se reconheçam como pertencentes ao ambiente educativo, o que exige deslocar o foco das políticas públicas de uma lógica quantitativa para uma abordagem qualitativa, capaz de considerar as múltiplas dimensões da experiência escolar e os esforços invisíveis que sustentam essa permanência. Pensando por esse caminho, autores apontam que “[...] altos níveis de inclusão podem ser totalmente compatíveis com altos níveis de aprendizagem, desde que haja mudanças nas práticas escolares”, (Black-Hawkins, Florian e Rouse, 2007, p. 2), o que evidencia que a inclusão não é incompatível com a qualidade educacional, mas depende de reconfigurações pedagógicas que ultrapassem modelos tradicionais de ensino. Em outra direção analítica, Mantoan afirma que “[...] incluir é, antes de tudo, reconhecer que a escola precisa mudar para atender a todos, e não o contrário” (2003, p. 15), o que desloca a responsabilidade da adaptação do estudante para a transformação da instituição, introduzindo uma crítica direta às práticas que mantêm currículos rígidos e metodologias homogêneas. Diante disso, torna-se relevante considerar que, em muitas realidades escolares, a permanência dos estudantes ocorre em condições de participação limitada, seja pela ausência de estratégias pedagógicas diversificadas, seja pela falta de apoio especializado ou pela manutenção de expectativas normativas de desempenho, que desconsideram as singularidades cognitivas e sociais dos sujeitos. Quando observamos por esse prisma, a sustentação cotidiana da permanência passa a depender de um conjunto de esforços adicionais que recaem sobre os próprios estudantes e, de maneira ainda mais intensa, sobre suas famílias, que assumem o acompanhamento de atividades, a mediação de conteúdos e a organização de rotinas adaptadas, configurando um custo humano oculto da inclusão que se expressa em desgaste emocional, sobrecarga organizacional e, muitas vezes, impactos financeiros. De igual maneira, observa-se que a aprendizagem, nesse contexto, passa a ser medida a partir de parâmetros que privilegiam determinados modos de pensar e agir, o que pode produzir processos sutis de exclusão dentro do próprio espaço inclusivo, como a invisibilização de formas alternativas de expressão, a desvalorização de ritmos diferenciados ou a marginalização de estudantes em atividades coletivas. Situações cotidianas como a não adaptação de avaliações, a ausência de mediações adequadas ou a expectativa de que o estudante acompanhe o ritmo da turma sem suporte adicional revelam que o acesso, embora garantido, não se traduz automaticamente em aprendizagem significativa, exigindo compensações contínuas fora do espaço escolar. Nesse quadro, a inclusão passa a ser tensionada por uma dualidade entre presença e participação, o que evidencia a necessidade de repensar não apenas quem está na escola, mas em que condições esses sujeitos vivem a experiência escolar,

considerando que a permanência, por si só, pode ocultar desigualdades que se manifestam de maneira mais sutil, porém não menos impactante, no cotidiano educacional e nas dinâmicas familiares.

O discurso anterior, fortemente medicalizado e orientado para o cuidado e o tratamento, serviu bem aos seus propósitos institucionais. No entanto, ele falhou em compreender dialeticamente sua própria posição na economia de poder e controle, bem como em historicizar suas próprias suposições e sua agência. Assim, a primeira tarefa consiste em compreender e teorizar o discurso da deficiência, de modo a reconhecer que o objeto dos estudos da deficiência não é a pessoa que utiliza cadeira de rodas ou a pessoa surda, mas o conjunto de processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a maneira como pensamos e interpretamos o corpo (Davis, 1995, p. 19, tradução nossa).

Ao olhar com mais calma, em continuidade à problematização das condições concretas da inclusão, torna-se fundamental examinar as limitações estruturais que atravessam sua implementação, especialmente no que diz respeito à escassez de recursos materiais, à fragilidade na formação docente e à insuficiência de serviços de apoio especializado, elementos que, articulados, configuram um cenário no qual a inclusão tende a se efetivar de maneira parcial e, por vezes, contraditória, revelando um descompasso entre o ideal normativo e as condições reais das instituições escolares, o que repercute diretamente nas experiências vividas por estudantes e famílias. Nesse plano, evidencia que “[...] as respostas sociais à deficiência ainda apresentam lacunas significativas, refletindo desigualdades persistentes no acesso a serviços e oportunidades” afirma Shakespeare (2013, p. 28), o que permite compreender que a inclusão depende não apenas de diretrizes legais, mas de investimentos contínuos e estruturados que garantam condições efetivas de participação. Partindo de outra perspectiva, Garland-Thomson (2009, p. 39) afirma que “[...] o modo como olhamos para a diferença corporal é mediado por expectativas culturais profundamente enraizadas”. Essa leitura indica que as limitações não se restringem ao plano material, mas também se expressam em dimensões simbólicas que influenciam práticas pedagógicas e relações interpessoais, muitas vezes reforçando padrões normativos que dificultam a valorização da diversidade. A partir dessas contribuições, torna-se possível perceber que a ausência de formação docente específica para lidar com a diversidade não apenas dificulta a adaptação de estratégias de ensino, mas também pode reforçar concepções deficitárias sobre os estudantes, alimentando expectativas reduzidas de aprendizagem e participação, o que impacta diretamente suas trajetórias escolares. Ao mesmo tempo, a falta de equipes multiprofissionais, de recursos pedagógicos adaptados e de políticas de

acompanhamento sistemático contribui para que a inclusão se sustente mais no esforço individual de professores e famílias do que em uma estrutura institucional consolidada, o que tende a intensificar desigualdades já existentes e a deslocar responsabilidades para o âmbito privado. Em vista disso, passa a se evidenciar um custo humano extensivo da inclusão, na medida em que professores assumem sobrecargas de trabalho ao tentar suprir lacunas institucionais e famílias ampliam suas funções para garantir o suporte necessário à permanência dos estudantes, acumulando demandas pedagógicas, emocionais e organizacionais que extrapolam o esperado. Em muitas situações, professores relatam dificuldades em atender às demandas específicas dos estudantes, não por falta de compromisso, mas pela ausência de condições concretas que possibilitem práticas pedagógicas diferenciadas, o que revela a complexidade do trabalho docente em contextos inclusivos. Dessa maneira, a inclusão passa a operar em um terreno marcado por improvisações, adaptações pontuais e soluções contingenciais, popularmente denominado de “gambiarras institucionais”²⁰, evidenciando que sua efetividade está diretamente relacionada à capacidade do sistema educacional de articular recursos, formação e suporte contínuo, enquanto os custos dessa insuficiência continuam sendo absorvidos, de forma silenciosa, pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Existe uma camada mais sensível que precisa ser considerada, isto é, ao direcionar a análise para a problematização da neurodivergência no contexto escolar, torna-se imprescindível reconhecer que a forma como os sistemas educacionais compreendem e respondem às diferenças cognitivas está profundamente marcada por tensões entre perspectivas clínicas e abordagens sociais, o que repercute diretamente nas práticas pedagógicas, nas expectativas de aprendizagem e nas formas de interação estabelecidas no cotidiano escolar, influenciando não apenas o desempenho acadêmico, mas também as condições subjetivas de participação. Sob esse prisma, Walker, (2021, p. 9) afirma que “[...] o paradigma da neurodiversidade propõe que as variações

²⁰ Dessa maneira, ao se recorrer à expressão “gambiarras institucionais”, popularmente utilizada para nomear soluções improvisadas no cotidiano, faz-se referência a um conjunto de práticas emergenciais que buscam responder, de forma imediata e muitas vezes precária, às lacunas estruturais das políticas públicas e das instituições. Trata-se, portanto, de arranjos que não nascem de um planejamento sistemático ou de condições adequadas de funcionamento, mas da necessidade urgente de fazer com que algo funcione, ainda que de maneira parcial, provisória e, por vezes, instável. No contexto educacional, especialmente no campo da inclusão, essas “gambiarras” assumem a forma de adaptações improvisadas de atividades, reorganizações informais de tempos e espaços, sobrecarga de profissionais e uso criativo, porém insuficiente, de recursos disponíveis, revelando não apenas a capacidade inventiva dos sujeitos envolvidos, mas, sobretudo, a ausência de suporte institucional consistente. Assim, o que se apresenta como solução, no plano imediato, evidencia, em um nível mais profundo, a fragilidade das estruturas que deveriam garantir condições efetivas de acesso, permanência e aprendizagem, deslocando para os indivíduos, professores, estudantes e famílias, a responsabilidade por sustentar, com esforços extraordinários, aquilo que deveria ser assegurado como direito.

neurológicas sejam entendidas como parte natural da diversidade humana”, deslocando o foco de uma leitura patologizante para uma compreensão que valoriza a pluralidade dos modos de pensar e experienciar o mundo. Essa inflexão teórica tensiona diretamente a lógica escolar tradicional, que, historicamente, tem operado a partir de parâmetros normativos de cognição, comportamento e desempenho, estabelecendo, muitas vezes de forma implícita, um “modelo ideal de estudante” ao qual todos devem se adequar. Em contraste com essa abordagem, Oliver afirmar que “[...] a deficiência não reside no indivíduo, mas nas barreiras sociais que impedem sua plena participação” (2009, p. 42), o que amplia a compreensão sobre os obstáculos enfrentados por sujeitos neurodivergentes, evidenciando que tais dificuldades não podem ser atribuídas exclusivamente às suas características individuais. A partir dessa articulação, torna-se possível perceber que a permanência de uma perspectiva clínica no interior das práticas escolares tende a reforçar processos de normalização, nos quais a diferença é interpretada como déficit a ser corrigido, frequentemente por meio de intervenções que buscam ajustar o sujeito às expectativas institucionais, exigindo esforços contínuos de adaptação por parte dos estudantes e de suas famílias. Nesse processo, torna-se comum que a sustentação da permanência escolar dependa de acompanhamentos paralelos, reorganização de rotinas domésticas e mediações constantes que extrapolam os limites da escola, implicando desgaste emocional, reorganização do tempo familiar e ampliação de demandas que não são distribuídas de forma equitativa. Ao mesmo tempo, abordagens inspiradas no paradigma da neurodiversidade propõem uma inversão desse raciocínio, sugerindo que é a escola que deve se reorganizar para acolher diferentes formas de aprendizagem e expressão, o que implica repensar currículos, metodologias e formas de avaliação. Ainda assim, a coexistência dessas perspectivas no interior das instituições educativas gera um campo de disputas no qual se confrontam distintas concepções de inclusão, aprendizagem e diferença, produzindo efeitos concretos na experiência escolar dos estudantes, que podem oscilar entre reconhecimento e invisibilização, entre participação e marginalização, evidenciando a complexidade das dinâmicas que atravessam a escolarização de sujeitos neurodivergentes e as múltiplas exigências impostas àqueles que precisam sustentar sua permanência em contextos que nem sempre se transformam na mesma medida.

Há uma certa fragilidade presente nessa discussão, quando problematizamos os efeitos menos visíveis das políticas de educação inclusiva, torna-se relevante perceber que a centralidade atribuída aos avanços normativos, frequentemente celebrados como conquistas incontestáveis, pode contribuir para a construção de uma narrativa que obscurece as consequências concretas

vivenciadas no cotidiano escolar, produzindo um campo discursivo no qual a inclusão é apresentada como plenamente consolidada, ainda que experiências de sofrimento, desgaste e sobrecarga permaneçam pouco tematizadas ou mesmo silenciadas. Nesse cenário, Garland-Thomson afirma que “[...] as narrativas culturais sobre deficiência frequentemente obscurecem as experiências reais dos sujeitos, privilegiando representações que confortam a norma” (2009, p. 45). Essa compreensão evidencia que há uma tendência a valorizar discursos que reafirmam a inclusão como sucesso, em detrimento da escuta das vivências cotidianas que revelam suas tensões. Em outra configuração analítica, Shakespeare (2018, p. 67) afirma que “[...] a ênfase excessiva em modelos teóricos ou normativos pode desviar a atenção das realidades vividas pelas pessoas com deficiência”. Isso indica que o distanciamento entre teoria e prática não é apenas uma lacuna operacional, mas também um efeito de prioridades discursivas que orientam o campo. Ao considerar esse quadro, percebe-se que a ausência de debate sistemático sobre os impactos concretos da inclusão contribui para a produção de um tipo específico de invisibilidade, na qual experiências de exaustão docente, dificuldades familiares e desafios enfrentados pelos próprios estudantes não encontram espaço legítimo de expressão, permanecendo à margem ou sobre as bordas das discussões institucionais. De modo mais amplo, esse processo pode ser compreendido como a constituição de um silenciamento institucional, no qual determinadas narrativas são privilegiadas enquanto outras são deslegitimadas ou ignoradas, especialmente aquelas que tensionam a ideia de inclusão como avanço linear e incontestável. A permanência desse silenciamento não implica a ausência de problemas, mas sua não tematização, o que dificulta a construção de respostas mais consistentes e sensíveis às complexidades do fenômeno, ao mesmo tempo em que reforça a manutenção de práticas que, embora formalmente inclusivas, podem reproduzir formas sutis de exclusão e sofrimento no interior das instituições escolares.

Os estudos da deficiência têm argumentado de forma consistente que as representações dominantes da deficiência frequentemente operam para mascarar as realidades vividas pelas pessoas com deficiência, produzindo narrativas simplificadas que se alinham às expectativas sociais mais amplas. Essas narrativas tendem a priorizar coerência, progresso e resolução, ao mesmo tempo em que negligenciam as complexidades, contradições e dificuldades que caracterizam a vida cotidiana. Como resultado, as vozes das pessoas com deficiência são frequentemente marginalizadas ou reformuladas de maneiras que as tornam mais aceitáveis aos enquadramentos normativos, em vez de refletirem com precisão suas experiências (Goodley, 2014, p. 78, tradução nossa).

Há algo de incômodo e, ao mesmo tempo, revelador nisso em meio às dinâmicas que estruturam a implementação das políticas inclusivas, evidenciando o deslocamento progressivo

de responsabilidades institucionais para o âmbito familiar, processo que se intensifica à medida que as condições estruturais das escolas se mostram insuficientes para garantir suporte adequado aos estudantes, fazendo com que a família assuma funções que, em princípio, deveriam ser compartilhadas ou asseguradas pelo Estado, o que reconfigura não apenas o cotidiano doméstico, mas também as relações sociais e afetivas que o atravessam. Nesse plano, Kittay afirma que “[...] toda sociedade depende profundamente do trabalho de cuidado, embora frequentemente se recuse a reconhecê-lo como trabalho” (2019, p. 28). Essa formulação evidencia que o cuidado, apesar de essencial, permanece invisibilizado nas estruturas econômicas e políticas. Sob outra perspectiva, Folbre (2001) argumenta que “[...] o trabalho de cuidar de crianças e dependentes sustenta a economia, ainda que não seja adequadamente valorizado ou remunerado” (p. 16). Essa leitura permite compreender que a intensificação desse trabalho no contexto da inclusão escolar não representa apenas um desafio individual, mas uma questão estrutural relacionada à organização social do cuidado. Quando tentamos compreender de verdade, percebe-se que famílias de estudantes neurodivergentes passam a desempenhar múltiplas funções, que vão desde o acompanhamento pedagógico até a mediação emocional e social, muitas vezes sem apoio institucional consistente, o que pode gerar sobrecarga significativa, tanto no plano psicológico quanto no financeiro e organizacional. De forma mais específica, essa intensificação do trabalho de cuidado tende a recair de maneira desigual sobre as mulheres, especialmente mães, reforçando padrões de gênero historicamente construídos que associam o cuidado ao feminino, o que amplia desigualdades já existentes e limita possibilidades de participação social e profissional. Nesse cenário, atividades como acompanhamento de tarefas escolares, busca por serviços especializados, organização de rotinas adaptadas e enfrentamento de estigmas sociais²¹ passam a compor o cotidiano dessas famílias, evidenciando que a inclusão escolar extrapola os limites

²¹ Os estigmas sociais podem ser compreendidos como construções simbólicas e culturais que atribuem marcas negativas a determinados sujeitos ou grupos, associando-os a ideias de inferioridade, incapacidade ou inadequação em relação a padrões considerados normais pela sociedade. No caso dos sujeitos neurodivergentes, esses estigmas se manifestam por meio de rótulos, preconceitos e expectativas limitantes que afetam não apenas sua inserção social e educacional, mas também sua autoimagem e suas possibilidades de participação plena na vida coletiva. Tal processo não se restringe ao indivíduo, alcançando também aqueles que convivem diretamente com ele, como familiares, que muitas vezes passam a experimentar formas indiretas de estigmatização, seja por julgamentos sociais, seja pela responsabilização implícita ou explícita pelas diferenças apresentadas. Desse modo, o estigma opera como um mecanismo de exclusão que atravessa relações cotidianas, produzindo isolamento, sobrecarga emocional e tensionamentos nas dinâmicas familiares, ao mesmo tempo em que reforça barreiras simbólicas que dificultam o reconhecimento da neurodiversidade como expressão legítima da condição humana. Nessa perspectiva, compreender os estigmas sociais implica reconhecer que eles não são naturais, mas historicamente produzidos e socialmente sustentados, exigindo, portanto, processos críticos de desconstrução para que se avance na direção de relações mais inclusivas e menos marcadas pela lógica da normalização. Ver: Goffman, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

da instituição educativa e se estende para o interior da vida doméstica. Essa transferência de responsabilidades, ao não ser devidamente reconhecida ou compensada, contribui para a produção de tensões que atravessam diferentes dimensões da vida familiar, configurando um quadro no qual o cuidado se torna simultaneamente indispensável e invisível, evidenciando as complexas relações entre políticas públicas, organização social do cuidado e desigualdades estruturais que se manifestam de maneira concreta no cotidiano das famílias.

Quando nos aproximamos dessa discussão com mais atenção, a dimensão simbólica que atravessa a experiência da deficiência e da neurodivergência, torna-se possível compreender que os processos de inclusão não se limitam às condições materiais ou institucionais, mas são profundamente atravessados por dinâmicas de estigmatização, julgamento social e controle simbólico que operam no nível das interações cotidianas, influenciando tanto a forma como os sujeitos são percebidos quanto à maneira como passam a se perceber, o que produz efeitos duradouros na construção de identidades e trajetórias sociais. Nessa perspectiva, evidencia que “[...] o ato de olhar fixamente para corpos considerados diferentes não é neutro, mas carrega significados sociais que posicionam esses corpos como desvios da norma” (Garland-Thomson, 2009, p. 3). Essa leitura indica que o olhar social funciona como um mecanismo de classificação e hierarquização. Sob outro ângulo, Goffman afirma que “[...] o estigma reduz o indivíduo de uma pessoa completa e normal a uma pessoa desacreditada e diminuída” (2006, p. 12), logo, essa formulação evidencia a força dos processos simbólicos na produção de desigualdades. A partir desses olhares, percebe-se que o estigma associado à deficiência ou à neurodivergência não se restringe ao sujeito diretamente identificado como diferente, mas se estende às suas redes de convivência, especialmente à família, que passa a compartilhar, de forma indireta, os efeitos desse processo, configurando o que se pode compreender como “estigma por associação”²².

²² O estigma por associação refere-se ao processo pelo qual indivíduos passam a ser socialmente desvalorizados não por características próprias, mas por sua vinculação direta com pessoas que já são alvo de estigmatização, como ocorre frequentemente com familiares de sujeitos neurodivergentes. Nesse contexto, pais, mães, irmãos ou cuidadores podem ser alvo de julgamentos, olhares de reprovação ou discursos implícitos que os responsabilizam pela condição do outro, sendo associados a ideias de falha, incapacidade ou desvio em relação a padrões normativos de desenvolvimento e comportamento. Por exemplo, é comum que famílias de crianças autistas sejam questionadas sobre práticas educativas, disciplina ou vínculos afetivos, como se a neurodivergência fosse resultado de sua ação ou omissão, o que evidencia como o estigma ultrapassa o indivíduo e se projeta sobre suas relações mais próximas. Esse tipo de estigmatização produz efeitos significativos no cotidiano, contribuindo para o isolamento social, o sofrimento emocional e a intensificação da sobrecarga já vivenciada no cuidado, além de reforçar barreiras simbólicas que dificultam o reconhecimento da diversidade humana. Assim, o estigma por associação revela que a exclusão não opera apenas sobre quem é diretamente rotulado, mas se expande nas redes de convivência, atingindo aqueles que compartilham vínculos afetivos e sociais com sujeitos estigmatizados. Ver: Goffman, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

Nesse contexto, práticas aparentemente banais, como comentários informais, olhares insistentes, julgamentos sobre comportamentos ou questionamentos sobre a capacidade dos sujeitos, passam a compor um ambiente simbólico que reforça sentimentos de inadequação, culpa e vergonha, especialmente quando tais interações são mediadas por expectativas normativas rígidas. De modo mais específico, dinâmicas como a fofoca, a construção de reputações e a circulação de narrativas morais sobre o que é considerado comportamento adequado ou inadequado desempenham um papel central na manutenção desses processos, funcionando como dispositivos informais de controle social que regulam condutas e reforçam padrões de normalidade. Simultaneamente, essas práticas não apenas afetam os sujeitos diretamente envolvidos, mas também influenciam a forma como instituições respondem à diferença, uma vez que professores, gestores e demais atores sociais estão inseridos nesse mesmo universo simbólico, o que contribui para a reprodução de expectativas e julgamentos que podem impactar decisões pedagógicas e relações escolares, evidenciando a complexidade das interações entre dimensão simbólica, experiência subjetiva e organização social da inclusão.

Partindo da delimitação temática proposta, o presente estudo toma como objeto de análise as implicações psicossociais, educacionais e familiares da inclusão de sujeitos neurodivergentes no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, direcionando especial atenção às formas de sobrecarga vivenciadas pelas famílias e às repercussões dessas dinâmicas na trajetória escolar dos estudantes, o que exige articular diferentes dimensões analíticas que envolvem tanto a estrutura institucional da escola quanto os efeitos subjetivos e relacionais que emergem desse processo. Nessa linha de reflexão, Walker (2021, p. 21) afirma que “[...] a experiência neurodivergente não pode ser compreendida isoladamente do contexto social que define o que é considerado normal ou aceitável”, esse posicionamento reforça a necessidade de situar o fenômeno em uma perspectiva ampliada, capaz de considerar as relações entre norma, diferença e pertencimento. Shakespeare pontua que “[...] compreender a deficiência requer uma abordagem que integre fatores sociais, culturais e individuais, evitando reducionismos” (2018, p. 14). Essa interpretação evidencia que a análise proposta demanda uma abordagem multifacetada, que ultrapasse explicações simplificadoras. Logo, a pergunta de partida que orienta o estudo busca compreender em que medida as políticas de inclusão educacional, ao serem implementadas em contextos de insuficiência estrutural e apoio institucional limitado, contribuem para a produção de um custo humano oculto, o qual se expressa na intensificação da sobrecarga familiar e na reconfiguração das trajetórias educacionais de sujeitos neurodivergentes, colocando em

evidência não apenas os efeitos institucionais dessas políticas, mas também suas implicações no cotidiano das famílias e dos estudantes. Nessa direção, torna-se relevante considerar que a importância da pesquisa reside justamente na possibilidade de tensionar leituras excessivamente normativas, celebratórias ou romantizada da inclusão, ampliando o debate para dimensões frequentemente negligenciadas, como o desgaste emocional, as dificuldades organizacionais e os impactos nas relações familiares, elementos que, embora pouco visibilizados, desempenham papel central na sustentação do processo inclusivo. Ao trazer essas dimensões para o centro da análise, o estudo contribui para a construção de um olhar mais sensível às complexidades da inclusão, reconhecendo que sua efetivação não se limita à presença física dos estudantes nos espaços escolares, mas envolve uma rede de relações, práticas e condições que atravessam diferentes esferas da vida social, permitindo evidenciar tensões, contradições e desafios que marcam a experiência inclusiva.

O trabalho de dependência é um trabalho socialmente necessário, contudo, permanece persistentemente desvalorizado e frequentemente invisibilizado nos quadros econômicos e sociais dominantes. Aqueles que prestam cuidados, na maioria das vezes, membros da própria família, precisam reorganizar suas vidas em função das necessidades dos dependentes, frequentemente à custa de perdas significativas, incluindo redução de oportunidades, desgaste emocional e desvantagens financeiras. Essa organização do cuidado reflete arranjos sociais mais amplos que falham em distribuir adequadamente a responsabilidade pela dependência, impondo encargos desproporcionais às famílias em vez de às instituições coletivas (Kittay, 1999, p. 32, tradução nossa).

METODOLOGIA: ANÁLISE QUALITATIVA DAS IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS, EDUCACIONAIS E FAMILIARES DA INCLUSÃO DE SUJEITOS NEURODIVERGENTES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A presente investigação foi caracterizada como uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que buscou compreender fenômenos sociais complexos a partir de suas dimensões simbólicas, relacionais e subjetivas, não se restringindo à mensuração de variáveis, mas priorizando a interpretação de sentidos produzidos nas interações sociais. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa foi concebida como um campo que privilegia a compreensão aprofundada

das experiências humanas, permitindo captar nuances que escapam às abordagens quantitativas. Como se observa, a pesquisa “[...] qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana” (Stake, 2011, p. 21). Além disso, ao dialogar com Minayo, reconheceu-se que “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (p. 21), o que reforçou a pertinência dessa abordagem para investigar a complexidade das relações entre inclusão, família e neurodivergência, especialmente no que se refere às dimensões invisibilizadas do cotidiano.

[...] a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha com o universo dos significados, das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não apenas por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro de um contexto social historicamente construído. Dessa forma, a abordagem qualitativa permite apreender dimensões da vida social que escapam às mensurações, exigindo do pesquisador uma postura interpretativa diante dos dados (Minayo, 2007, p. 23).

Do mesmo modo, no que se refere ao tipo de pesquisa, definiu-se este estudo como bibliográfico, de caráter descritivo-analítico, tendo como base o levantamento sistemático e a análise crítica e compreensiva de produções teóricas nacionais e internacionais. Essa escolha metodológica permitiu reunir diferentes perspectivas conceituais e analíticas sobre educação inclusiva, deficiência, cuidado e políticas públicas, possibilitando uma compreensão ampliada do objeto investigado. Nesse sentido, “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 44), o que fundamentou o percurso adotado. Complementarmente, conforme apontam Prodanov e Freitas, “[...] a pesquisa científica exige procedimentos sistematizados que orientem o pesquisador na busca de respostas às suas indagações” (2013, p. 14), o que reforçou a necessidade de rigor na seleção e análise das fontes mobilizadas.

No que diz respeito à abordagem teórico-metodológica, adotou-se um viés analítico-compreensivo, inspirado em Weber, orientado pela interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Assim, buscou-se compreender não apenas as estruturas objetivas das políticas de inclusão, mas também as mediações sociais e simbólicas que atravessam sua implementação no cotidiano. Nessa direção, “[...] a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em seu contexto natural, interpretando os significados que as pessoas lhes atribuem” (Flick, 2013, p. 25), o que dialoga diretamente com a perspectiva adotada. Em consonância, destaca-se que “[...] o método compreensivo tem como objetivo apreender o sentido

da ação social a partir do ponto de vista dos sujeitos” (Minayo; Deslandes, 2002, p. 81), evidenciando a centralidade da interpretação na construção analítica desta pesquisa.

Além disso, o referencial teórico mobilizado foi estruturado de forma interdisciplinar, articulando diferentes campos do conhecimento, o que permitiu uma leitura mais densa e multifacetada do fenômeno investigado. Foram considerados, nesse percurso, autores da educação inclusiva, dos estudos da deficiência, da neurodiversidade, das teorias do cuidado e da crítica às políticas educacionais, compondo um quadro analítico capaz de tensionar explicações simplificadoras. Nesse sentido, “[...] teoria, método e criatividade [...] produzem conhecimentos e dão continuidade à tarefa dinâmica de descobrir as entranhas do mundo e da sociedade” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2007, p. 13), o que justifica a articulação entre diferentes matrizes teóricas. De forma complementar, “[...] a ciência é uma compilação de ótimas explicações sobre coisas físicas, biológicas e sociológicas” (Stake, 2011, p. 19), evidenciando a necessidade de integrar múltiplos referenciais para compreender fenômenos complexos como a inclusão educacional.

[...] o conhecimento científico, especialmente no campo das Ciências Sociais, é construído a partir da articulação entre diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, não podendo ser reduzido a uma única forma de explicação. Trata-se de um processo que envolve diálogo entre saberes, confronto de interpretações e integração de diferentes níveis de análise, permitindo apreender a complexidade dos fenômenos sociais. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não é apenas um recurso, mas uma exigência para a compreensão de objetos que se apresentam de forma multifacetada, exigindo múltiplos olhares e abordagens complementares (Minayo; Deslandes, 2002, p. 25).

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, realizou-se um levantamento sistemático de literatura em bases científicas e livros acadêmicos orientado por critérios rigorosos de seleção, tais como relevância temática, atualidade das obras e reconhecimento acadêmico dos autores. Dessa forma, buscou-se garantir consistência e pertinência ao corpus teórico analisado. Nessa direção, “[...] a concepção de que o conhecimento é coletivo é a principal justificativa da necessidade de referência” (Máttar-Neto, 2002, p. 206), o que reforça a importância da seleção criteriosa das fontes. Do mesmo modo, “[...] as citações devem ser indicadas no texto por um sistema de chamada numérico ou autor-data” (Severino, 2002, p. 3), evidenciando o compromisso com a organização e a fidedignidade das referências utilizadas.

Desse modo, no que tange à análise dos dados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo temática, estruturada em etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos

resultados, culminando na construção de categorias analíticas como custo humano oculto da inclusão, sobrecarga familiar e deslocamento de responsabilidades. Esse procedimento permitiu organizar e interpretar os dados de forma sistemática, evidenciando padrões, tensões e contradições presentes no material analisado. Ainda assim, reconheceu-se como limitação a natureza bibliográfica da pesquisa, uma vez que não envolveu investigação empírica direta, o que implica dependência das interpretações teóricas disponíveis. Em termos éticos, assegurou-se o uso responsável das fontes e a fidelidade às ideias dos autores, compreendendo que “[...] a citação é uma menção de uma informação extraída de outra fonte”, o que reforça o compromisso com a integridade acadêmica. Assim, pode-se afirmar que o percurso metodológico adotado buscou articular rigor, criticidade e sensibilidade analítica na compreensão de um fenômeno social complexo e profundamente atravessado por dimensões invisibilizadas.

CUSTO HUMANO OCULTO DA INCLUSÃO: SUJEITOS NEURODIVERGENTES, SOBRECARGA FAMILIAR E REPERCUSSÕES NA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Ao considerar a expansão das políticas de inclusão no campo educacional, torna-se possível perceber que sua consolidação como princípio normativo não ocorreu apenas como resposta a demandas pontuais, mas como parte de um movimento mais amplo de reorganização das políticas públicas orientadas por ideais de justiça social, equidade e universalização de direitos, o que implica reconhecer que a inclusão passa a ocupar um lugar central nos discursos institucionais, acadêmicos e políticos, sendo progressivamente incorporada como um valor incontestável nas agendas educacionais contemporâneas. E ainda, ao se observar esse processo, verifica-se que a ampliação do acesso escolar para sujeitos historicamente excluídos representa, sem dúvida, um avanço significativo, na medida em que rompe com práticas segregacionistas e amplia a presença desses sujeitos nos espaços formais de ensino, o que se articula com a compreensão de que a educação deve ser concebida como direito fundamental e não como privilégio restrito a determinados grupos. Nesse contexto, Fraser (2020, p. 52) afirma que “[...] as reivindicações por justiça nas sociedades contemporâneas articulam demandas por reconhecimento e redistribuição de forma inseparável” o que permite compreender que a inclusão educacional se insere em uma lógica que busca não apenas ampliar o acesso, mas também reconfigurar as bases de participação social. Além disso, é importante destacar que a

consolidação desse campo também foi acompanhada pela produção de um consenso político e acadêmico em torno da necessidade de valorização da diversidade, o que contribuiu para a difusão de discursos que enfatizam a equidade, a diferença e o respeito às singularidades como princípios estruturantes das práticas educacionais. Nesse sentido, Ainscow afirmar que “[...] a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à participação e à aprendizagem” (2006, p. 15), o que amplia a compreensão da inclusão para além de uma política pontual, situando-a como um movimento permanente de transformação institucional. Ao mesmo tempo, vale destacar que esse processo de consolidação normativa também produz efeitos específicos no modo como a inclusão é percebida, uma vez que, ao se tornar um princípio amplamente legitimado, tende a reduzir o espaço para questionamentos mais críticos sobre suas formas de implementação, o que pode contribuir para a naturalização de determinadas práticas e para a invisibilização de suas contradições. Assim, à medida que o discurso inclusivo se fortalece e se dissemina, observa-se que ele passa a operar não apenas como um horizonte ético desejável, mas também como um elemento estruturante das políticas educacionais, influenciando diretrizes curriculares, programas de formação docente e estratégias institucionais, ao mesmo tempo em que convive com desafios concretos que tensionam sua efetividade no cotidiano escolar.

A política não é simplesmente uma questão de implementação, mas de interpretação e concretização em contextos sociais complexos. As políticas são simultaneamente texto e discurso e, como tal, estão sujeitas a processos de recontextualização à medida que circulam por diferentes espaços. Nesse sentido, as políticas tornam-se ‘normalizadas’ por meio de seu uso reiterado e de sua aceitação, frequentemente assumindo um caráter naturalizado que obscurece os pressupostos e as relações de poder nelas incorporados. À medida que se enraízam nas práticas, as políticas passam a moldar aquilo que é considerado possível, legítimo e desejável nos contextos educacionais²³ (Ball, 2012, p. 44, tradução nossa).

Pensando por esse caminho que atravessam a implementação das políticas de inclusão, torna-se possível perceber que a materialização dessas diretrizes no cotidiano escolar é profundamente condicionada por fatores que extrapolam o plano normativo, envolvendo condições concretas que dizem respeito à infraestrutura das instituições, à disponibilidade de

²³ A citação explicita que as políticas educacionais não operam apenas como diretrizes formais, mas como discursos que, ao serem reiteradamente interpretados e incorporados às práticas, passam a adquirir um caráter de naturalização que tende a obscurecer seus pressupostos e relações de poder. Ao evidenciar esse processo de normalização, o autor reforça a argumentação ao demonstrar que a consolidação da inclusão como princípio normativo pode reduzir o espaço para questionamentos críticos, contribuindo para a aceitação de suas formas de implementação como legítimas e incontestáveis, mesmo quando coexistem com limitações estruturais e contradições no cotidiano escolar.

recursos materiais e humanos e à própria organização do trabalho pedagógico, o que revela que a inclusão, embora consolidada como princípio, encontra obstáculos significativos quando confrontada com a realidade das escolas públicas, muitas vezes marcadas por carências históricas e desigualdades persistentes. Nesse cenário, Goodley afirma que “[...] a deficiência é produzida por sistemas sociais que falham em acomodar a diversidade humana” (2014, p. 45), evidenciando que a exclusão não se restringe a barreiras individuais, mas se estrutura em condições institucionais que limitam a participação plena dos sujeitos. Em outra direção, Florian (2015, p. 18) destaca que “[...] práticas inclusivas requerem mudanças profundas nas formas de ensinar, avaliar e organizar o ensino”, o que indica que a inclusão não pode ser reduzida a ajustes superficiais, mas demanda transformações estruturais que nem sempre são acompanhadas pelos sistemas educacionais. Nesse contexto, torna-se relevante observar que a insuficiência de recursos materiais, como salas inadequadas, ausência de tecnologias assistivas e falta de materiais pedagógicos diversificados, compromete diretamente a qualidade das práticas inclusivas, dificultando a construção de ambientes de aprendizagem que contemplem a diversidade. Paralelamente, as fragilidades na formação inicial e continuada de professores emergem como um elemento central, uma vez que muitos profissionais não recebem preparo adequado para lidar com as demandas específicas de estudantes neurodivergentes, o que pode gerar insegurança, sobrecarga e, em alguns casos, a reprodução de práticas excludentes. De igual maneira, a ausência ou insuficiência de equipes multiprofissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, limita o suporte necessário para a construção de estratégias pedagógicas mais efetivas, fazendo com que o acompanhamento dos estudantes dependa, em grande medida, de iniciativas individuais. Diante desse quadro, o trabalho docente passa a ser marcado por intensificação e precarização, uma vez que os professores assumem múltiplas funções sem o devido respaldo institucional, o que impacta tanto sua saúde quanto a qualidade do ensino oferecido. Desse modo, evidencia-se um descompasso significativo entre as políticas formuladas e as condições reais de execução, revelando que a efetividade da inclusão está diretamente relacionada à capacidade do sistema educacional de articular recursos, formação e suporte contínuo, elementos que permanecem em tensão no cotidiano escolar.

Partindo de uma leitura mais ampla das políticas de inclusão, percebemos que um dos elementos centrais que tensionam sua efetividade reside no descompasso persistente entre aquilo que é formulado no plano normativo e aquilo que, de fato, se concretiza nas práticas escolares, revelando que a distância entre diretriz e execução não se limita a dificuldades pontuais, mas

expressa contradições estruturais que atravessam o próprio funcionamento dos sistemas educacionais, o que implica reconhecer que a universalização do acesso, embora relevante, não garante, por si só, condições equitativas de participação. Nesse ponto, torna-se fundamental problematizar a distinção entre inclusão formal e inclusão real, uma vez que o ingresso de estudantes no espaço escolar não assegura, necessariamente, sua participação efetiva nas atividades pedagógicas e nas dinâmicas coletivas. Ainscow afirma que “[...] a presença de políticas inclusivas não assegura automaticamente mudanças nas práticas, sendo necessário um processo contínuo de transformação institucional” (2006, p. 27). Ao nos aproximarmos dessa realidade, fica mais claro para todos nós que a presença física dos estudantes em sala de aula pode ocorrer sem que haja garantia de aprendizagem significativa, sobretudo quando os processos educativos permanecem organizados a partir de padrões homogêneos. Em outra direção, Apple (2019, p. 64) destaca que “[...] políticas educacionais frequentemente expressam compromissos ideológicos que nem sempre se traduzem em condições materiais adequadas para sua implementação”. Essa leitura nos convida a reconhecer que currículos pouco flexíveis e insuficientemente adaptados, aliados a processos avaliativos padronizados e, muitas vezes, excludentes, contribuem para a manutenção de desigualdades no interior de espaços formalmente inclusivos. Nesse contexto, a permanência escolar passa a ser marcada por dificuldades que não se expressam apenas em indicadores de evasão, mas também em formas sutis de exclusão, como a marginalização em atividades coletivas ou a invisibilização das necessidades específicas dos estudantes. Por isso, torna-se necessário reconhecer que as barreiras enfrentadas no cotidiano escolar nem sempre são explicitadas ou problematizadas, permanecendo, muitas vezes, naturalizadas no interior das práticas institucionais, o que reforça a complexidade das dinâmicas que atravessam a relação entre acesso, participação e aprendizagem no contexto da educação inclusiva.

No aprofundamento das tensões que atravessam a inclusão educacional, é pertinente reconhecer que a coexistência entre ampliação de direitos e manutenção de desigualdades revela o caráter contraditório dessas políticas, na medida em que a integração de sujeitos historicamente excluídos ocorre, muitas vezes, sem a correspondente transformação estrutural do sistema educacional, o que implica admitir que a inclusão pode operar como uma resposta parcial às demandas sociais, ao mesmo tempo em que preserva elementos centrais da lógica excludente que pretende superar, configurando um cenário no qual inclusão e exclusão são produzidas simultaneamente no interior dos mesmos espaços institucionais. Nessa direção, Ball afirma que

“[...] as políticas educacionais são sempre processos de interpretação e tradução, nos quais seus significados são reconfigurados nas práticas” (2012, p. 44), o que indica que a distância entre o texto da política e sua materialização concreta é constitutiva, e não acidental. Em outra formulação, Apple (2013, p. 92) destaca que “[...] reformas educacionais frequentemente incorporam discursos progressistas enquanto mantêm estruturas profundamente desiguais”, evidenciando que a retórica da inclusão pode conviver com a reprodução de hierarquias sociais e educacionais. A partir dessa engrenagem, torna-se possível compreender que a presença de estudantes em salas regulares não implica, necessariamente, a transformação das práticas pedagógicas, das formas de avaliação ou das relações de poder que organizam o espaço escolar, o que faz com que a inclusão, em muitos casos, se restrinja à incorporação física dos sujeitos sem alterar as bases que definem “quem aprende”, “como aprende” e “em que condições aprendem”. Esse movimento evidencia que a inclusão pode assumir um caráter ambíguo, ao ampliar formalmente o acesso enquanto mantém, de forma menos visível, mecanismos de diferenciação que produzem desigualdades no interior da própria escola. Sob essa perspectiva, é relevante observar que tais contradições não são meramente operacionais, mas refletem disputas mais amplas sobre o papel da educação, os sentidos da igualdade e os limites das políticas públicas em contextos marcados por desigualdades estruturais. Através desse contexto, a análise da inclusão como política contraditória permite evidenciar que sua efetividade não pode ser compreendida apenas a partir de indicadores de acesso ou presença, mas exige uma leitura mais aprofundada das condições concretas em que se dão as experiências escolares, revelando tensões persistentes entre o discurso normativo e a prática institucional.

A educação está profundamente implicada nas políticas de reprodução cultural e econômica. Embora as escolas sejam frequentemente apresentadas como instituições neutras comprometidas com a igualdade, elas também são espaços nos quais significados dominantes são produzidos e reproduzidos. O currículo, a organização do conhecimento e as formas de avaliação participam desse processo, frequentemente privilegiando determinados grupos enquanto marginalizam outros. Assim, reformas que parecem progressistas na superfície podem manter intactas as estruturas subjacentes que geram desigualdade, mesmo quando afirmam promover maior inclusão (Apple, 2004, p. 22, tradução nossa).

Desse modo, ao aprofundar a compreensão da inclusão enquanto política atravessada por contradições estruturais, reconhecer que a ampliação de direitos educacionais, embora represente um avanço significativo no plano jurídico e institucional, convive com a permanência de desigualdades que se reconfiguram no interior das práticas escolares, evidenciando que a

integração de sujeitos historicamente excluídos ocorre, muitas vezes, sem a correspondente transformação das estruturas que organizam o sistema educacional, o que produz uma dinâmica na qual a inclusão opera como resposta parcial às demandas sociais, ao mesmo tempo em que mantém dispositivos que limitam a efetiva participação e aprendizagem desses sujeitos. Nessa perspectiva ampliada, Gewirtz afirma que “[...] as políticas educacionais podem simultaneamente promover inclusão e reproduzir desigualdades, dependendo de como são implementadas e apropriadas localmente” (2002, p. 87), o que indica que a inclusão não é um processo unívoco, mas atravessado por múltiplas interpretações e práticas. Por outro ângulo analítico, Slee (2011, p. 56) destaca que “[...] a educação inclusiva corre o risco de se tornar um discurso vazio quando não desafia as estruturas que produzem exclusão”, o que reforça a necessidade de problematizar não apenas a presença dos estudantes, mas as condições em que essa presença se realiza. Nessa linha de raciocínio, é possível observar que a coexistência entre inclusão e exclusão no mesmo espaço institucional não se manifesta de forma explícita, mas por meio de práticas sutis, como a manutenção de currículos rígidos, a padronização de avaliações e a organização de atividades que privilegiam determinados perfis de estudantes, o que contribui para a produção de hierarquias internas. Vale destacar que essa dinâmica evidencia tensões constantes entre o discurso normativo, que afirma a inclusão como valor inquestionável, e a prática institucional, que nem sempre se reorganiza de maneira consistente para acolher a diversidade. De forma complementar, a inclusão pode ser compreendida como um campo de disputas no qual diferentes concepções de igualdade, diferença e justiça social se confrontam, produzindo efeitos concretos nas experiências escolares. Em verdade, a análise dessas contradições permite evidenciar que a inclusão, embora amplamente legitimada, não elimina automaticamente os mecanismos que produzem desigualdades, mas os reconfigura em novas formas que exigem atenção minuciosa e crítica para serem compreendidas em sua complexidade.

Nesse movimento sutil, mas contínuo, de deslocamento de responsabilidades nas políticas de inclusão, pontua-se o reconhecimento que a redução do papel do Estado na oferta de suporte contínuo tem implicado uma reconfiguração significativa das formas de sustentação do processo educativo, fazendo com que atribuições que deveriam ser garantidas por políticas públicas passem a ser assumidas, de maneira crescente e extensiva, pelas famílias, o que evidencia uma transferência silenciosa, em sua grande maioria, ocultada, porém estrutural, de encargos pedagógicos e terapêuticos para o espaço privado. Nessa direção analítica, Kittay afirma que “[...] sociedades modernas dependem profundamente do trabalho de cuidado não remunerado,

frequentemente realizado no âmbito familiar” (2011, p. 52), o que permite compreender que o cuidado, embora essencial, permanece invisibilizado e desigualmente distribuído. Em outra formulação, Tronto (2013, p. 29) destaca que “[...] a organização social do cuidado reflete relações de poder que determinam quem cuida, como cuida e em que condições”, o que amplia a compreensão sobre as desigualdades implicadas nesse processo. A partir dessas contribuições, percebe-se que a responsabilização indireta das famílias pelos resultados educacionais não ocorre de forma explícita, mas se manifesta por meio de expectativas institucionais que pressupõem a continuidade do trabalho pedagógico no ambiente doméstico, exigindo acompanhamento constante, mediação de atividades e busca por recursos externos. Essa visão evidencia que a “privatização do cuidado” e do acompanhamento escolar não se restringe à contratação de serviços especializados, mas envolve também a reorganização do tempo, da rotina e das relações familiares, o que pode gerar impactos significativos nas condições de vida dos sujeitos envolvidos. Ao mesmo tempo, a invisibilização das obrigações institucionais contribui para a naturalização desse deslocamento, fazendo com que a ausência de suporte adequado seja interpretada como uma questão individual ou familiar, e não como um problema estrutural das políticas públicas. Nessa linha interpretativa, o processo inclusivo passa a ser sustentado por uma rede de esforços muitas vezes não reconhecidos, o que evidencia a complexidade das relações entre Estado, escola e família na organização da educação inclusiva.

No exercício de olhar com mais sensibilidade para a centralidade do discurso inclusivo e seus efeitos simbólicos, compreende-se que a inclusão, ao ser amplamente legitimada como valor moral incontestável, passa a ocupar um lugar privilegiado no imaginário social e institucional, sendo frequentemente associada a ideais de justiça, equidade e respeito à diversidade, o que contribui para a consolidação de um discurso hegemônico que, embora produza avanços importantes, também tende a reduzir o espaço para questionamentos críticos sobre suas formas concretas de implementação. Nessa direção, Slee sublinha que “[...] a educação inclusiva tornou-se um ideal moral poderoso, muitas vezes aceito sem a devida problematização de suas condições de realização” (2011, p. 77), o que evidencia que a força normativa desse discurso pode dificultar a emergência de análises mais tensionadas. Em outra abordagem, Thomas (2013, p. 112) destaca que “[...] discursos dominantes sobre inclusão podem obscurecer desigualdades persistentes ao enfatizar narrativas de progresso”, indicando que a ideia de avanço pode operar como um mecanismo de ocultamento de fragilidades estruturais. Perante esse entendimento, observa-se que a dificuldade de crítica às políticas inclusivas não decorre apenas de limitações analíticas,

mas também do risco simbólico de que tais críticas sejam interpretadas como oposição ao próprio direito à inclusão, o que contribui para a manutenção de um consenso pouco questionado. Esse processo faz com que problemas concretos, como a insuficiência de recursos, a precarização do trabalho docente e a ausência de suporte adequado, sejam frequentemente relativizados ou minimizados em nome da valorização do princípio inclusivo. E, nesse fluxo que nos atravessa, a naturalização da inclusão como solução suficiente pode levar à crença de que a simples presença de estudantes em espaços escolares já representa a realização plena desse direito, desconsiderando as condições efetivas de participação e aprendizagem. Nesse cenário, o discurso inclusivo, ao mesmo tempo em que promove reconhecimento e visibilidade, pode também operar como um dispositivo que estabiliza determinadas interpretações da realidade, dificultando a problematização de suas contradições. Essa ambivalência evidencia que a inclusão, enquanto valor amplamente legitimado, produz efeitos que vão além do plano normativo, influenciando percepções, práticas e modos de pensar a educação, o que abre espaço para uma análise mais aprofundada sobre as relações entre discurso, poder e transformação social.

O neoliberalismo não é apenas um conjunto de políticas econômicas, mas um quadro normativo que se estende a todas as esferas da vida, moldando subjetividades e redefinindo a maneira como os indivíduos compreendem a si mesmos e suas relações com os outros. Ele estabelece um regime de verdade no qual determinados valores e práticas se tornam evidentes por si mesmos e incontestáveis. Nesse sentido, as normas são internalizadas e reproduzidas não apenas por meio da coerção, mas pela participação ativa dos próprios indivíduos, que passam a percebê-las como naturais e necessárias, limitando, assim, o alcance da crítica e de formas alternativas de pensar (Dardot; Laval, 2016, p. 13, tradução nossa).

No reconhecimento, cada vez mais evidente, da permanência de lógicas excludentes em espaços educacionais que se dizem inclusivos, evidencia-se que o capacitismo²⁴ estrutural se manifesta de maneira difusa e persistente, organizando práticas, expectativas e relações a partir

²⁴ O capacitismo estrutural pode ser compreendido como um conjunto de práticas, valores e normas socialmente enraizadas que hierarquizam os corpos e as mentes a partir de padrões de normalidade, produtividade e autonomia, produzindo exclusões sistemáticas de pessoas com deficiência ou neurodivergentes. Diferentemente de manifestações individuais de preconceito, o capacitismo estrutural opera de forma difusa e institucionalizada, estando presente nas políticas públicas, nas práticas escolares, no mercado de trabalho e nas relações sociais cotidianas, muitas vezes de maneira naturalizada e invisibilizada. Nesse sentido, ele não apenas limita o acesso e a participação desses sujeitos em diferentes espaços sociais, mas também define quais vidas são consideradas mais valiosas, capazes ou dignas de reconhecimento. No campo educacional, por exemplo, manifesta-se quando currículos, métodos de ensino e formas de avaliação são estruturados a partir de um modelo homogêneo de aprendizagem, desconsiderando a diversidade de modos de ser e aprender, o que acaba por produzir exclusão mesmo em contextos que se pretendem inclusivos. Assim, compreender o capacitismo estrutural implica reconhecer que a deficiência não é apenas uma condição individual, mas uma construção social atravessada por relações de poder que organizam quem pode participar plenamente da vida social. Ver: Campbell, F. K. *Contours of ableism: the production of disability and abledness*. London: Palgrave Macmillan, 2009.

de padrões normativos de desempenho e comportamento que definem, ainda que de forma implícita, o que é considerado adequado, produtivo e desejável no espaço escolar, o que implica reconhecer que a inclusão não elimina tais parâmetros, mas frequentemente os reconfigura em formas mais sutis de regulação. Nessa perspectiva, Campbell endossa que “[...] o capacitismo opera como um sistema de valores que privilegia corpos e mentes considerados normais, produzindo hierarquias sociais” (2009, p. 44), evidenciando que a exclusão não é um evento isolado, mas parte de uma lógica estruturante. Em outra abordagem analítica, Goodley (2014, p. 92) destaca que “[...] as instituições educacionais frequentemente exigem que os sujeitos se ajustem às normas existentes, em vez de transformá-las”, o que permite compreender que a expectativa de adaptação do estudante ao modelo escolar vigente permanece como um elemento central das práticas pedagógicas. Logo, a produção de hierarquias entre estudantes não ocorre apenas por meio de classificações explícitas, mas também por meio de comparações cotidianas, expectativas diferenciadas e formas de reconhecimento que privilegiam determinados perfis cognitivos e comportamentais. Em muitas situações, estudantes que não se ajustam aos padrões estabelecidos têm suas formas de expressão e aprendizagem invisibilizadas, sendo interpretadas como insuficiências ou desvios, o que contribui para a marginalização dentro do próprio espaço inclusivo. De forma complementar, a exclusão simbólica se manifesta em práticas aparentemente “neutras”, como a organização de atividades, a condução das aulas e os critérios de avaliação, que podem desconsiderar as singularidades dos sujeitos, reforçando sentimentos de inadequação e distanciamento. Esse dinamismo revela que a inclusão, quando não acompanhada de uma revisão crítica dos fundamentos que orientam o funcionamento escolar, pode reproduzir lógicas excludentes sob novas configurações, evidenciando a complexidade das relações entre reconhecimento, diferença e normatividade no campo educacional.

Ao se olhar com mais sensibilidade para a fragmentação das políticas públicas no campo da inclusão educacional, a ausência de articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social compromete significativamente a construção de respostas integradas às demandas dos estudantes, evidenciando que a complexidade das necessidades envolvidas não pode ser adequadamente enfrentada por ações isoladas ou descontinuadas, o que implica compreender a inclusão como um fenômeno que exige coordenação institucional e continuidade no acompanhamento. Bronfenbrenner afirmar que “[...] o desenvolvimento humano é influenciado por múltiplos sistemas inter-relacionados que precisam atuar de forma articulada” (1996, p. 37), o que permite compreender que a ausência de integração entre políticas

compromete diretamente as experiências dos sujeitos. Em outra abordagem analítica, Ainscow (2020, p. 61) destaca que “[...] a colaboração entre diferentes setores é essencial para remover barreiras à participação e à aprendizagem”, evidenciando que a inclusão depende de redes de apoio que ultrapassam os limites da escola. A partir desse expoente compreensivo, a desarticulação entre serviços de apoio resulta em lacunas no acompanhamento dos estudantes, uma vez que intervenções realizadas no campo da saúde ou da assistência social nem sempre dialogam com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Em muitas situações, essa falta de integração gera descontinuidade no acompanhamento, fazendo com que avanços obtidos em determinados contextos não sejam sustentados em outros, o que impacta diretamente a trajetória educacional dos sujeitos. Dito isso, a dificuldade de construção de estratégias integradas evidencia que a responsabilidade pela articulação entre serviços recai, frequentemente, sobre professores e famílias, que passam a atuar como mediadores entre diferentes instituições, sem dispor de recursos ou suporte adequado para tal função. Esse cenário revela que a fragmentação das políticas públicas não é apenas uma questão administrativa, mas um fator que influencia diretamente a efetividade da inclusão, produzindo experiências marcadas por interrupções, inconsistências e desigualdades. Em verdade, a ausência de uma abordagem intersetorial estruturada limita a capacidade do sistema educacional de responder às demandas complexas da inclusão, evidenciando a necessidade de repensar as formas de organização das políticas públicas e suas articulações institucionais.

Diante do reconhecimento da inclusão como dispositivo de gestão da diferença, sua operacionalização no interior das instituições educacionais não se limita à ampliação do acesso, mas envolve também a construção de mecanismos que organizam, classificam e regulam a diversidade de modos considerados administráveis, o que implica reconhecer que a inclusão pode funcionar, simultaneamente, como estratégia de acolhimento e como tecnologia de controle social. Nessa direção analítica, Foucault afirma que “[...] o poder moderno não se exerce apenas pela repressão, mas pela produção de normas que orientam comportamentos e definem o que é aceitável” (1975, p. 183), o que permite compreender que a escola atua como espaço privilegiado de normalização. Em outra abordagem, Rose (1999, p. 74) destaca que “[...] governar a diversidade implica criar formas de gerir diferenças sem eliminá-las, mas mantendo-as dentro de limites toleráveis”, evidenciando que a inclusão pode operar como mecanismo de administração da pluralidade. Assim sendo, a produção de estratégias de controle e normalização dos sujeitos ocorre por meio de práticas cotidianas que orientam comportamentos, ritmos de aprendizagem e

formas de participação, estabelecendo parâmetros que, embora flexíveis em aparência, continuam a delimitar o que é considerado adequado. Nessa lógica, a integração dos estudantes passa a ser frequentemente condicionada à sua capacidade de adaptação aos padrões institucionais, o que implica uma negociação constante entre reconhecimento da diferença e exigência de conformidade. Adicionalmente, a exclusão não desaparece, mas é reconfigurada em formas mais sutis e institucionalizadas, como a participação periférica em atividades, a redução de expectativas ou a segmentação de experiências educativas. Esse processo revela que a regulação das diferenças não ocorre por meio de exclusões explícitas, mas pela delimitação de fronteiras simbólicas que definem os limites do aceitável no espaço escolar. Essa dinâmica evidencia que a inclusão, ao mesmo tempo em que amplia possibilidades de presença, também produz formas específicas de enquadramento dos sujeitos, o que permite refletir sobre as múltiplas camadas de poder e normatividade que atravessam a gestão da diversidade no campo educacional.

As normas sociais não são estruturas neutras, mas estão inseridas em relações de poder que definem as condições sob as quais os indivíduos podem ser reconhecidos como participantes legítimos da vida social. Essas normas estabelecem expectativas sobre formas aceitáveis de comportamento, comunicação e interação, e aqueles que delas se afastam são frequentemente submetidos a formas de não reconhecimento ou exclusão. Nesse sentido, a integração social é sempre condicional, exigindo que os indivíduos se conformem, ao menos parcialmente, aos padrões vigentes para serem reconhecidos nos contextos institucionais (Honneth, 1995, p. 92, tradução nossa).

Dando continuidade à análise desenvolvida, torna-se pertinente deslocar o olhar para as implicações concretas que emergem quando a inclusão passa a operar, simultaneamente, como ampliação de acesso e como mecanismo de reorganização das responsabilidades sociais, especialmente no que se refere ao papel atribuído às famílias no sustentáculo cotidiano do processo educativo, o que permite compreender que a chamada sobrecarga familiar não se constitui como efeito colateral, mas como dimensão estruturante de um modelo de inclusão que se apoia, de forma crescente, na transferência de funções originalmente atribuídas ao Estado. Nessa direção, Esping-Andersen, ao afirmar que “[...] a família permanece como a principal provedora de bem-estar em contextos onde o Estado reduz sua atuação direta” (2002, p. 41), o que evidencia a centralidade do núcleo familiar na sustentação de políticas sociais fragilizadas. Em outra formulação, Daly (2011, p. 58) destaca que “[...] políticas de cuidado frequentemente deslocam responsabilidades para as famílias sem reconhecer plenamente os custos envolvidos”, o que permite compreender que essa transferência ocorre de forma muitas vezes invisibilizada.

Ou seja, a família passa a assumir não apenas funções de suporte emocional, mas também responsabilidades pedagógicas, terapêuticas e organizacionais, envolvendo o acompanhamento escolar contínuo, a busca por intervenções especializadas e a gestão de rotinas complexas que articulam diferentes demandas institucionais. Nesse processo, a intensificação do trabalho de cuidado se materializa em jornadas exaustivas que incluem deslocamentos para atendimentos, mediação de atividades escolares e reorganização do cotidiano doméstico, o que impacta diretamente o tempo disponível para outras dimensões da vida familiar. Esse contexto interfere nas condições de trabalho e renda, uma vez que muitos responsáveis precisam reduzir jornadas laborais ou abandonar atividades profissionais para atender às necessidades dos filhos, o que revela a interdependência entre inclusão educacional e condições socioeconômicas. Desse modo, essa reorganização do cotidiano evidencia que a inclusão, embora formulada como direito, pode produzir efeitos que recaem de maneira desigual sobre as famílias, especialmente quando não há suporte institucional suficiente para sustentar sua implementação, configurando um cenário em que o cuidado se torna central, porém pouco reconhecido, abrindo espaço para uma compreensão mais aprofundada sobre os impactos subjetivos e emocionais dessa experiência.

Neste sentido, ao aprofundar os desdobramentos subjetivos dessa reorganização das responsabilidades, a sobrecarga vivenciada pelas famílias não se limita à dimensão operacional do cuidado, mas se expande para o campo emocional e psicológico, produzindo experiências marcadas por ansiedade, exaustão e sentimentos persistentes de inadequação, especialmente quando os responsáveis se veem continuamente confrontados com expectativas institucionais que não conseguem ser plenamente atendidas. Hochschild (2012, p. 45) afirma que “[...] o trabalho emocional envolve o gerenciamento constante de sentimentos para atender às expectativas sociais”, o que permite compreender que o cuidado, nesse contexto, exige não apenas ações práticas, mas também um intenso esforço psíquico. Illouz pontua que “[...] as emoções tornam-se organizadas socialmente, sendo moldadas por normas e expectativas culturais que definem como devemos sentir” (2007, p. 19), evidenciando que a experiência emocional não é individual, mas socialmente produzida. Logo, mães e responsáveis frequentemente internalizam a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo educacional, o que pode gerar sentimentos de culpa quando as expectativas não são alcançadas, ainda que as condições estruturais sejam limitadas. A intensificação das demandas cotidianas contribui para a produção de exaustão contínua, uma vez que o cuidado se torna uma atividade permanente, sem delimitação clara entre tempo de descanso e tempo de trabalho. Em muitas situações, essa dinâmica resulta em

isolamento social, na medida em que as famílias reduzem sua participação em atividades coletivas devido às exigências do cuidado ou à dificuldade de encontrar redes de apoio. Cumpre salientar que a dimensão de gênero atravessa de forma decisiva esse processo, pois o trabalho de cuidado recai majoritariamente sobre as mulheres, especialmente as mães, que assumem a centralidade das tarefas emocionais e organizacionais, ao passo que a divisão do trabalho doméstico permanece desigual. Essa configuração, de extensa sobrecarga não é distribuída de maneira homogênea, mas atravessada por marcadores sociais que intensificam desigualdades já existentes. Dessa forma, o sofrimento associado ao cuidado tende a permanecer invisibilizado, sendo frequentemente interpretado como parte natural da experiência familiar, o que contribui para a sua normalização e dificulta o reconhecimento de suas implicações mais amplas.

Diante do que essa sobrecarga revela em termos sociais mais amplos, o estigma associado à neurodivergência não incide apenas sobre os sujeitos diretamente envolvidos, mas se estende às famílias, produzindo um processo de estigmatização por associação que atravessa as interações cotidianas e reconfigura a forma como esses grupos são percebidos e tratados nos espaços sociais, o que contribui para a intensificação do sofrimento simbólico e para a construção de experiências marcadas por julgamento e controle moral. Link e Phelan (2001, p. 367) afirmam que “[...] o estigma envolve rotulação, estereotipação e separação, levando à perda de status e à discriminação”, evidenciando que esse processo não se limita à percepção individual, mas se estrutura como prática social. Goffman endossa que “[...] os atributos que desviam da norma socialmente aceita tornam-se marcas que desqualificam o indivíduo nas interações sociais” (1963, p. 5), o que permite compreender que o estigma opera por meio de relações concretas e situadas. Desse jeito, famílias de sujeitos neurodivergentes frequentemente se veem expostas a olhares, comentários e interpretações que atribuem responsabilidade moral às suas trajetórias, como se o desempenho escolar ou comportamental dos filhos fosse reflexo direto de falhas parentais. Diante dessa relação, há a produção sentimentos de vergonha e retraimento, uma vez que o julgamento social tende a operar de forma difusa, presente em interações aparentemente banais, como conversas informais, avaliações escolares ou práticas institucionais. Vale destacar que esse controle simbólico se manifesta também por meio da expectativa de que as famílias demonstrem constante dedicação e competência no cuidado, o que reforça padrões normativos de parentalidade difíceis de serem alcançados em contextos de alta exigência. Desse modo, o estigma não apenas afeta a imagem social das famílias, mas também interfere em suas relações, reduzindo redes de apoio e limitando a participação em espaços coletivos. Esse conjunto de

fatores evidencia que o sofrimento associado à inclusão não se restringe às dimensões materiais ou organizacionais, mas se desdobra em experiências simbólicas que impactam profundamente a vida social e emocional das famílias, revelando camadas menos visíveis, porém igualmente significativas, desse fenômeno.

O indivíduo estigmatizado não é o único afetado pelo estigma; aqueles que estão próximos a ele também experimentam o que frequentemente é denominado ‘estigma por associação’. Esses indivíduos podem ser tratados como se compartilhassem do atributo desqualificador, tornando-se alvo das mesmas formas de rejeição social, evitação ou julgamento moral. Como resultado, as relações são tensionadas, as interações sociais são alteradas e o peso do estigma se estende para além do indivíduo, abrangendo membros da família e outros sujeitos em sua proximidade social (Goffman, 1963, p. 30, tradução nossa).

Ao ampliar o foco analítico para a noção de custo humano não mensurado pelas políticas públicas, torna-se relevante reconhecer que a experiência da inclusão, embora frequentemente celebrada em indicadores de acesso e permanência escolar, envolve dimensões subjetivas e relacionais que escapam às formas tradicionais de avaliação institucional, o que implica compreender que parte significativa do impacto dessas políticas permanece invisível, especialmente no que se refere ao sofrimento cotidiano das famílias²⁵. Han (2015, p. 23) afirma que “[...] a sociedade contemporânea produz formas de sofrimento que não são facilmente reconhecidas, pois se apresentam como exigências naturais de desempenho”, o que permite compreender que a sobrecarga tende a ser normalizada. Ehrenberg afirmar que “[...] a fadiga de ser si mesmo está ligada à internalização de responsabilidades que excedem as capacidades individuais” (2010, p. 18), evidenciando que o sofrimento emerge quando as demandas ultrapassam os recursos disponíveis. Logo, torna-se possível perceber que o cuidado intensivo, quando assumido como obrigação contínua e naturalizada, deixa de ser problematizado enquanto

²⁵ Ao se considerar a ausência de um “medidor” capaz de captar, de forma sistemática, os serviços cotidianos realizados pelos familiares de sujeitos neurodivergentes, evidencia-se uma dimensão frequentemente invisibilizada das políticas de inclusão, marcada por esforços contínuos que não são contabilizados nos indicadores oficiais. Nesse cenário, tarefas como acompanhamento escolar intensivo, mediação de interações sociais, organização de rotinas terapêuticas, deslocamentos para atendimentos especializados e manejo de crises emocionais passam a compor uma jornada ampliada de cuidado que, embora essencial para a permanência e o desenvolvimento desses sujeitos nos espaços educativos, permanece fora das métricas institucionais. Ao ampliar o foco analítico para a noção de custo humano não mensurado pelas políticas públicas, torna-se relevante reconhecer que a experiência da inclusão, embora frequentemente celebrada em indicadores de acesso e permanência escolar, envolve dimensões subjetivas e relacionais que escapam às formas tradicionais de avaliação institucional, o que implica compreender que parte significativa do impacto dessas políticas permanece invisível, especialmente no que se refere ao sofrimento cotidiano das famílias. Assim, a chamada face oculta da inclusão revela-se justamente naquilo que não é registrado, mas que sustenta, na prática, a efetividade das políticas, deslocando para o âmbito privado responsabilidades que deveriam ser compartilhadas com o Estado e com as instituições educacionais.

trabalho e passa a ser incorporado como parte do papel familiar, o que contribui para a invisibilização de seus custos emocionais, físicos e sociais. Em outras palavras, a gestão do cotidiano de crianças e jovens neurodivergentes envolve um conjunto de tarefas que extrapola o acompanhamento escolar, abrangendo a coordenação de terapias, a mediação de relações sociais e a constante adaptação de rotinas, o que exige um investimento permanente de tempo e energia. Nesse contexto, a ausência de reconhecimento institucional reforça a ideia de que tais esforços são esperados, e não resultado de lacunas estruturais, o que dificulta a construção de políticas que considerem essas dimensões. Tal perspectiva evidencia que o sofrimento não se manifesta apenas em situações extremas, mas se acumula de forma gradual, produzindo desgaste contínuo que afeta a saúde mental e a qualidade de vida das famílias. Diante desse quadro, a inclusão, quando analisada apenas por seus indicadores formais, tende a ocultar experiências que permanecem à margem do debate público, revelando a necessidade de ampliar os critérios de análise para incluir dimensões que, embora menos visíveis, são centrais para a compreensão do fenômeno.

Em contato com a articulação entre sobrecarga familiar e desigualdades de gênero, é preciso reconhecer que o trabalho de cuidado, intensificado no contexto da inclusão educacional, incide de maneira desproporcional sobre as mulheres, especialmente as mães, que assumem a centralidade das responsabilidades cotidianas, tanto no acompanhamento escolar quanto na organização das demandas terapêuticas, o que evidencia que a distribuição desse trabalho não ocorre de forma neutra, mas atravessada por estruturas sociais que historicamente associam o cuidado ao feminino. Federici (2019, p. 34) afirma que “[...] o trabalho reprodutivo, embora essencial para a manutenção da vida social, permanece invisibilizado e desvalorizado”, o que permite compreender que o cuidado é tratado como obrigação natural e não como trabalho socialmente produzido. Fraser destaca que “[...] as crises contemporâneas do cuidado revelam a tensão entre demandas sociais crescentes e a insuficiência de suporte institucional” (2016, p. 101), evidenciando que a sobrecarga não é apenas individual, mas estrutural. Considerando essa forma de entender o que está em jogo, a intensificação do cuidado no contexto da inclusão amplia desigualdades já existentes, uma vez que as mulheres passam a acumular funções que envolvem gestão emocional, organização do cotidiano e mediação constante entre diferentes instituições. Esse acúmulo de responsabilidades interfere diretamente nas trajetórias profissionais, limitando oportunidades de trabalho, reduzindo renda e impactando a autonomia econômica, o que revela a interdependência entre políticas educacionais e dinâmicas de gênero. Ao mesmo tempo, a

naturalização desse processo contribui para a invisibilização das desigualdades, fazendo com que a dedicação intensiva ao cuidado seja interpretada como expressão de amor ou dever moral, e não como resultado de lacunas estruturais. Essa invisibilidade dificulta a construção de políticas públicas que reconheçam e redistribuam o trabalho de cuidado, perpetuando um modelo que depende do esforço individual das famílias para se sustentar. Ao observar esse quadro, a inclusão, ao não considerar as dimensões de gênero implicadas no cuidado, tende a reproduzir assimetrias que ultrapassam o espaço escolar, alcançando a organização mais ampla da vida social e familiar.

Partindo da compreensão de que essa sobrecarga associada ao cuidado é socialmente naturalizada, reconhecer que esse fenômeno não se estabelece apenas por ausência de políticas adequadas, mas também por processos culturais que legitimam a ideia de que o cuidado intensivo é uma extensão esperada da vida familiar, o que contribui para a invisibilização dos custos humanos envolvidos e dificulta a problematização das condições em que esse cuidado é exercido. Tronto afirmar que “[...] o cuidado é frequentemente tratado como uma prática privada, despolitizada e moralmente obrigatória, o que obscurece sua dimensão pública e coletiva” (1993, p. 108), evidenciando que sua desvalorização está vinculada à forma como é socialmente compreendido. Bourdieu (1998, p. 92) aponta que “[...] as estruturas sociais tendem a se perpetuar quando são incorporadas como disposições naturais pelos próprios sujeitos”, possibilitando entender que a aceitação da sobrecarga não é necessariamente consciente, mas internalizada ao longo do tempo. Diante disso, é possível perceber que muitas famílias passam a interpretar as exigências do cuidado como parte inevitável de sua realidade, o que reduz a capacidade de questionamento e contribui para a reprodução de condições desiguais. Essa internalização se manifesta na forma como os responsáveis reorganizam suas rotinas, redefinem prioridades e ajustam expectativas de vida, muitas vezes abrindo mão de projetos pessoais e profissionais em função das demandas contínuas associadas ao acompanhamento de crianças e jovens neurodivergentes. Logo, esse processo evidencia que o sofrimento não se apresenta apenas como reação a situações específicas, mas como condição prolongada, incorporada ao cotidiano de forma gradual e persistente. A ausência de reconhecimento institucional reforça essa naturalização, fazendo com que o esforço empregado no cuidado seja percebido como dever moral e não como trabalho socialmente relevante. Em verdade, esse mecanismo contribui para a manutenção de um modelo no qual o custo da inclusão é absorvido pelas famílias sem que haja contrapartidas estruturais proporcionais. Ao refletir sobre essa realidade, torna-se possível compreender que a naturalização da sobrecarga não apenas oculta seus impactos, mas também

dificulta a construção de alternativas que redistribuam responsabilidades de maneira mais equitativa.

O trabalho de cuidado é frequentemente tomado como algo natural justamente por estar associado ao amor, à obrigação e ao compromisso moral, e não ao valor econômico. Essa associação contribui para sua desvalorização sistemática, uma vez que se espera que aqueles que cuidam o façam por afeto, e não por necessidade. Como resultado, o tempo, a energia e os recursos dedicados ao cuidado permanecem amplamente invisíveis no discurso público, ainda que sejam essenciais para o funcionamento da sociedade. Essa invisibilidade reforça arranjos sociais nos quais os custos do cuidado são desproporcionalmente assumidos pelas famílias, especialmente no âmbito privado (Folbre, 2001, p. 36, tradução nossa).

À luz da relação, profundamente humana e frequentemente negligenciada, entre sofrimento social e reconhecimento institucional, percebemos que a sobrecarga vivenciada pelas famílias não apenas se expressa em práticas concretas de cuidado, mas também se inscreve em uma dimensão simbólica marcada pela ausência de validação social desse esforço, o que contribui para a produção de um sofrimento silencioso, pouco nomeado e raramente incorporado às análises institucionais sobre inclusão. Honneth (1995, p. 131) afirma que “[...] a negação de reconhecimento pode gerar formas profundas de sofrimento moral, afetando a autoestima e a relação do sujeito consigo mesmo”, evidenciando que o não reconhecimento possui efeitos concretos na experiência subjetiva. Fraser afirmar que “[...] injustiças contemporâneas combinam dimensões econômicas e culturais, exigindo respostas que articulem redistribuição e reconhecimento” (2003, p. 28), o que permite compreender que o sofrimento das famílias não pode ser reduzido a uma única dimensão. Logo, o cotidiano dessas famílias é atravessado por uma dupla invisibilidade, pois, de um lado, há a ausência de suporte material suficiente e, de outro, a falta de reconhecimento simbólico do esforço empregado no cuidado, o que intensifica sentimentos de desvalorização e isolamento. Essa condição se manifesta em situações nas quais o trabalho de cuidado é tratado como algo natural ou esperado, sem que se reconheça o impacto que ele produz na saúde física, emocional e social dos responsáveis. Em diversas realidades, a falta de reconhecimento institucional contribui para a deslegitimação das dificuldades enfrentadas, fazendo com que as demandas das famílias sejam interpretadas como excessivas ou individuais, e não como expressão de lacunas estruturais. Em meio a esse processo, vivido muitas vezes sem que se nomeie, começamos a reconhecer que o sofrimento não se limita à carga de atividades, mas se articula à forma como esse esforço é percebido e valorizado socialmente. Diante disso, torna-se possível compreender que a invisibilidade do sofrimento familiar constitui

um elemento central para a manutenção do modelo atual de inclusão, na medida em que impede a problematização de suas consequências mais profundas e limita a construção de respostas mais abrangentes.

Considerando a complexidade das experiências familiares no contexto da inclusão, o sofrimento associado ao cuidado contínuo também se articula à produção de temporalidades fragmentadas, nas quais o cotidiano passa a ser organizado em função de demandas externas que reconfiguram profundamente a vida doméstica, impondo ritmos intensos e, por vezes, incompatíveis com a manutenção de outras dimensões da existência, como lazer, descanso e convivência social. Lefebvre afirmar que “[...] o cotidiano é o lugar onde se revelam as contradições mais profundas da vida social, especialmente quando os ritmos são impostos externamente” (1991, p. 73), o que permite compreender que a organização do tempo não é neutra. Crary (2013, p. 18) pontua que “[...] a sociedade contemporânea tende a eliminar intervalos de descanso, transformando o tempo em um recurso continuamente explorado”, evidenciando que a intensificação do tempo afeta diretamente a experiência subjetiva. Em meio a essa compreensão, construída entre vivências, reflexões e encontros, torna-se possível perceber a gestão do cotidiano de crianças e jovens neurodivergentes exige uma coordenação constante entre horários escolares, atendimentos terapêuticos e atividades complementares, o que resulta em rotinas altamente estruturadas e, muitas vezes, exaustivas. Essa reorganização temporal interfere diretamente na vida intrafamiliar, limitando a espontaneidade das relações e reduzindo as possibilidades de descanso e recuperação emocional. Em diversas circunstâncias, responsáveis relatam a sensação de viver em função de agendas rigidamente estabelecidas, nas quais o tempo pessoal é constantemente subordinado às demandas do cuidado. Tal situação contribui para a produção de desgaste acumulado, uma vez que a ausência de pausas adequadas impede a recuperação física e psíquica dos envolvidos. Em paralelo, a intensificação do tempo dedicado ao cuidado impacta a qualidade das relações familiares, na medida em que a convivência passa a ser mediada por obrigações e responsabilidades, reduzindo momentos de interação livre e afetiva. Essa configuração evidencia que o custo associado à inclusão não se restringe à dimensão material ou emocional, mas se inscreve também na forma como o tempo é vivido e organizado, revelando implicações que atravessam a experiência cotidiana de maneira profunda e persistente.

Em meio a essas transformações que atravessam a vida cotidiana das famílias, o custo humano não mensurado pelas políticas públicas também se expressa na forma como expectativas sociais e institucionais passam a orientar as práticas parentais, estabelecendo padrões implícitos

de desempenho familiar que produzem pressões contínuas sobre os responsáveis, especialmente quando se trata de garantir o acompanhamento integral de crianças e jovens neurodivergentes. Lareau (2011, p. 5) pontua que “[...] as práticas parentais são moldadas por expectativas sociais que definem o que significa ser um bom cuidador”, o que possibilita entender que o cuidado não é apenas uma escolha individual, mas uma construção social. Vincent afirma que “[...] as famílias são cada vez mais convocadas a desempenhar papéis ativos na educação, assumindo responsabilidades que antes eram atribuídas às instituições” (2017, p. 62), evidenciando que essa ampliação de responsabilidades não ocorre de forma neutra. Diante do que essa compreensão nos faz reconhecer, entre silêncios, falas e experiências lidas, começamos a perceber que a intensificação do cuidado está diretamente associada à internalização de expectativas que exigem presença constante, vigilância contínua e participação ativa em todas as dimensões da vida escolar e terapêutica dos filhos. Esse cenário contribui para a produção de um padrão de parentalidade altamente exigente, no qual qualquer dificuldade enfrentada pela criança ou jovem pode ser interpretada como falha no acompanhamento familiar. Essa disposição gera um ambiente de pressão permanente, no qual os responsáveis se veem compelidos a demonstrar competência, dedicação e disponibilidade, mesmo diante de limitações materiais e emocionais. Em muitos casos, essa exigência resulta na sobreposição de funções, na qual os pais assumem simultaneamente papéis de educadores, mediadores, terapeutas e gestores do cotidiano, o que amplia significativamente a carga de responsabilidades. Frente ao que se desenha nesse movimento, muitas vezes naturalizado e pouco questionado, passamos a compreender que o cuidado, longe de ser uma atividade espontânea e equilibrada, se transforma em uma prática intensiva, orientada por normas sociais que nem sempre consideram as condições concretas das famílias. Desse modo, a sobrecarga não se manifesta apenas na quantidade de tarefas, mas também na forma como essas tarefas são socialmente reguladas, produzindo efeitos que atravessam tanto a experiência subjetiva quanto as relações sociais dos envolvidos.

O trabalho emocional exige que o indivíduo induza ou suprima sentimentos a fim de sustentar uma aparência externa capaz de produzir o estado de espírito adequado nos outros. Esse tipo de trabalho requer uma coordenação entre mente e emoção, sendo orientado por regras sociais que definem o que se deve sentir e como esses sentimentos devem ser expressos em determinadas situações. Com o tempo, essas regras de sentimento são internalizadas, moldando não apenas o comportamento, mas também a forma como os indivíduos experienciam a si mesmos, levando-os, muitas vezes, a alinhar seus estados internos às expectativas externas, mesmo quando esse alinhamento produz desgaste ou exaustão²⁶ (Hochschild, 1983, p. 7, tradução nossa).

²⁶ A citação evidencia que as práticas sociais são orientadas por normas que regulam não apenas comportamentos,

Entre as múltiplas implicações desse processo, ganha relevância a forma como a sobrecarga emocional se articula com dimensões simbólicas e sociais que ultrapassam o âmbito privado, passando a afetar profundamente a maneira como as famílias são percebidas e como percebem a si mesmas, especialmente em contextos nos quais a diferença é constantemente submetida a julgamentos morais e expectativas normativas que produzem sentimentos de inadequação, culpa e isolamento. Goffman (1963, p. 30) afirma que “[...] o estigma surge quando um atributo profundamente desacreditador reduz o indivíduo de uma pessoa completa a alguém diminuído”, evidenciando que os processos de rotulação não atingem apenas o sujeito diretamente identificado, mas também aqueles que com ele se relacionam. Dito isso, “[...] a experiência do estigma pode se estender aos familiares, que passam a compartilhar as marcas sociais atribuídas à diferença” (Gray, 2002, p. 736), como indica Gray ao analisar o impacto social do diagnóstico em contextos familiares. A partir dessas percepções, a vivência cotidiana das famílias é atravessada por olhares externos que classificam, avaliam e, muitas vezes, responsabilizam, produzindo um ambiente no qual o cuidado deixa de ser apenas uma prática de suporte e passa a ser também um espaço de tensão simbólica. Esse processo se manifesta em situações aparentemente corriqueiras, como comentários informais, comparações entre crianças, questionamentos sobre comportamentos considerados desviantes ou mesmo expectativas implícitas de normalização, que recaem sobre os responsáveis como exigências de correção e controle. Sob o que se articula, entre presenças, ausências e demandas constantes, torna-se possível perceber que, o sofrimento não se limita ao esforço físico ou organizacional, mas se intensifica na dimensão subjetiva, na qual sentimentos de fracasso, insegurança e exaustão emocional se tornam recorrentes. Esse quadro revela que a sobrecarga emocional está profundamente imbricada em processos sociais de reconhecimento e desvalorização, nos quais as famílias se veem constantemente interpeladas a justificar suas práticas, suas escolhas e os modos de ser de seus filhos. Dessa forma, o cuidado passa a ser atravessado por tensões que combinam responsabilidade prática e exposição simbólica, configurando uma experiência complexa que envolve não apenas o fazer cotidiano, mas também a maneira como esse fazer é socialmente interpretado e internalizado.

mas também emoções e formas de expressão, sendo progressivamente internalizadas pelos sujeitos. Ao destacar que essas “regras de sentimento” moldam a experiência subjetiva e exigem alinhamento entre estados internos e expectativas externas, o autor reforça a argumentação ao demonstrar que a parentalidade, especialmente em contextos de cuidado intensivo, é atravessada por padrões sociais que produzem exigências contínuas de desempenho, contribuindo para a intensificação da sobrecarga emocional e para a naturalização de práticas altamente demandantes no cotidiano familiar.

Em articulação com as discussões anteriores, torna-se relevante deslocar a atenção para os efeitos concretos que esse conjunto de tensões produz nas trajetórias educacionais de sujeitos neurodivergentes, especialmente quando se observa que a experiência escolar não se configura apenas como um espaço de aprendizagem formal, mas como um território de disputas simbólicas, afetivas e institucionais que moldam, de forma profunda, a relação do estudante com o conhecimento, com os outros e consigo mesmo. E ainda, ao considerar o cotidiano escolar, percebe-se que a adaptação ao modelo dominante frequentemente exige dos estudantes não apenas o domínio de conteúdos, mas também a incorporação de padrões específicos de comportamento, comunicação e interação, o que pode produzir barreiras invisíveis que dificultam a participação efetiva. Desse modo, “[...] as exigências da escolarização frequentemente refletem expectativas restritas sobre formas aceitáveis de aprender e se comportar, marginalizando aqueles que divergem dessas normas” (Goodley, 2017, p. 88), evidencia que as dificuldades enfrentadas não se limitam às características individuais, mas estão diretamente relacionadas às estruturas escolares que privilegiam determinados perfis. Florian (2014, p. 25) afirma que “[...] a educação inclusiva requer não apenas a inserção de estudantes nas salas de aula, mas a transformação das práticas de ensino para responder à diversidade de aprendizes”, indicando que a simples presença física não garante experiências educativas significativas. Nesse processo, torna-se possível observar que muitos estudantes permanecem na escola sem, de fato, acessar plenamente os conteúdos, participando de maneira periférica das atividades, o que evidencia a diferença entre estar presente e estar incluído. Além disso, relações com professores e colegas podem ser atravessadas por incompreensões, expectativas normativas e dificuldades de comunicação, o que tende a intensificar sentimentos de inadequação. Tal realidade se materializa em situações como a ausência de adaptações pedagógicas consistentes, a rigidez curricular e a utilização de avaliações padronizadas que desconsideram formas diversas de expressão do conhecimento. Com isso, a trajetória educacional passa a ser marcada por avanços descontínuos, interrupções e experiências de frustração que impactam diretamente o vínculo do estudante com a escola. À luz do que se constrói, entre o visível e aquilo que raramente se nomeia, o que se apresenta como inclusão pode, simultaneamente, produzir formas sutis de exclusão interna, nas quais o estudante permanece no espaço escolar sem acessar plenamente suas possibilidades de aprendizagem, abrindo um campo complexo de análise sobre como essas experiências se acumulam ao longo do tempo e reconfiguram os percursos educacionais.

Considerando a complexidade das experiências escolares vividas por sujeitos

neurodivergentes, as condições familiares incidem diretamente sobre os percursos educativos, especialmente quando se reconhece que o acompanhamento escolar, muitas vezes, depende de recursos, tempo e capital cultural²⁷ que nem todas as famílias possuem em igual medida, o que contribui para a produção de trajetórias profundamente desiguais. Nesse horizonte, os estudantes cujas famílias conseguem oferecer suporte contínuo, seja por meio de acompanhamento das atividades, seja por acesso a terapias e intervenções especializadas, tendem a desenvolver estratégias de permanência mais estáveis, enquanto aqueles que não dispõem dessas condições enfrentam maiores dificuldades de continuidade e progressão escolar. Logo, “[...] o envolvimento parental é moldado pela classe social, influenciando as formas como as famílias apoiam as trajetórias educacionais das crianças”, afirma Lareau (2011, p. 73), que indica que o envolvimento familiar não é homogêneo, sendo atravessado por desigualdades estruturais que impactam diretamente a escolarização. Dito isso, Vincent, (2017, p. 68) afirma que “[...] o envolvimento das famílias na educação reflete cada vez mais desigualdades sociais mais amplas, reproduzindo vantagens e desvantagens ao longo das gerações”, evidenciando que a participação familiar pode, paradoxalmente, ampliar assimetrias já existentes. Logo, a sobrecarga vivenciada pelas famílias não apenas afeta o cotidiano doméstico, mas também repercute na capacidade de acompanhar demandas escolares complexas, o que pode resultar em lacunas no processo de aprendizagem. Em muitos casos, a impossibilidade de conciliar trabalho, cuidado e acompanhamento educacional gera descontinuidades, atrasos na realização de atividades e dificuldades de comunicação com a escola. Essa conjugação de esforços se expressa em trajetórias marcadas por avanços irregulares, interrupções frequentes e, em situações mais críticas, abandono ou transferência para modalidades alternativas de escolarização. A ausência de políticas integradas que articulem escola, família e serviços de apoio contribui para que essas dificuldades sejam tratadas como problemas individuais, e não como expressões de desigualdades estruturais. Dessa maneira, o percurso educacional passa a ser profundamente

²⁷ O conceito de capital cultural refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, disposições e formas de expressão que os indivíduos adquirem ao longo de sua trajetória social, especialmente no âmbito familiar, e que influenciam diretamente suas oportunidades de sucesso em espaços como a escola. Trata-se, portanto, de um recurso simbólico que, embora não seja material, exerce forte impacto na reprodução das desigualdades sociais, uma vez que determinados modos de falar, pensar, interpretar e se comportar são valorizados institucionalmente, enquanto outros são deslegitimados. Nesse sentido, estudantes provenientes de contextos sociais distintos chegam à escola com diferentes níveis de familiaridade com os códigos culturais exigidos, o que pode favorecer ou dificultar sua trajetória educacional. Assim, o capital cultural não apenas contribui para explicar diferenças de desempenho escolar, mas também evidência como a escola, ao reconhecer como legítimos certos saberes e práticas, acaba por reforçar privilégios historicamente constituídos. Ver: Bourdieu, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

condicionado pelas condições familiares de suporte, evidenciando que a inclusão, quando não acompanhada de garantias institucionais efetivas, pode produzir resultados distintos entre estudantes que, embora compartilhem o mesmo espaço escolar, vivenciam experiências educativas radicalmente diferentes.

Os pais diferem significativamente em sua capacidade de investir tempo, dinheiro e atenção em seus filhos, e essas diferenças estão intimamente relacionadas a padrões mais amplos de desigualdade econômica. Famílias com maiores recursos conseguem oferecer melhor apoio educacional, acesso a atividades de enriquecimento e serviços adicionais que favorecem o desenvolvimento das crianças. Em contrapartida, aquelas com menos recursos frequentemente enfrentam limitações que reduzem sua capacidade de responder às demandas institucionais, resultando em oportunidades e resultados desiguais para as crianças entre diferentes grupos sociais (Folbre, 2008, p. 54, tradução nossa).

Em meio às múltiplas dimensões que atravessam a escolarização de sujeitos neurodivergentes, ganha destaque a forma como os processos de subjetivação são continuamente produzidos no interior das experiências educativas, sobretudo quando se reconhece que a escola não atua apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como instância que participa ativamente da construção de identidades, percepções de si e expectativas de futuro. Isto é, “[...] os estudantes passam a compreender a si mesmos a partir das categorias e expectativas impostas pelas instituições educacionais” (Ball, 2015, p. 103), ou seja, os estudantes passam a compreender a si mesmos a partir das categorias e expectativas impostas pelas instituições educacionais, o que revela o papel da escola na constituição das subjetividades. Goodley afirma que “[...] estudantes com deficiência frequentemente internalizam narrativas baseadas no déficit que moldam seu senso de si e limitam suas possibilidades percebidas” (2014, p. 101), evidenciando que a repetição de experiências marcadas por inadequação tende a ser incorporada como parte da identidade do sujeito. A partir dessas considerações, dificuldades persistentes de adaptação, avaliações que reiteram baixos desempenhos e interações permeadas por incompreensões contribuem para a formação de um sentimento de inadequação que ultrapassa o âmbito escolar, alcançando dimensões mais amplas da vida social. Em diversas situações, estudantes passam a interpretar suas dificuldades não como resultado de barreiras estruturais, mas como falhas individuais, o que favorece a internalização do fracasso. Esse processo se intensifica quando há ausência de reconhecimento de suas formas singulares de aprender e se expressar, reforçando uma lógica na qual apenas determinados modos de desempenho são legitimados. Paralelamente, surgem estratégias de resistência, ainda que muitas vezes invisíveis,

como tentativas de adaptação, camuflagem de comportamentos ou afastamento simbólico das atividades escolares, revelando que os sujeitos não permanecem passivos diante dessas experiências. Tais movimentos indicam que a trajetória educacional não pode ser compreendida apenas em termos de rendimento acadêmico, mas deve ser analisada também a partir dos efeitos subjetivos que atravessam a permanência escolar. Nesse percurso, a relação entre reconhecimento, pertencimento e aprendizagem se mostra profundamente interdependente, sugerindo que a forma como o estudante é percebido e tratado no ambiente escolar influencia diretamente suas possibilidades de engajamento e desenvolvimento, abrindo espaço para reflexões mais amplas sobre como essas experiências se acumulam e repercutem ao longo de sua trajetória.

No interior dessas experiências, as relações estabelecidas no cotidiano escolar, especialmente entre estudantes, professores e demais atores institucionais que participam ativamente da construção das trajetórias educacionais, uma vez que não apenas mediam o acesso ao conhecimento, mas também configuram espaços de reconhecimento ou de marginalização que impactam diretamente o engajamento e a permanência dos sujeitos. Goodley (2017, p. 97) afirma que “[...] as interações sociais nas instituições educacionais podem reforçar ou desafiar hierarquias existentes, influenciando profundamente a experiência dos estudantes”, o que permite compreender que o ambiente escolar não é neutro, mas atravessado por dinâmicas que posicionam os sujeitos de maneiras distintas. Dessa forma, “[...] as expectativas dos professores moldam significativamente as identidades acadêmicas dos estudantes e suas oportunidades de participação” (Florian, 2014, p. 29), isto é, as expectativas dos professores moldam significativamente as identidades acadêmicas dos estudantes e suas oportunidades de participação, evidencia Florian ao discutir os efeitos das práticas pedagógicas nas experiências escolares. A partir desse entrelaçamento, muitas vezes construídas a partir de concepções deficitárias, podem limitar as oportunidades oferecidas aos estudantes, restringindo sua participação em atividades mais complexas ou desafiadoras. De modo semelhante, relações com colegas podem ser marcadas por processos de exclusão simbólica, como isolamento em trabalhos em grupo, dificuldades de comunicação ou até mesmo formas sutis de rejeição, que impactam a percepção de pertencimento. Em situações concretas, é possível observar estudantes sendo constantemente auxiliados de forma excessiva, não por reconhecimento de suas potencialidades, mas por pressupostos de incapacidade, o que pode reforçar dependências e dificultar o desenvolvimento da autonomia. Em outros casos, a ausência de mediações adequadas resulta em

incompreensões, conflitos e afastamento progressivo das interações coletivas. Essas experiências, por sua vez, evidenciam que a inclusão não se restringe à organização formal da escola, mas depende de um conjunto complexo de relações que podem favorecer ou dificultar a participação efetiva. Nesse cenário, a trajetória educacional passa a ser influenciada não apenas por condições materiais e pedagógicas, mas também pela qualidade das interações sociais, revelando que o pertencimento, a escuta e o reconhecimento constituem elementos centrais para a construção de percursos educativos mais consistentes.

Sob outra chave interpretativa, as barreiras pedagógicas e comunicacionais operam de forma contínua na organização da experiência escolar, sobretudo quando se reconhece que a escola, ao estruturar seus conteúdos, tempos e formas de interação, frequentemente privilegia padrões específicos de linguagem e aprendizagem que não contemplam a diversidade de modos de expressão presentes entre sujeitos neurodivergentes. Assim, “[...] barreiras comunicacionais nos contextos educacionais podem limitar significativamente a participação e as oportunidades de aprendizagem de estudantes diversos” (Florian, 2015, p. 22), isto é, barreiras comunicacionais nos contextos educacionais podem limitar significativamente a participação e as oportunidades de aprendizagem de estudantes diversos, evidenciando que a linguagem não é apenas um meio de transmissão, mas também um filtro de inclusão ou exclusão. Goodley afirma que “[...] os sistemas educacionais tendem a privilegiar formas específicas de comunicação e cognição, marginalizando aqueles que não se conformam às expectativas dominantes” (2014, p. 78), indicando que a própria estrutura do ensino pode produzir exclusões silenciosas. Em verdade, o acesso à linguagem escolar, seja na forma oral, escrita ou simbólica, impactam diretamente a possibilidade de compreensão dos conteúdos e de participação nas atividades propostas. Em práticas cotidianas, isso se expressa em aulas expositivas pouco acessíveis, materiais didáticos não adaptados e ausência de estratégias diferenciadas que contemplem múltiplas formas de aprendizagem. Ainda que o estudante esteja fisicamente presente, sua participação pode ser limitada por não conseguir acompanhar as dinâmicas comunicacionais predominantes, o que contribui para o afastamento progressivo do processo educativo. Soma-se a isso a utilização de avaliações que exigem formatos específicos de resposta, desconsiderando outras possibilidades de demonstração de conhecimento, o que tende a reforçar a percepção de baixo desempenho. Ao longo do tempo, tais barreiras não apenas dificultam a aprendizagem, mas também afetam o vínculo com a escola, produzindo trajetórias marcadas por frustração e descontinuidade. Essa difícil realidade revela que a efetividade da inclusão depende diretamente da capacidade da

escola de reconhecer e incorporar diferentes formas de comunicação e expressão, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem para além dos modelos tradicionais que ainda orientam grande parte das práticas educativas.

Diferentes tipos de mentes processam informações de maneiras fundamentalmente distintas, e sistemas educacionais que se apoiam fortemente em uma faixa restrita de habilidades linguísticas ou de raciocínio abstrato correm o risco de excluir aqueles cujas potencialidades se concentram no pensamento visual, sensorial ou baseado em padrões. Quando os métodos de ensino não consideram essas variações, os estudantes podem parecer desengajados ou incapazes, não porque lhes falte inteligência, mas porque o modo de instrução não está alinhado à forma como compreendem o mundo. Reconhecer e acomodar essas diferenças é essencial para a construção de ambientes nos quais todos os estudantes possam participar de maneira significativa (Grandin; Panek, 2013, p. 89, tradução nossa).

Em uma perspectiva ampliada sobre os percursos escolares, a permanência de estudantes neurodivergentes pode ser marcada por formas persistentes de sofrimento que não se expressam necessariamente em indicadores formais de evasão, mas que se manifestam na dificuldade de aprender, no baixo aproveitamento e na experiência de estar na escola sem efetivamente participar do processo educativo de maneira significativa. Em verdade, “[...] sistemas inclusivos podem ocultar a exclusão quando a participação não se traduz em aprendizagem significativa” (Slee, 2011, p. 94), ou seja, sistemas inclusivos podem ocultar a exclusão quando a participação não se traduz em aprendizagem significativa, como aponta Slee, evidenciando a complexidade dessa presença escolar. Goodley (2014, p. 109) endossa que “[...] a permanência em contextos educacionais que não reconhecem a diferença pode produzir formas contínuas de desengajamento e sofrimento”, indicando que o vínculo com a escola pode ser progressivamente fragilizado quando não há reconhecimento efetivo das necessidades dos estudantes. Dessa forma, a permanência escolar, frequentemente celebrada como indicador de sucesso das políticas inclusivas, pode esconder experiências marcadas por frustração, desmotivação e sensação de inadequação. Em muitos percursos, estudantes conseguem avançar formalmente de série, mas acumulam lacunas significativas de aprendizagem, o que contribui para um distanciamento gradual em relação aos conteúdos e às atividades escolares. Esse fenômeno se intensifica quando práticas pedagógicas não são adaptadas, mantendo exigências homogêneas que desconsideram ritmos e formas diferenciadas de aprender. Como resultado, o estudante passa a ocupar uma posição ambígua, na qual está presente fisicamente, mas permanece distante do processo educativo em termos de compreensão e participação. Esse tipo de exclusão interna, embora menos visível que a exclusão formal, produz impactos profundos na trajetória educacional,

afetando tanto o desempenho acadêmico quanto a relação subjetiva com a escola. A continuidade dessa experiência tende a gerar um acúmulo de dificuldades que se estendem ao longo dos anos, configurando trajetórias irregulares, marcadas por avanços superficiais e dificuldades persistentes, revelando que a inclusão, quando não acompanhada de transformações estruturais, pode coexistir com formas silenciosas de exclusão que atravessam o cotidiano escolar.

Sob um olhar atento às reconfigurações das trajetórias educacionais, torna-se fundamental compreender como as rupturas, interrupções e percursos irregulares emergem como desdobramentos de um conjunto de fatores que extrapolam o desempenho individual e se vinculam diretamente às condições institucionais, familiares e sociais que atravessam a escolarização de sujeitos neurodivergentes. Neste sentido, “[...] as trajetórias educacionais são frequentemente não lineares, sendo moldadas por restrições estruturais e pelo acesso desigual a sistemas de apoio” (Ball, 2012, p. 57). Bronfenbrenner (1996, p. 40) afirma que “[...] o desenvolvimento humano ocorre em sistemas interdependentes, nos quais mudanças em um contexto afetam diretamente outros níveis da experiência do indivíduo”, permitindo compreender que dificuldades no ambiente familiar ou institucional repercutem diretamente na escolarização. A partir desse entendimento, interrupções no acompanhamento pedagógico, mudanças frequentes de escola, afastamentos temporários e até mesmo evasão parcial ou total não podem ser analisados isoladamente, mas como parte de um processo mais amplo de descontinuidade educativa. Em muitas trajetórias, o estudante transita entre diferentes instituições, como escolas regulares, atendimentos especializados e, por vezes, escolas especiais, sem que haja uma articulação consistente entre esses espaços, o que contribui para lacunas no processo de aprendizagem. Esse percurso fragmentado tende a dificultar a construção de vínculos duradouros com a escola, afetando tanto a continuidade dos conteúdos quanto a estabilidade das relações sociais. Em outros momentos, a permanência em uma mesma instituição não garante continuidade efetiva, sobretudo quando não há acompanhamento sistemático ou quando as estratégias pedagógicas são constantemente interrompidas ou modificadas sem planejamento integrado. Essa instabilidade repercute na construção da trajetória educacional, que passa a ser marcada por avanços descontínuos, retornos a conteúdos já trabalhados e dificuldades crescentes de acompanhamento. Nesse quadro, a ideia de percurso linear dá lugar a trajetórias sinuosas, atravessadas por obstáculos que se acumulam ao longo do tempo, evidenciando que a inclusão, quando não sustentada por políticas integradas e suporte contínuo, pode resultar em caminhos educativos irregulares que refletem as desigualdades presentes nas condições de escolarização.

Em meio às múltiplas determinações que atravessam a experiência escolar, torna-se pertinente aprofundar a análise das formas pelas quais os sujeitos neurodivergentes constroem sua identidade no interior das instituições educativas, especialmente quando essa construção ocorre sob condições marcadas por expectativas normativas rígidas, avaliações padronizadas e interações sociais frequentemente assimétricas. Goffman (1988, p. 12) afirma que “[...] a identidade social é profundamente influenciada pelas classificações e estigmas atribuídos pelos outros”, o que permite compreender que a experiência escolar não se limita à aprendizagem de conteúdos, mas envolve processos contínuos de reconhecimento e posicionamento social. Nesse sentido, o cotidiano escolar pode operar como um espaço no qual o estudante internaliza percepções sobre si mesmo a partir das respostas que recebe de professores, colegas e das próprias estruturas institucionais, o que tende a impactar diretamente sua relação com o aprender. Conforme aponta Becker, “[...] os rótulos sociais não apenas descrevem comportamentos, mas contribuem para produzi-los” (1963, p. 9), evidenciando que classificações atribuídas aos estudantes podem influenciar suas trajetórias e expectativas de desempenho. A partir dessa perspectiva, experiências recorrentes de dificuldade, incompreensão ou inadequação podem favorecer a construção de uma identidade escolar marcada pelo sentimento de fracasso, mesmo quando esse fracasso não decorre de limitações individuais, mas de barreiras estruturais não superadas. Em práticas cotidianas, por exemplo, a repetição de avaliações que não consideram diferentes formas de expressão ou a ausência de mediações pedagógicas adequadas pode levar o estudante a perceber-se como incapaz, reforçando processos de autodesvalorização. Em muitos percursos, essa internalização se manifesta na forma de retraimento, desinteresse ou resistência às atividades escolares, não como desengajamento espontâneo, mas como resposta a experiências acumuladas de não reconhecimento. Ainda, relações com colegas podem intensificar esse processo, sobretudo quando há situações de exclusão, estigmatização ou isolamento, que reforçam a percepção de diferença como inadequação. Em meio a essas experiências, a identidade escolar vai sendo construída não apenas a partir do que o estudante aprende, mas também do modo como é visto, avaliado e incluído nos espaços de convivência. Esse processo revela que a escolarização envolve dimensões simbólicas profundas, nas quais o reconhecimento, ou sua ausência, desempenha papel central na constituição dos sujeitos, abrindo caminho para compreender como essas experiências se desdobram em estratégias de resistência ou adaptação no percurso educativo.

É na prática educativa que os sujeitos vão se constituindo como seres capazes de saber que sabem e de saber que não sabem. Essa constituição não ocorre de forma isolada, mas nas relações que estabelecem com os outros e com o mundo, sendo profundamente marcada pelas formas de reconhecimento, de diálogo e de valorização presentes no ambiente educativo. Quando essas relações são negadas ou fragilizadas, os sujeitos podem internalizar percepções limitadoras sobre si mesmos, comprometendo sua confiança, sua autonomia e sua capacidade de aprender (Freire, 1996, p. 47).

Sob outra inflexão analítica, torna-se possível avançar na compreensão das estratégias que estudantes neurodivergentes desenvolvem para permanecer no espaço escolar, especialmente quando suas trajetórias são atravessadas por experiências reiteradas de inadequação, exigindo a construção de formas singulares de adaptação e resistência frente às normas institucionais. Para Foucault (1975, p. 138) “[...] os sistemas educacionais funcionam como dispositivos que classificam, distribuem e normalizam os indivíduos”, o que permite problematizar como a escola, ao mesmo tempo em que inclui, também regula os modos de ser e aprender. Foucault afirmar que “[...] a normalização não exclui, mas integra, ao mesmo tempo em que estabelece critérios de diferenciação” (1975, p. 183), evidenciando que a inclusão pode operar por meio de mecanismos que ajustam os sujeitos a padrões previamente estabelecidos. Nessa direção interpretativa, estudantes frequentemente desenvolvem estratégias silenciosas para lidar com demandas que não dialogam com suas formas de cognição, como a imitação de comportamentos esperados, a ocultação de dificuldades ou a adaptação superficial às atividades propostas. Tais estratégias, embora possibilitem a permanência, implicam um custo subjetivo significativo, uma vez que exigem esforço contínuo de autorregulação e vigilância sobre si mesmos. Em sala de aula, por exemplo, pode-se observar estudantes que evitam participar de determinadas atividades por receio de exposição ou julgamento, preferindo permanecer em posições menos visíveis, o que impacta diretamente suas oportunidades de aprendizagem. Em outras situações, a tentativa de acompanhar o ritmo coletivo sem apoio adequado resulta em sobrecarga cognitiva, gerando cansaço, frustração e, por vezes, desengajamento progressivo. A construção dessas estratégias revela que a permanência escolar não se dá de forma passiva, mas envolve negociações constantes entre o sujeito e as exigências institucionais, nas quais o esforço de adaptação nem sempre é reconhecido. Frente ao que se desenha nesse processo, atravessado por vivências e responsabilidades, compreendemos que a resistência não se expressa apenas em confrontos explícitos, mas pode assumir formas sutis, como a recusa silenciosa, a redefinição de prioridades ou a busca por espaços alternativos de pertencimento dentro da escola. Desse modo, a experiência escolar desses sujeitos passa a ser marcada por uma tensão permanente entre adaptação e

preservação de sua singularidade, abrindo novas possibilidades de análise sobre os modos pelos quais essas trajetórias se reconfiguram ao longo do tempo.

Sob uma perspectiva, ganha centralidade as relações estabelecidas entre escola, família e políticas públicas, uma vez que a experiência educacional de sujeitos neurodivergentes não se constrói de forma isolada, mas resulta de um entrelaçamento complexo entre diferentes instâncias de suporte, comunicação e responsabilidade institucional. Para Lev Vygotsky (1997, p. 87), “[...] o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social”, o que permite compreender que a aprendizagem depende de interações significativas, organizadas em contextos que favoreçam a participação ativa do sujeito. Vygotsky afirma que “[...] aquilo que a criança consegue fazer com ajuda hoje, conseguirá fazer sozinha amanhã” (1997, p. 90), evidenciando o papel fundamental das mediações no processo educativo. Nesse horizonte analítico, quando há fragilidade na comunicação entre escola e família, ou quando inexitem políticas integradas que articulem educação, saúde e assistência social, essas mediações tornam-se descontinuadas, comprometendo o percurso formativo dos estudantes. No cotidiano, por exemplo, a ausência de diálogo sistemático entre professores e responsáveis pode resultar em desencontros quanto às estratégias pedagógicas, dificultando a construção de práticas coerentes e ajustadas às necessidades do estudante. De forma semelhante, a inexistência de acompanhamento interdisciplinar integrado faz com que intervenções importantes ocorram de maneira fragmentada, sem continuidade ou articulação entre os diferentes espaços de cuidado e aprendizagem. Nessas condições, a trajetória escolar tende a apresentar interrupções, avanços desiguais ou até mesmo deslocamentos entre diferentes modalidades de ensino, como a transição entre escola regular e espaços especializados. Também se observa que estudantes cujas famílias possuem maior disponibilidade de tempo, recursos e conhecimento tendem a acessar melhores condições de suporte, ampliando desigualdades já existentes entre aqueles que contam com diferentes níveis de apoio familiar. Esse quadro evidencia que a escolarização não depende apenas do que ocorre dentro da sala de aula, mas de uma rede mais ampla de relações e políticas que, quando desarticuladas, produzem efeitos diretos sobre a continuidade e a qualidade do percurso educativo. Logo, a fragilidade dessa articulação institucional revela, portanto, que a inclusão, quando não sustentada por ações coordenadas, pode resultar em trajetórias marcadas por descontinuidades e incertezas, abrindo espaço para reflexões mais aprofundadas sobre os caminhos possíveis de reorganização dessas relações.

Sob esse plano compreensivo, é possível reunir os diferentes elementos analisados ao

longo deste estudo, evidenciando que a educação inclusiva, embora se afirme como um princípio ético e jurídico fundamental, materializa-se em condições concretas marcadas por tensões, assimetrias e deslocamentos de responsabilidade que impactam diretamente a vida dos sujeitos envolvidos. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 25) “[...] não há educação neutra, toda prática educativa implica uma opção política”, o que permite compreender que a forma como a inclusão é implementada reflete escolhas institucionais que podem tanto ampliar quanto limitar possibilidades de participação e aprendizagem. Freire afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” (1996, p. 47), indicando que a efetivação da inclusão exige uma transformação profunda das práticas pedagógicas e das estruturas escolares. Nessa direção argumentativa, a ampliação do acesso escolar, embora represente um avanço inegável, não tem sido suficiente para garantir experiências educativas menos desiguais, sobretudo quando persistem barreiras pedagógicas, comunicacionais e institucionais que dificultam a participação plena dos estudantes. Ao longo das análises desenvolvidas, tornou-se evidente que a inclusão, quando sustentada predominantemente por dispositivos normativos, tende a produzir efeitos contraditórios, nos quais a presença física na escola convive com processos de exclusão simbólica, baixa aprendizagem e trajetórias marcadas por descontinuidades. Tal constatação também pontua que o funcionamento das políticas públicas, quando desarticulado de condições estruturais adequadas, contribui para a transferência silenciosa de responsabilidades para as famílias, intensificando rotinas de cuidado e produzindo impactos significativos no tempo, na renda e na saúde emocional dos responsáveis. A centralidade dessas experiências familiares, frequentemente invisibilizadas, revela que o debate sobre inclusão não pode se restringir ao espaço escolar, devendo incorporar as dimensões sociais, econômicas e afetivas que atravessam o cotidiano dos sujeitos. Nesse sentido, é preciso reconhecer que os efeitos da inclusão ultrapassam os indicadores formais de matrícula e permanência, alcançando dimensões subjetivas relacionadas à construção da identidade, ao sentimento de pertencimento e às possibilidades de desenvolvimento ao longo da vida. À medida que essas múltiplas camadas são consideradas, a inclusão não se configura como um ponto de chegada, mas como um campo em permanente disputa, no qual se confrontam diferentes concepções de justiça, diferença e educação, abrindo espaço para a necessidade contínua de revisão, aprofundamento e reinvenção das práticas e políticas que a sustentam.

CONCLUSÃO

Ao retomar o objeto deste estudo, centrado no custo humano oculto da inclusão envolvendo sujeitos neurodivergentes, sobrecarga familiar e repercussões na trajetória educacional, torna-se possível compreender que as políticas de inclusão, embora orientadas por princípios de equidade e justiça social, materializam-se em contextos marcados por limites estruturais que condicionam profundamente seus efeitos. Nesse horizonte, a inclusão, ao ser implementada sem o suporte institucional necessário, deixa de operar apenas como um mecanismo de ampliação de direitos e passa a produzir efeitos ambíguos, nos quais o reconhecimento formal da diversidade convive com a persistência de desigualdades concretas. Desse modo, aquilo que se apresenta como avanço no plano normativo revela, na prática, tensões que se expressam no cotidiano escolar e familiar, evidenciando que a inclusão não se realiza de forma homogênea, mas atravessada por condições desiguais de implementação.

Em continuidade a essa leitura, os achados indicam que o custo humano oculto da inclusão se manifesta de maneira significativa na transferência progressiva de responsabilidades do Estado para as famílias, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento educacional e terapêutico dos sujeitos neurodivergentes. Nesse cenário, a família assume funções que extrapolam o apoio cotidiano, tornando-se responsável pela mediação de processos pedagógicos, pela articulação de serviços e pela gestão integral das demandas do estudante. Esse deslocamento implica uma reorganização profunda das dinâmicas familiares, nas quais o cuidado se intensifica e passa a ocupar posição central na vida doméstica, configurando um processo de privatização de responsabilidades que deveriam ser garantidas como direito público.

Além disso, a análise evidencia que essa centralidade da família produz efeitos concretos sobre o trabalho, a renda e o tempo disponível dos responsáveis, especialmente quando se consideram rotinas marcadas por atendimentos terapêuticos, acompanhamento escolar contínuo e necessidade de intervenções constantes no processo educativo. Em muitos casos, torna-se necessário reduzir jornadas de trabalho ou mesmo abandonar atividades profissionais, o que impacta diretamente as condições socioeconômicas das famílias. Paralelamente, a sobrecarga emocional se intensifica, manifestando-se em sentimentos de exaustão, ansiedade e culpa, frequentemente associados à responsabilização indireta pelo desempenho escolar dos sujeitos neurodivergentes, o que reforça a dimensão invisibilizada desse custo humano que não é capturado pelos indicadores formais das políticas educacionais.

No que se refere às trajetórias educacionais, os achados permitem observar que a inclusão, quando não acompanhada de condições pedagógicas adequadas, tende a produzir percursos marcados por descontinuidades, dificuldades de aprendizagem e experiências de exclusão interna. Nesse sentido, a presença física na escola não garante, necessariamente, participação efetiva nem construção de conhecimentos significativos, evidenciando que barreiras pedagógicas, comunicacionais e relacionais permanecem atuando no interior dos espaços inclusivos. Ao mesmo tempo, verifica-se que estudantes com maior suporte familiar conseguem, em certa medida, mitigar essas limitações, enquanto aqueles em contextos de maior vulnerabilidade enfrentam obstáculos mais intensos, ampliando desigualdades educacionais e sociais.

Outro elemento central diz respeito aos processos de subjetivação vivenciados pelos sujeitos neurodivergentes, uma vez que trajetórias escolares marcadas por dificuldades recorrentes e experiências de inadequação tendem a impactar a construção da identidade e do sentimento de pertencimento. Nesse contexto, a internalização do fracasso, a percepção de diferença como desvio e a fragilização da autoestima emergem como efeitos importantes da forma como a inclusão é vivida no cotidiano escolar. Ainda assim, os dados também evidenciam a presença de estratégias de resistência e adaptação, por meio das quais esses sujeitos buscam negociar sua permanência e construir possibilidades de participação, mesmo diante de condições adversas.

Desse modo, ao articular os diferentes achados, torna-se evidente que o custo humano oculto da inclusão não constitui um efeito colateral isolado, mas um elemento estruturante das formas contemporâneas de implementação das políticas inclusivas em contextos de insuficiência institucional. Esse custo se expressa na sobrecarga familiar, no sofrimento emocional invisibilizado e na reconfiguração das trajetórias educacionais de sujeitos neurodivergentes, revelando que a inclusão, quando dissociada de investimentos estruturais e de políticas integradas, tende a reproduzir desigualdades sob novas formas. Dessa maneira, a análise desenvolvida aponta para a necessidade de repensar as bases materiais, pedagógicas e políticas da inclusão, de modo que ela deixe de operar como um dispositivo formal de acesso e passe a constituir, efetivamente, uma experiência de participação, reconhecimento e aprendizagem ao longo das trajetórias escolares.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. **Improving schools, developing inclusion**. London: Routledge, 2006.
- APPLE, M. W. **Educating the “right” way: markets, standards, God, and inequality**. 2. ed. New York: Routledge, 2011.
- APPLE, M. W. **Ideology and curriculum**. 4. ed. New York: Routledge, 2019.
- ARMSTRONG, T. **Multiple intelligences in the classroom**. 4. ed. Alexandria: ASCD, 2017.
- ARMSTRONG, T. **Neurodiversity in the classroom**. Alexandria: ASCD, 2012.
- ARMSTRONG, T. **The power of neurodiversity: unleashing the advantages of your differently wired brain**. Cambridge: Da Capo Press, 2011.
- ARTHUR, S.; FLEISCHMANN, C. **Carly’s voice: breaking through autism**. New York: Touchstone, 2012.
- ATTWOOD, T. **The complete guide to Asperger’s syndrome**. London: Jessica Kingsley, 2008.
- BALL, S. J. **Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball**. London: Routledge, 2005.
- BALL, S. J. **The education debate**. Bristol: Policy Press, 2008.
- BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. “O pai oculto” – a presença-ausência da figura paterna e os desafios emocionais na interseção entre autismo, família e escola. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. e9148, 2025. DOI: 10.56238/arev7n10-219. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/9148>. Acesso em: 27 fev. 2026.
- BARCELLOS JÚNIOR, W. Escola, neurodiversidade e inclusão – uma compreensão do TEA, TDA e Dislexia como singularidades que exigem práticas pedagógicas inclusivas, responsivas e sensíveis às diferenças. **ERR01**, 11(1), e11647 Disponível em: <https://doi.org/10.56238/ERR01v11n1-007> Acesso em 27 fev. 2026.
- BARNES, C.; MERCER, G. **Independent futures: creating user-led disability services in a disabling society**. Bristol: Policy Press, 2006.
- BEARDON, L. **Autism and Asperger syndrome in adults**. London: Sheldon Press, 2021.
- BLACK-HAWKINS, K.; FLORIAN, L.; ROUSE, M. **Achievement and inclusion in schools**. London: Routledge, 2007.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **From them to us: an international study of inclusion in education**. London: Routledge, 1998.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, A. Y. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, A. Y. **Freedom is a constant struggle**. Chicago: Haymarket Books, 2017.

DAVIS, A. Y. **Women, race and class**. New York: Vintage Books, 1995.

DAWN, S. **Autism and education**. London: Routledge, 2021.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Da aflição e aceitação às teias de afetos – TEA e laços familiares na construção de pontes para a inclusão e o desenvolvimento infantil. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1799–1821, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-107. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2800>. Acesso em: 27 fev. 2026.

DOS SANTOS, C. A. G. et al. Neurodiversidade, escola e relações intrafamiliares: TDAH e altas habilidades como singularidades do neurodesenvolvimento que demandam práticas pedagógicas inclusivas e articulação entre escola e família. **ARACÊ**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. e12393, 2026. DOI: 10.56238/arev8n3-003. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/12393>. Acesso em: 27 fev. 2026.

DOWLING, M. **Young children’s personal, social and emotional development**. London: Sage, 2021.

ELSON, D. **Male bias in the development process**. Manchester: Manchester University Press, 1991.

ELSON, D. **The value of women’s work**. London: Women’s Press, 1979.

ENGSTER, D. **The heart of justice: care ethics and political theory**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa**. São Paulo: Elefante, 2019.

FEDERICI, S. **O patriarcado do salário**. São Paulo: Boitempo, 2021.

FEDERICI, S. **Revolution at point zero**. Oakland: PM Press, 2012.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Itinerários escolares de adultos com TEA no Brasil – uma análise inédita dos dados do censo 2022 sobre frequência em instituições escolares entre pessoas com autismo acima dos 25 anos. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 23(8), e10941. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n8-015> Acesso em 27 fev. 2026.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOLBRE, N. **Greed, lust and gender: a history of economic ideas**. Oxford: Oxford University Press, 2010a.

- FOLBRE, N. **The invisible heart: economics and family values**. New York: New Press, 2001.
- FOLBRE, N. **Valuing children: rethinking the economics of the family**. Cambridge: Harvard University Press, 2010b.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FRASER, N. **Justice interruptus: critical reflections on the “postsocialist” condition**. New York: Routledge, 1997.
- FRASER, N. **The old is dying and the new cannot be born**. London: Verso, 2020.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- GARLAND-THOMSON, R. **Extraordinary bodies**. New York: Columbia University Press, 1997.
- GARLAND-THOMSON, R. **Staring: how we look**. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GILLIGAN, C. **In a different voice**. Cambridge: Harvard University Press, 2009.
- GILLIGAN, C. **Joining the resistance**. Cambridge: Polity Press, 2013.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- GOODLEY, D. **Disability studies: an interdisciplinary introduction**. London: Sage, 2014.
- GRANDIN, T. **Thinking in pictures**. New York: Vintage Books, 2006.
- GRANDIN, T.; PANEK, R. **The autistic brain**. Boston: Houghton Mifflin, 2013.
- HELD, V. **The ethics of care**. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- HIGASHIDA, N. **The reason I jump**. New York: Random House, 2007.
- HOCHSCHILD, A. R. **The managed heart**. Berkeley: University of California Press, 1985.
- HOCHSCHILD, A. R. **The outsourced self**. New York: Metropolitan Books, 2012.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**. São Paulo: Editora 34, 2003.
- HONNETH, A. **O direito da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

JAHNKE, J. F. et al. Neurodiversidade, educação e família: discalculia, disgrafia e dispraxia como singularidades que demandam práticas pedagógicas inclusivas articulando escola e família. **Revista DCS**, 23(87), e4739. Disponível em: <https://doi.org/10.54899/dcs.v23i87.4739> Acesso em 27 fev. 2026.

KITTAY, E. F. **Learning from my daughter**. Oxford: Oxford University Press, 2019.

KITTAY, E. F.; CARLSON, L. **Cognitive disability and its challenge to moral philosophy**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

LINTON, S. **Claiming disability**. New York: NYU Press, 2020.

MALHOTRA, R.; ROWE, M. **Exploring disability identity and disability rights through narratives**. New York: Routledge, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MÁTAR-NETO, J. A. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MORRIS, J. **Independent lives?** London: Macmillan, 1993.

MORRIS, J. **Pride against prejudice**. London: Women's Press, 1991.

NOLEN-HOEKSEMA, S. **Abnormal psychology**. New York: McGraw-Hill, 2020.

OLIVER, M. **Understanding disability**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

PAUL, R.; PELPHREY, K.; VOLKMAR, F.; ROGERS, S. **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**. Hoboken: Wiley, 2014.

PERSPECTIVES ON INCLUSIVE EDUCATION. **Inclusive education review**. London: Routledge, 2015.

PRIZANT, B. **Uniquely human**. New York: Simon & Schuster, 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROBISON, J. E. **Be different**. New York: Crown, 2011.

ROBISON, J. E. **Look me in the eye**. New York: Crown, 2008.

ROULSTONE, A.; BARNES, C. **Working futures?** Bristol: Policy Press, 2005.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Como espelhos da alma”: refletindo a complexidade da reconfiguração da sociabilidade intrafamiliar a partir dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, 17(7), e8937. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-445> Acesso em 27 fev. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Entre redes e pilares”: convergência da mediação pedagógica e tecnológica no Atendimento Educacional Especializado (AEE). **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, 17(9), e10161. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.9-014> Acesso em 27 fev. 2026.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SHAKESPEARE, T. **Disability rights and wrongs revisited**. London: Routledge, 2013.

SHAKESPEARE, T. **Disability: the basics**. London: Routledge, 2018.

SIEBERS, T. **Disability theory**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2008.

SILBERMAN, S. **NeuroTribes**. New York: Avery, 2015.

SINGER, J. **Neurodiversity: the birth of an idea**. Sydney: University of Technology, 2016.

SZATMARI, P. **A mind apart**. New York: Guilford Press, 2004.

TRONTO, J. **Caring democracy**. New York: NYU Press, 2013.

TRONTO, J. **Moral boundaries**. New York: Routledge, 1993.

WALKER, N. **Neuroqueer heresies**. Fort Worth: Autonomous Press, 2021.

WEBER, M. **The methodology of the social sciences**. New York: Free Press, 1949.