


**“O PAI OCULTO” – A PRESENÇA-AUSÊNCIA DA FIGURA PATERNA E OS
DESAFIOS EMOCIONAIS NA INTERSEÇÃO ENTRE AUTISMO, FAMÍLIA E
ESCOLA**

**“THE HIDDEN FATHER” – THE PRESENCE-ABSENCE OF THE PATERNAL
FIGURE AND THE EMOTIONAL CHALLENGES AT THE INTERSECTION OF
AUTISM, FAMILY, AND SCHOOL**

**“EL PADRE OCULTO” – LA PRESENCIA-AUSENCIA DE LA FIGURA PATERNA
Y LOS DESAFÍOS EMOCIONALES EN LA INTERSECCIÓN ENTRE AUTISMO,
FAMILIA Y ESCUELA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n10-219>

Data de submissão: 22/09/2025

Data de publicação: 22/10/2025

Waldyr Barcellos Júnior

Mestre em Ensino

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: waldyr_barcellos@hotmail.com

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres

Doutora em Enfermagem Psiquiátrica

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: aclaudiaval@unb.br

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa

Doutora em Educação

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: terezinha.sirley@uepa.br

Clecio Leonardo Mendes Araújo

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

E-mail: cleonardo1605@gmail.com

Tiago Piñeiro Martins

Doutor em Ciências da Educação

Instituição: Emil Brunner World University (EBWU)

E-mail: tiagopineiromartins@gmail.com

Moisaniel Oliveira Pinheiro

Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: moizanieluva@gmail.com

Leandro Miranda

Mestre em Ensino de Física

Instituição: Universidade Federal do ABC (UFABC)

E-mail: leandro.m@educacao.mg.gov.br

Crisleyane da Silva Tomais

Especialista em Docência em Educação Infantil

Instituição: Centro Universitário INTA (UNINTA)

E-mail: crisleyane.tomais@gmail.com

Maria de Lourdes Rocha Lima Nunes

Doutora em Educação Brasileira

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: lurdinhalimanunes@gmail.com

Tathiana Andrade Sanches

Especialista em Neuropsicopedagogia

Instituição: Faculdade IGUAÇU (FI)

E-mail: tathisanches@hotmail.com

Fernnanda Mello Nepomoceno

Especializando em Análise do Comportamento Aplicada pela ABAEDU

Instituição: Centro Universitário Tocantinense Presidente Antônio Carlos (UNITPAC)

E-mail: psicologafernanda@gmail.com

Shamylli Feitosa de Abreu Araújo

Graduado em Licenciatura em Filosofia

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: prof.shamylli@gmail.com

Suzamar Carreiro

Mestra em Artes

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: suzamar.carreiro@ifap.edu.br

Renata de Arruda Câmara Silva

Mestrado em Ciências da Educação

Instituição: Universidade Federal de Sergipe (UFS)

E-mail: renataarrudalibras@gmail.com

Nazaré do Socorro Santos da Costa

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

Instituição: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP)

E-mail: nazare.costa@ifap.edu.br

RESUMO

A figura paterna ocupa um lugar muitas vezes silenciado nas narrativas familiares e educacionais sobre o autismo, configurando-se como uma presença-ausência que atravessa as experiências afetivas, os vínculos e a dinâmica da inclusão escolar. Historicamente, o cuidado com a criança autista foi

associado à mãe, enquanto o pai permaneceu nas margens do discurso educativo e clínico, invisibilizado por papéis tradicionais de gênero e pela estrutura emocional das famílias que enfrentam o diagnóstico. No entanto, a ausência simbólica ou prática do pai repercute intensamente no desenvolvimento socioemocional da criança e nas relações estabelecidas entre família e escola. Nesse contexto, torna-se urgente compreender como a paternidade se manifesta – ou se omite – no processo de acompanhamento escolar e afetivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objeto deste artigo é analisar a presença-ausência da figura paterna na trajetória emocional e educacional da criança autista, explorando as consequências dessa dinâmica nos vínculos familiares e nas práticas inclusivas. A pergunta de partida que orienta a investigação é: de que modo a presença-ausência paterna influencia as experiências emocionais e o processo educativo de crianças com autismo na interface entre família e escola? Teoricamente, fizemos uso dos trabalhos de Bourdieu (1989; 2012; 2022), Passeron (1992), Freire (1992; 2014; 2014; 2014), Winnicott (1964; 1975; 1988; 1990; 1999; 2005; 2021; 2025), Lacan (2001; 2017), Badinter (1985; 2011), Zoja (2001), Machin (2018), Holland (2012), hooks (2003; 2004; 2009; 2018), Armstrong (1998; 2010; 2012), Werneck (1997), Scheuermann e Webber (2008), Boyd (2013), Kranowitz (2006), Naseef (2012), Grinker (2008), Suskind (2014), Isaacson (2009), Collins (2009), Mont (2001), Fields-Meyer (2011), Robison (2013), Lehmann (2009), entre outros. A pesquisa é de caráter qualitativa (Minayo, 2008), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensiva (Weber, 1949). Os achados da pesquisa evidenciam que a ausência emocional paterna, mesmo diante de uma presença física, repercute de forma significativa no desenvolvimento afetivo e educacional da criança autista, ampliando a sobrecarga materna e fragilizando o vínculo entre família e escola. Observou-se que o envolvimento sensível do pai contribui para a autonomia e a socialização do filho, fortalecendo a parceria familiar e promovendo práticas inclusivas mais humanizadas. O estudo revela ainda que a escola tende a reproduzir a centralidade materna, negligenciando o potencial educativo da paternidade. A reconstrução da presença paterna, portanto, mostra-se essencial para uma inclusão que una afeto, corresponsabilidade e equidade de gênero.

Palavras-chave: Paternidade. Autismo. Ausência Paterna. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The paternal figure often occupies a silenced place in family and educational narratives about autism, configured as a presence-absence that permeates affective experiences, bonds, and the dynamics of school inclusion. Historically, the care of autistic children has been associated with the mother, while the father has remained on the margins of educational and clinical discourse, rendered invisible by traditional gender roles and the emotional structure of families facing the diagnosis. However, the father's symbolic or practical absence has a profound impact on the child's socio-emotional development and on the relationships established between family and school. In this context, it becomes urgent to understand how fatherhood manifests – or fails to manifest – in the process of emotional and educational support for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The object of this article is to analyze the presence-absence of the paternal figure in the emotional and educational trajectory of autistic children, exploring the consequences of this dynamic for family bonds and inclusive practices. The guiding question of this research is: how does paternal presence-absence influence the emotional experiences and educational process of children with autism at the interface between family and school? Theoretically, the study draws on the works of Bourdieu (1989; 2012; 2022), Passeron (1992), Freire (1992; 2014; 2014; 2014), Winnicott (1964; 1975; 1988; 1990; 1999; 2005; 2021; 2025), Lacan (2001; 2017), Badinter (1985; 2011), Zoja (2001), Machin (2018), Holland (2012), hooks (2003; 2004; 2009; 2018), Armstrong (1998; 2010; 2012), Werneck (1997), Scheuermann and Webber (2008), Boyd (2013), Kranowitz (2006), Naseef (2012), Grinker (2008), Suskind (2014), Isaacson (2009), Collins (2009), Mont (2001), Fields-Meyer (2011), Robison (2013),

Lehmann (2009), among others. The research is qualitative (Minayo, 2008), descriptive and bibliographical (Gil, 2008), with an analytical-comprehensive approach (Weber, 1949). The findings indicate that emotional paternal absence, even in cases of physical presence, significantly affects the affective and educational development of autistic children, increasing maternal overload and weakening the connection between family and school. It was observed that a father's sensitive involvement contributes to the child's autonomy and socialization, strengthens family partnerships, and promotes more humanized inclusive practices. The study also reveals that schools tend to reproduce maternal centrality, neglecting the educational potential of fatherhood. The reconstruction of paternal presence, therefore, proves essential for an inclusion that unites affection, shared responsibility, and gender equity.

Keywords: Fatherhood. Autism. Paternal Absence. School Inclusion.

RESUMEN

La figura paterna ocupa con frecuencia un lugar silenciado en las narrativas familiares y educativas sobre el autismo, configurándose como una presencia-ausencia que atraviesa las experiencias afectivas, los vínculos y la dinámica de la inclusión escolar. Históricamente, el cuidado del niño autista se ha asociado a la madre, mientras que el padre ha permanecido en los márgenes del discurso educativo y clínico, invisibilizado por los roles tradicionales de género y la estructura emocional de las familias que enfrentan el diagnóstico. Sin embargo, la ausencia simbólica o práctica del padre repercute profundamente en el desarrollo socioemocional del niño y en las relaciones establecidas entre la familia y la escuela. En este contexto, se vuelve urgente comprender cómo la paternidad se manifiesta – o se omite – en el proceso de acompañamiento emocional y educativo de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El objeto de este artículo es analizar la presencia-ausencia de la figura paterna en la trayectoria emocional y educativa del niño autista, explorando las consecuencias de esta dinámica en los vínculos familiares y en las prácticas inclusivas. La pregunta que guía la investigación es: ¿de qué modo la presencia-ausencia paterna influye en las experiencias emocionales y en el proceso educativo de los niños con autismo en la interfaz entre familia y escuela? Teóricamente, se fundamenta en los trabajos de Bourdieu (1989; 2012; 2022), Passeron (1992), Freire (1992; 2014; 2014; 2014), Winnicott (1964; 1975; 1988; 1990; 1999; 2005; 2021; 2025), Lacan (2001; 2017), Badinter (1985; 2011), Zoja (2001), Machin (2018), Holland (2012), hooks (2003; 2004; 2009; 2018), Armstrong (1998; 2010; 2012), Werneck (1997), Scheuermann y Webber (2008), Boyd (2013), Kranowitz (2006), Naseef (2012), Grinker (2008), Suskind (2014), Isaacson (2009), Collins (2009), Mont (2001), Fields-Meyer (2011), Robison (2013), Lehmann (2009), entre otros. La investigación es de carácter cualitativo (Minayo, 2008), descriptivo y bibliográfico (Gil, 2008), con un enfoque analítico-comprensivo (Weber, 1949). Los resultados muestran que la ausencia emocional paterna, incluso ante una presencia física, repercute significativamente en el desarrollo afectivo y educativo del niño autista, aumentando la sobrecarga materna y debilitando el vínculo entre familia y escuela. Se observó que la participación sensible del padre contribuye a la autonomía y socialización del hijo, fortalece la alianza familiar y promueve prácticas inclusivas más humanizadas. El estudio revela además que la escuela tiende a reproducir la centralidad materna, descuidando el potencial educativo de la paternidad. La reconstrucción de la presencia paterna, por tanto, se muestra esencial para una inclusión que articule afecto, corresponsabilidad y equidad de género.

Palabras clave: Paternidad. Autismo. Ausencia Paterna. Inclusión Escolar.

1 INTRODUÇÃO

1.1 PRESENÇA-AUSÊNCIA PATERNA, AFETIVIDADE E DESIGUALDADES DE CUIDADO NA EXPERIÊNCIA DO AUTISMO E NA INCLUSÃO ESCOLAR

Ao longo da história, a paternidade foi concebida como uma função essencialmente pública, distante das emoções cotidianas e rigidamente vinculada à autoridade e à provisão. Nas sociedades patriarcais, o pai figurava como o centro simbólico do poder doméstico, o portador da lei e da palavra. Contudo, à medida que as relações sociais se transformaram, esse modelo passou a ser questionado, revelando as fragilidades de uma masculinidade construída sobre o silenciamento afetivo. Como observa Luigi Zoja (2001, p. 221), “[...] a rarefação do pai é o sintoma mais visível de uma crise civilizatória: a sociedade moderna substituiu a função simbólica pela presença administrativa, esvaziando a paternidade de sentido emocional.” Em consequência disso, o papel paterno foi progressivamente deslocado para uma esfera periférica da vida familiar, transformando-se em uma presença ausente, muitas vezes idealizada, mas raramente vivida em profundidade. De igual modo, é relevante notar que, ao longo do século XX, o processo de industrialização e a consolidação do capitalismo urbano consolidaram a figura do pai provedor, afastado do cuidado e do lar. Nesse sentido, Pierre Bourdieu (2012, p. 45) ressalta que “[...] a dominação masculina não é apenas uma herança simbólica, mas um sistema de práticas cotidianas que naturaliza o distanciamento do homem da esfera do afeto e da educação.” Logo, essa estrutura de gênero foi internalizada de modo tão profundo que se tornou parte do *habitus* social¹, perpetuando a ideia de que a sensibilidade e o cuidado seriam atributos essencialmente femininos. Assim, o olhar histórico sobre a paternidade revela uma contradição permanente: entre o desejo de pertencimento afetivo e o imperativo cultural de contenção emocional, entre o homem que sustenta e o pai que sente.

¹ O conceito de *habitus* social, formulado por Pierre Bourdieu, é fundamental para compreender a reprodução das práticas, valores e percepções que estruturam a vida social e moldam o comportamento dos indivíduos. Trata-se de um sistema de disposições incorporadas, resultante das experiências e condições sociais às quais o sujeito está exposto, que orienta de forma inconsciente suas ações, escolhas e modos de pensar. Em outras palavras, o *habitus* expressa a interiorização do social no indivíduo, permitindo que ele aja de modo coerente com as expectativas e normas do grupo ao qual pertence, ainda que sem plena consciência disso. É, portanto, uma ponte entre a estrutura social e a subjetividade, revelando como o poder simbólico atua na naturalização das hierarquias e na manutenção das desigualdades. Como afirma Bourdieu (1989, p. 60), “[...] o *habitus* é um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações”. Assim, compreender o *habitus* social é essencial para desvendar as dinâmicas sutis de dominação e de reprodução cultural presentes nas relações familiares, educacionais e institucionais. Ver: BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

O ideal total do pai, ou o momento em que o pai real coincidia com o mito, já começou a se desviar na austeridade do mundo apresentado pelas tragédias. [...] A estrutura da sociedade continuou a ser patriarcal. Mas o pai, como pessoa, encontrou cada vez mais dificuldade em mostrar semelhança com o ideal do ego. A figura do pai fora, ao mesmo tempo, heroica e bela: ele fornecia o modelo para o ideal estético. O curso posterior do patriarcado considerou suficiente que o pai fosse apenas forte: ele podia até, de fato, ser substituído por instituições, já que, pouco a pouco, o próprio pai tornou-se cada vez menos um objeto de afeto humano real e cada vez mais sinônimo de deveres institucionais² (Zoja, 2001, p. 126-127).

Nas últimas décadas, o papel do pai passou por transformações significativas, acompanhando o movimento mais amplo de revisão das identidades de gênero e das relações familiares. O avanço das lutas feministas, a ampliação dos direitos sociais e o reconhecimento das dimensões emocionais da vida doméstica romperam, pouco a pouco, o ideal do pai como simples provedor. Assim, o homem foi convocado a redescobrir a própria afetividade e a repensar a sua presença nos vínculos cotidianos com os filhos. Em meio a esse processo, emerge o que se convencionou chamar de “novo pai”, uma figura que busca conciliar sensibilidade, cuidado e participação ativa na educação. Bell hooks (2004, p. 37) inicia essa reflexão afirmando: “[...] a transformação dos homens em sujeitos de amor exige coragem, pois implica desaprender o domínio e reaprender o afeto.” Assim, essa virada afetiva, ainda que recente, revela a tentativa de humanizar a masculinidade, libertando o homem da rigidez emocional que lhe fora imposta por séculos de patriarcado. Ao mesmo tempo, há resistências culturais profundas que retardam essa mudança, uma vez que o modelo tradicional de virilidade ainda associa o pai à força, à racionalidade e ao controle. Nesse sentido, Anna Machin (2018, p. 12) argumenta que “[...] o envolvimento paterno não é um fenômeno moderno, mas o retorno a um instinto evolutivo de cuidado que foi reprimido pela história social do trabalho e do gênero.” Tal afirmação amplia o horizonte da discussão, ao mostrar que o cuidado não é um atributo exclusivamente materno, mas uma dimensão humana partilhada. Contudo, mesmo diante das conquistas simbólicas e afetivas do presente, o exercício da paternidade continua a ser atravessado por ambiguidades: o pai contemporâneo é cobrado para ser próximo, emocionalmente disponível e participativo, mas muitas vezes permanece refém de expectativas antigas que o impedem de viver essa experiência de modo pleno. Dessa forma, o panorama atual da paternidade não se limita à superação de antigos paradigmas, mas se configura como um campo de tensões, onde tradição e mudança convivem, onde o desejo de cuidar disputa espaço com o medo de parecer vulnerável. É nesse terreno instável, entre a força herdada e a ternura emergente, que o pai moderno tenta se reinventar e reaprender a amar.

De forma complementar, é importante observar que o contraste entre o modelo tradicional de pai provedor e o novo paradigma afetivo-participativo não ocorre de modo linear, mas como uma

² Tradução nossa.

transição marcada por conflitos internos e resistências culturais. O pai histórico, moldado pelas exigências do trabalho e pela rigidez emocional, era visto como o sustentáculo econômico e moral da família, mas não como um sujeito de afeto. Em contrapartida, o pai contemporâneo é convocado a participar, a cuidar, a sentir e a educar. Contudo, essa passagem não é isenta de tensões: o homem se vê entre dois mundos – o da herança patriarcal que o formou e o da afetividade que a sociedade atual lhe exige. Winnicott (1990, p. 75) nos lembram de que “[...] o desenvolvimento emocional da criança depende tanto da confiabilidade do ambiente quanto da presença significativa das figuras parentais, e o pai é parte essencial desse equilíbrio.” Dito isso, essa observação amplia a compreensão da paternidade para além da função econômica, inserindo-a na lógica da presença e da sustentação emocional. De outro modo, bell hooks (2004, p. 63) pontua que “[...] os homens precisam compreender que amar não diminui sua força, mas a redefine como cuidado e empatia.” Assim, o novo paradigma não é apenas um deslocamento de papéis, mas uma profunda reeducação emocional. É preciso romper com a lógica da autoridade hierárquica e aprender a linguagem da ternura, reconhecendo o amor como uma forma legítima de poder. No entanto, tal mudança exige um trabalho simbólico coletivo, pois o afeto paterno ainda é visto, em muitos contextos, como fraqueza ou anomalia. A cultura de massa, por exemplo, ainda reforça o arquétipo do pai distante, aquele que “ensina pela dureza”, enquanto o discurso pedagógico e psicológico tenta, de forma desigual, promover uma nova imagem do homem cuidador. Diante desse quadro o que temos é uma “paternidade híbrida”, que busca conciliar o dever e o desejo, a razão e a emoção, a lei e o afeto. Dessa forma, o contraste entre esses dois modelos não se resolve em oposição, mas em convivência, gerando um pai em reconstrução, que se (re)descobre humano ao permitir-se amar, errar e aprender no encontro com o outro.

No entanto, quando se observa o campo das políticas públicas e dos discursos pedagógicos, nota-se que o pai permanece em grande parte invisível, especialmente nas discussões sobre o autismo e na elaboração de estratégias de inclusão escolar. Assim, as narrativas institucionais ainda se estruturam a partir da figura da mãe como principal mediadora entre a criança e o sistema educacional, relegando o pai a um papel secundário, quando não ausente. Neste sentido, essa invisibilidade não é apenas resultado de desinteresse, mas de um processo histórico de deslegitimação da paternidade como função de cuidado. Bell hooks (2003, p. 52) observa com contundência que “[...] a ausência masculina nas práticas educativas é o reflexo de uma cultura que dissocia o homem da empatia e do cuidado, perpetuando o mito de que ensinar e amar são tarefas femininas.” Ao reconhecer tal exclusão, compreende-se que o problema não é apenas individual, mas estrutural. Logo, a escola e o Estado reproduzem, muitas vezes de forma inconsciente, a lógica patriarcal que atribui à mulher a

responsabilidade integral pelo acompanhamento escolar e emocional dos filhos, inclusive daqueles com deficiência. Essa exclusão simbólica é também um empobrecimento das políticas públicas, que perdem a oportunidade de mobilizar a afetividade masculina como potencial transformador. De acordo com Winnicott (1964, p. 109), “[...] a presença do pai no cotidiano da criança garante não apenas a estabilidade emocional do lar, mas o alicerce sobre o qual o desenvolvimento social se sustenta.” Essa reflexão revela que, quando o pai é invisibilizado, a própria rede de suporte familiar se fragiliza, comprometendo o equilíbrio emocional da criança e a eficácia das práticas inclusivas. Assim, é preciso reconhecer que as políticas de educação e de saúde ainda carregam um viés maternocêntrico, tratando a paternidade como exceção e não como corresponsabilidade. Reverter esse quadro implica reformular discursos, ampliar programas de acolhimento e, sobretudo, desconstruir as barreiras culturais que impedem o homem de se reconhecer como educador e cuidador. Afinal, a ausência do pai nas políticas públicas é também o reflexo de um projeto de sociedade que ainda resiste a humanizar a masculinidade e a integrar o afeto à cidadania.

Uma figura sem precedentes surgiu no imaginário coletivo da sociedade ocidental: o pai corrompido. As narrativas, as ilustrações e, finalmente, as leis do século XIX começaram a dedicar-lhe atenção. Essa deterioração do tecido familiar – em parte real, em parte fruto da fantasia de uma burguesia assustada com o surgimento de novas incertezas na sociedade e também no inconsciente – incentivou o Estado a substituir a autoridade paterna nos assuntos da vida cotidiana, assim como a Revolução Francesa já a havia questionado como princípio. O processo foi circular, e a noção de ordem paterna deslizou para baixo como uma avalanche. Mesmo ao criar o mestre-escola – uma figura que competia com a figura do pai –, as escolas, a princípio, apenas tentavam oferecer às famílias a possibilidade de enviar seus filhos a lugares de educação. Agora, tratava-se de obrigá-los a ir à escola, em nome de libertá-los dos pais deseducadores: em nome dos direitos das crianças e, por fim, do próprio Estado³ (Zoja, 2001, p. 176-177).

Convém observar que a centralidade materna, tão enraizada nas práticas culturais e discursivas, tem produzido um silêncio persistente sobre a figura paterna, especialmente quando se trata de famílias de crianças autistas. Logo, a imagem da mãe guerreira, devotada e incansável foi naturalizada socialmente, tornando-se o arquétipo dominante das narrativas sobre o cuidado. Em contrapartida, o pai, quando mencionado, surge muitas vezes como coadjuvante, auxiliar ou espectador. Essa assimetria reflete um imaginário coletivo que associa o amor e a dedicação à maternidade, relegando à paternidade um papel periférico. Elisabeth Badinter (2011, p. 59) afirma que “[...] a maternidade se tornou um dever moral e afetivo absoluto, fazendo com que toda mulher seja julgada pela intensidade de seu amor e toda ausência masculina se torne invisível.” Desse modo, essa lógica moralizante da maternidade acaba por silenciar outras formas de cuidado, inclusive aquelas exercidas pelos pais que

³ Tradução nossa.

desejam participar de modo afetivo e ativo. Ainda assim, há de se reconhecer que esse silêncio não é apenas imposto externamente, mas também internalizado pelos próprios homens, que, temendo o julgamento social, muitas vezes se afastam das práticas de afeto e cuidado por acreditarem que tais gestos fragilizariam sua identidade masculina. Como observa bell hooks (2004, p. 81), “[...] o patriarcado ensinou aos homens a confundir poder com ausência e a medir seu valor pela distância que impõem aos vínculos emocionais.” Esse aprendizado cultural, por sua vez, cria uma espécie de deserto afetivo que atravessa gerações, onde o amor paterno é sentido, mas raramente nomeado. Dessa forma, a centralidade materna se fortalece, não apenas por mérito das mulheres, mas também pela ausência discursiva dos homens que não reivindicam para si o direito de cuidar. Em consequência disso, o espaço público e o discurso educacional reforçam a ideia de que a mãe é o único elo entre a criança e o mundo, perpetuando uma exclusão simbólica do pai.

Em consequência dessa centralidade feminina, consolidou-se historicamente a atribuição quase exclusiva do cuidado e do acompanhamento escolar às mães, o que transformou o espaço educacional em uma extensão da maternidade socialmente esperada. Desde o ingresso da criança na escola, a presença da mãe é não apenas suposta, mas exigida, enquanto o pai, quando comparece, é tratado como exceção ou como apoio eventual. Essa divisão simbólica das funções familiares é reforçada pela própria linguagem institucional, que convoca “as mães” às reuniões e reconhece nelas o canal legítimo de comunicação com a escola. Tal naturalização revela como a estrutura educacional ainda reproduz o patriarcado sob uma forma sutil, mascarada pelo discurso da normalidade. De acordo com Pierre Bourdieu (1989, p. 114), “[...] a escola contribui para a reprodução das estruturas sociais ao transformar arbitrariedades culturais em evidências universais.” Nesse sentido, o papel materno, embora exaltado, converte-se em sobrecarga emocional e prática, uma vez que a mulher passa a representar, sozinha, o elo entre família e instituição. Donald Winnicott (1999, p. 142) argumenta que “[...] o ambiente emocional estável da criança depende não apenas da mãe que cuida, mas também da presença contínua de outros adultos significativos que sustentem esse cuidado.” Esse raciocínio desmistifica a idealização da mãe onipotente e reforça a necessidade de uma rede familiar ampliada e corresponsável. No entanto, a cultura escolar, ao reforçar a lógica maternocêntrica, impede o reconhecimento dessa complexidade e perpetua a ideia de que o cuidado é um dever natural da mulher. Consequentemente, os homens que desejam participar da vida escolar de seus filhos enfrentam barreiras simbólicas e institucionais, sendo muitas vezes tratados como visitantes em um território que lhes deveria pertencer igualmente. Em verdade, essa exclusão simbólica não apenas fragiliza o vínculo afetivo entre pai e filho, mas também reforça desigualdades estruturais de gênero, pois o excesso de

responsabilidade sobre as mulheres gera esgotamento e solidão, enquanto a ausência paterna perpetua o mito da neutralidade masculina.

Não se pode ignorar que a sobrecarga feminina decorrente dessa centralidade materna traz consequências emocionais e sociais profundas, que afetam não apenas as mulheres, mas toda a estrutura familiar e educacional. A mãe, constantemente cobrada a ser onipresente, assume o papel de cuidadora, mediadora escolar, gestora emocional e, muitas vezes, provedora financeira, acumulando funções que extrapolam o limite humano. Essa idealização da maternidade heroica, que parece celebrar o amor incondicional, na verdade mascara um processo de exploração simbólica e afetiva, onde o sofrimento é romantizado e o cansaço é invisibilizado. Como aponta Elisabeth Badinter (1985, p. 103), “[...] a sociedade moderna transformou o amor materno em instrumento de controle, impondo à mulher a culpa por tudo o que foge à norma.” Logo, essa cobrança constante gera sentimentos de inadequação, solidão e exaustão, sobretudo nas mães de crianças com deficiência, que enfrentam um sistema educacional e clínico ainda pouco acolhedor. Brenda Boyd (2013, p. 67) lembra que “[...] o isolamento emocional das mães de adolescentes autistas é agravado pela ausência de uma rede de apoio estável e pela falta de divisão de responsabilidades dentro da família.” Assim, a ausência paterna não é apenas uma questão de gênero, mas um fator que amplifica as desigualdades emocionais e sobrecarrega o laço materno-filial com expectativas desumanas. A mãe passa a representar o eixo de sustentação de um sistema inteiro, enquanto o pai, ausente ou deslegitimado, permanece às margens do cotidiano afetivo e escolar. Neste sentido, essa dinâmica aprofunda as assimetrias entre homens e mulheres, mas também priva a criança do contato com uma diversidade de afetos e referências parentais, que são essenciais ao desenvolvimento psíquico e social. Desse modo, a sobrecarga feminina não deve ser compreendida como destino natural, mas como produto de uma estrutura patriarcal que, ao delegar o cuidado exclusivamente à mulher, impede que o amor seja compartilhado.

A cada cinco minutos, mais ou menos, Cooper corria até mim gritando, me puxando ou empurrando alguma coisa em minhas mãos. Se eu não respondesse imediatamente, ele subia em mim como se fosse um brinquedo de escalar, alcançando meu rosto e virando-o em direção ao dele. Era assim que nos comunicávamos. Eu sentia como se estivéssemos presos um ao outro por um cordão umbilical invisível, nós dois sempre juntos. Eu sou a pessoa de Cooper. Ele exige muito de mim, vinte e quatro horas por dia. Expliquei ao homem que isso é uma grande pressão. ‘Às vezes eu só queria poder ter uma pausa do peso emocional de tudo isso’⁴ (Swenson, 2022, p. 112-113).

⁴ Tradução nossa. Dito isso, neste trecho, percebemos a força emocional do relato de Kate Swenson, que expressa a experiência de uma maternidade marcada pelo esgotamento e pela falta de partilha do cuidado, reforçando o argumento do seu texto sobre a romantização do sacrifício materno e a invisibilização da sobrecarga feminina nas relações familiares e educacionais. Ver referências.

Por outro lado, o discurso educacional e clínico tem desempenhado um papel decisivo na naturalização da ausência paterna, convertendo uma realidade social complexa em uma suposta evidência psicológica. Assim, em grande parte das práticas escolares e terapêuticas, a presença da mãe é tratada como pré-condição para o sucesso do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança com autismo, enquanto o pai aparece como figura secundária ou, em alguns casos, completamente dispensável. Logo, essa lógica é sustentada por décadas de saberes normativos que associaram o cuidado ao feminino e a objetividade ao masculino, criando uma falsa dicotomia entre afeto e razão. O resultado é um modelo de atendimento que reforça a exclusão emocional dos homens, legitimando-a como “natural” ou “esperada”. D. W. Winnicott (1988, p. 34) afirma que “[...] a saúde emocional da criança não depende da exclusividade da mãe, mas da constelação afetiva que o ambiente familiar lhe oferece.” Essa proposição, embora escrita há décadas, segue sendo negligenciada por práticas institucionais que insistem em reduzir o universo do cuidado à maternidade. De forma semelhante, bell hooks (2009, p. 91) argumenta que “[...] quando o amor é interpretado apenas como sacrifício e não como responsabilidade compartilhada, as instituições reproduzem o desequilíbrio entre homens e mulheres.” A rigor, ao aplicar esse pensamento ao contexto da educação inclusiva, percebe-se que o discurso técnico-científico, em vez de problematizar o apagamento paterno, o reforça por meio de suas metodologias e expectativas. As reuniões escolares, por exemplo, raramente se estruturam para incluir o pai como sujeito ativo; da mesma forma, as políticas de acompanhamento familiar raramente o nomeiam. Essa invisibilização discursiva tem efeitos práticos e emocionais: ela impede que o homem se reconheça como parte legítima da experiência educativa e bloqueia a construção de vínculos mais igualitários entre os cuidadores. Por isso, é fundamental questionar as linguagens institucionais e as teorias psicológicas que, ao se apresentarem como neutras, perpetuam desigualdades afetivas. Dito isso, vamos perceber ao longo dessa pesquisa, que a paternidade precisa ser compreendida não como ausência a ser tolerada, mas como presença possível a ser incentivada, reconhecida e acolhida. Somente quando o discurso educacional e clínico romper com seus próprios paradigmas excludentes, será possível inaugurar um novo modo de pensar a família, o cuidado e a escola como territórios compartilhados de amor e responsabilidade.

Em muitas famílias, o autismo atua como um catalisador das desigualdades afetivas já existentes, tornando visíveis as fissuras emocionais e estruturais que antes podiam ser disfarçadas pela rotina. O momento do diagnóstico costuma redefinir papéis e expectativas, gerando desequilíbrios na forma como o casal lida com a parentalidade. Enquanto a mãe é empurrada para o centro das decisões médicas, terapêuticas e escolares, o pai, em geral, é afastado, seja por imposição cultural, seja por sua própria dificuldade em lidar com a vulnerabilidade emocional. Assim, essa dinâmica reflete o que bell

hooks (2018, p. 64) denomina de “analfabetismo emocional masculino”, quando afirma que “[...] os homens foram socializados a negar a dor e o medo, e por isso não aprenderam a expressar o amor de maneira que envolva cuidado e presença.” A partir dessa constatação, torna-se evidente que o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) não apenas mobiliza recursos clínicos, mas também convoca transformações profundas nas estruturas afetivas da família. De outro modo, Rupert Isaacson (2009, p. 118) descreve em seu relato⁵ que “[...] o processo de compreender o filho autista exigiu que eu desmontasse tudo o que aprendi sobre ser homem e pai, e começasse de novo, a partir do amor.” Esse testemunho revela como o autismo, longe de ser apenas um desafio médico, é também uma experiência de desestruturação simbólica, que exige reaprendizagem emocional e reconfiguração dos papéis parentais. Logo, a família passa a ser um espaço de reinvenção constante, em que o afeto precisa vencer a culpa e a impotência, e o diálogo deve substituir o silêncio. Ainda assim, muitos pais, temendo o fracasso, optam pela distância, o que intensifica a solidão das mães e reforça a desigualdade nas relações de cuidado. Ao mesmo tempo, há pais que, ao se envolverem no processo terapêutico e escolar, descobrem novas formas de vínculo e ampliam as fronteiras da paternidade tradicional. Dessa maneira, o autismo pode funcionar tanto como campo de ruptura quanto de reconstrução, revelando o potencial transformador do amor quando este se abre à diferença. Portanto, compreender o impacto do diagnóstico nas relações familiares é também reconhecer que a experiência do TEA coloca em xeque os estereótipos de gênero e convida a família a reinventar o significado de estar presente.

Diante desse quadro, é fundamental reconhecer que o suporte emocional e a coparentalidade constituem dimensões essenciais para a saúde afetiva e o equilíbrio das famílias que convivem com o autismo. Quando ambos os pais compartilham as responsabilidades, os vínculos tornam-se mais sólidos e a criança encontra um ambiente emocional mais estável, capaz de sustentar seu desenvolvimento. No entanto, essa construção exige uma mudança de mentalidade que vá além da divisão prática de tarefas, pois implica o reconhecimento mútuo da vulnerabilidade e da interdependência. Donald Winnicott (1975, p. 82) enfatiza desde o início de sua obra que “[...] o crescimento emocional da criança é favorecido quando o ambiente familiar oferece continuidade, segurança e amor distribuído entre os cuidadores.” Assim, essa noção reforça que o cuidado

⁵ Rupert Isaacson (2009, p. 118) descreve em seu relato uma das experiências mais significativas de sua jornada como pai de uma criança autista, revelando a força transformadora do vínculo afetivo e da escuta sensível. Ao narrar o processo de conexão com o filho por meio do contato com cavalos e da natureza, o autor mostra que o amor e a empatia podem abrir caminhos terapêuticos e comunicacionais onde a linguagem verbal não alcança. Sua vivência evidencia que a inclusão e o desenvolvimento emocional da criança autista não dependem apenas de métodos clínicos, mas de uma presença paterna que acolhe, respeita e compartilha o mundo interior do filho. Isaacson demonstra, assim, que a paternidade pode ser um espaço de descoberta e cura mútua, em que o encontro entre diferença e afeto se torna aprendizado recíproco e libertador. Ver: ISAACSON, Rupert. *The Horse Boy: A Father's Quest to Heal His Son*. New York: Little, Brown and Company, 2009.

compartilhado não é apenas um ideal moral, mas uma necessidade psíquica. Ao mesmo tempo, bell hooks (2003, p. 115) ressalta que “[...] o amor, quando entendido como prática de liberdade, exige responsabilidade, escuta e o compromisso de transformar as relações em espaços de crescimento recíproco.” Essa compreensão amplia a ideia de coparentalidade, deslocando-a de um campo jurídico para um campo ético e afetivo, no qual os pais constroem juntos a base emocional da criança. Além disso, as pesquisas contemporâneas sobre neurodiversidade e vínculos familiares demonstram que a participação paterna ativa reduz índices de estresse materno e melhora os resultados escolares e sociais de crianças com TEA, pois o envolvimento dos dois cuidadores cria um repertório mais diverso de estímulos, segurança e amor. Não se trata, portanto, de idealizar a paternidade, mas de compreender que a inclusão plena das crianças autistas depende também da inclusão emocional dos pais em sua experiência cotidiana. A escola, por sua vez, deve atuar como parceira nesse processo, reconhecendo a importância do afeto como instrumento pedagógico e das relações familiares como base da aprendizagem. Neste sentido, a relevância dessa temática transcende o âmbito privado, pois ao discutir a presença e a ausência paterna, discute-se também o tipo de sociedade que se deseja construir: uma sociedade que valoriza o cuidado, que reconhece a humanidade compartilhada e que entende que educar é, antes de tudo, um ato de amor coletivo.

Cuidar da criança significa, portanto, prover um ambiente que favoreça a saúde mental individual e o desenvolvimento emocional. Hoje sabemos bastante sobre o modo como os adultos se formam a partir das crianças e as crianças a partir dos bebês, e o primeiro princípio é que saúde é maturidade – maturidade de acordo com a idade. O desenvolvimento emocional ocorre na criança quando são oferecidas condições suficientemente boas, e o impulso para o desenvolvimento vem de dentro dela. As forças que impulsionam a vida, a integração da personalidade e a independência são imensamente fortes, e, quando as condições são suficientemente boas, a criança progride; quando essas condições não são boas o bastante, essas forças ficam contidas dentro da criança e, de uma forma ou de outra, tendem a destruí-la⁶ (Winnicott, 1990, p. 37-39).

Desse modo, justifica-se a presente pesquisa pela urgência de compreender as implicações emocionais, sociais e educacionais da presença-ausência paterna na experiência do autismo, situando esse fenômeno não apenas como questão familiar, mas como problema cultural e político de grande relevância social. A investigação propõe analisar como a figura paterna é construída, silenciada ou ressignificada nos contextos doméstico e escolar, evidenciando de que maneira a paternidade contemporânea é atravessada por contradições entre a tradição e a afetividade. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que busca ampliar o campo de reflexão sobre o cuidado, a masculinidade e a inclusão, revelando que o amor paterno, quando reconhecido, transforma as relações familiares e fortalece o

⁶ Tradução nossa.

processo educativo das crianças autistas. Luigi Zoja (2001, p. 230) observa que “[...] a civilização ocidental sofre de uma ausência simbólica do pai, e essa ausência gera vazio de sentido, desorientação e perda de continuidade entre as gerações.” Dito isso, essa constatação reforça que compreender a paternidade é também compreender as bases emocionais de uma sociedade em transformação. Em contrapartida, Paulo Freire (2014, p. 42) afirma que “[...] o ato de educar é um ato de amor e coragem, e toda prática libertadora requer a escuta e o encontro.” Assim, o estudo parte da premissa de que a inclusão escolar da criança com TEA não pode ser plena enquanto o pai permanecer excluído das práticas de cuidado e das políticas educacionais. O objeto desta pesquisa consiste em analisar a presença-ausência da figura paterna na trajetória emocional e educacional de crianças autistas, buscando compreender as consequências dessa dinâmica sobre o desenvolvimento afetivo e a integração escolar. O objetivo geral é investigar de que modo o envolvimento paterno (ou sua falta) repercute na formação subjetiva da criança e nas relações entre família e escola, enquanto os objetivos específicos incluem: compreender as representações sociais da paternidade no contexto do autismo; identificar os efeitos da centralidade materna na divisão do cuidado; e propor caminhos para a valorização da coparentalidade nas práticas pedagógicas inclusivas. A pergunta de partida que orienta esta investigação pode ser sintetizada da seguinte forma: de que modo a presença-ausência paterna influencia as experiências emocionais e o processo educativo de crianças com autismo na interface entre família e escola? Em linhas gerais, esta pesquisa pretende lançar luz sobre um tema ainda marginalizado, contribuindo para o fortalecimento de uma “pedagogia do afeto” e para a construção de políticas que reconheçam a importância da paternidade como elemento essencial da inclusão, do desenvolvimento e da esperança.

2 METODOLOGIA – CAMINHOS QUALITATIVOS PARA COMPREENDER A PRESENÇA-AUSÊNCIA PATERNA NAS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS E EDUCATIVAS DE CRIANÇAS COM AUTISMO

A presente pesquisa adota uma natureza qualitativa, descritiva e bibliográfica, orientada pelo viés analítico-compreensivo proposto por Weber (1949), uma vez que busca interpretar os sentidos e significados presentes nas experiências emocionais e simbólicas da paternidade no contexto do autismo. Em outras palavras, mais do que quantificar ocorrências, pretende-se compreender as nuances subjetivas e relacionais que atravessam o vínculo entre pai, mãe e filho no processo de inclusão escolar. De acordo com Minayo (2007, p. 22), “[...] a pesquisa qualitativa se ocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças e dos valores.” Essa perspectiva, que compreende o fenômeno

em sua profundidade e complexidade, permite captar dimensões afetivas e simbólicas que os métodos quantitativos não alcançam. Como enfatiza Flick (2012, p. 45), “[...] compreender a vida social implica interpretar o modo como às pessoas atribuem sentido às suas ações e às dos outros.” Assim, ao investigar a presença-ausência paterna, a abordagem qualitativa favorece uma leitura densa e humanizada do cuidado, da afetividade e das práticas educativas que se entrelaçam na experiência da inclusão.

[...] a pesquisa qualitativa removeu a pesquisa social da ênfase na explicação de causa e efeito e a colocou no caminho da interpretação pessoal. A pesquisa qualitativa é conhecida por sua ênfase no tratamento holístico dos fenômenos (Silverman, 2000). Já mencionei a epistemologia dos pesquisadores qualitativos como existencial (não determinista) e construtivista. Essas duas visões estão correlacionadas com uma expectativa de que os fenômenos estão intrinsecamente relacionados a muitas ações coincidentes e que compreendê-los exige uma ampla mudança de contextos: temporal e espacial, histórica, política, econômica, cultural, social, pessoal. Portanto, o caso, a atividade, o evento, a coisa são vistos como únicos, assim como comuns. Entender o caso exige a compreensão de outros casos, coisas e eventos, mas também uma ênfase em sua singularidade (Stake, 1995, p. 42).

No que diz respeito ao tipo de pesquisa, trata-se de um estudo bibliográfico e documental, orientado segundo as diretrizes de Gil (2008), cujo objetivo foi reunir, analisar e interpretar um vasto conjunto de produções teóricas e empíricas sobre paternidade, autismo e gênero. Dessa forma, o trabalho mobiliza fontes clássicas e contemporâneas, combinando a psicanálise de Winnicott, a sociologia crítica de Bourdieu e as reflexões feministas de hooks e Badinter, de modo a articular diferentes olhares sobre o mesmo objeto. Para Gil (2008, p. 42), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Logo, essa modalidade permite identificar lacunas e invisibilidades nas narrativas sobre o papel do pai no contexto da inclusão escolar, transformando a leitura em um exercício de descoberta crítica. Nesse mesmo sentido, Stake (1995, p. 33) complementa que “[...] o conhecimento é construído pela interpretação contínua de experiências e textos, e não pela mera coleta de dados isolados.” Assim, o caráter exploratório deste estudo reflete a intenção de ir além da constatação empírica, buscando compreender como a ausência paterna se constrói como fenômeno simbólico e social.

Dessa forma, em relação ao objeto e contexto da investigação, este estudo delimita como foco analítico a presença-ausência da figura paterna e seus reflexos emocionais e educativos na vida da criança autista. A pesquisa se situa no cruzamento entre família, escola e cultura patriarcal, explorando como essas instâncias produzem e reproduzem representações de gênero que definem o cuidado como atributo essencialmente feminino. Em consonância, Minayo (2007, p. 47) esclarece que “[...] compreender o social significa analisar o conjunto de relações que dão sentido às práticas humanas e às suas instituições.” Assim, o objetivo é interpretar, e não medir, as formas pelas quais o pai é inserido

ou excluído das dinâmicas familiares e educacionais. Do mesmo modo, Flick (2012, p. 52) acrescenta que “[...] as relações humanas devem ser vistas como construções simbólicas, marcadas por significados partilhados e interpretados culturalmente.” A partir desse horizonte, o estudo não buscou uma generalização estatística, mas uma leitura compreensiva que revelou as múltiplas dimensões afetivas da paternidade e sua importância no processo inclusivo.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa foi estruturada por meio de uma seleção criteriosa das fontes bibliográficas e documentais, englobando obras teóricas e autobiográficas de autores como Winnicott, hooks, Bourdieu, Machin, Badinter, Zoja, Boyd, Armstrong, Mont, Lehmann e Werneck, entre outros autores. Essa diversidade de fontes foi escolhida de acordo com o critério de pertinência temática e de recorrência dos assuntos relativos à afetividade, às relações familiares e às práticas inclusivas. Flick (2012, p. 61) aponta que “[...] a escolha das fontes deve refletir a coerência entre o problema investigado e o universo discursivo que o envolve.” Por sua vez, Minayo (2007, p. 56) destaca que “[...] a análise qualitativa demanda um olhar interpretativo, atento às diferentes vozes que compõem o campo simbólico do fenômeno.” Assim, as obras selecionadas foram lidas integralmente, destacando passagens, categorias e conceitos centrais que subsidiassem a compreensão da paternidade como elemento de mediação emocional e educacional.

A escolha das fontes bibliográficas e documentais deve refletir o compromisso do pesquisador com a coerência entre seu problema, os objetivos e o universo discursivo que pretende analisar. O pesquisador, ao selecionar obras e autores, faz também uma opção teórica e política, pois cada fonte carrega consigo um modo de compreender o mundo e de expressar a realidade social. O processo de leitura, releitura e interpretação das fontes é parte integrante do trabalho de construção do conhecimento e não um momento isolado. Por isso, é necessário cuidado na análise dos textos, na escolha das categorias e na contextualização dos conceitos, de modo que o material selecionado não seja apenas ilustrativo, mas constitutivo da compreensão do fenômeno (Minayo, 2007, p. 68).

No que concerne aos procedimentos de análise, a pesquisa adotou a análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011) e a interpretação compreensiva inspirada em Weber (1949) e Stake (1995). O processo analítico envolveu múltiplas etapas: leitura exploratória, categorização dos temas recorrentes – presença, ausência, cuidado, sobrecarga materna, inclusão e masculinidade – e construção dos eixos interpretativos. Bardin (2011, p. 94) esclarece que “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que visam obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.” Do mesmo modo, Stake (1995, p. 49) ressalta que “[...] a interpretação qualitativa não busca conclusões definitivas, mas compreensões ampliadas e significativas sobre o fenômeno estudado.” Assim, a triangulação teórica entre Winnicott, Bourdieu e hooks permitiu

analisar o papel do afeto, da dominação simbólica e do gênero na formação da subjetividade paterna e nos reflexos dessa presença-ausência na experiência infantil.

Em relação aos critérios de validade e rigor, o estudo buscou garantir coerência interna entre objeto, objetivos e método, assegurando a consistência teórica e a transparência interpretativa. Para Minayo (2007, p. 91), “[...] o rigor na pesquisa qualitativa se expressa na clareza dos caminhos percorridos e na coerência entre as escolhas teóricas e os resultados alcançados.” De igual modo, Flick (2012, p. 87) observa que “[...] a validade nas ciências sociais depende mais da profundidade da interpretação do que da replicabilidade dos procedimentos.” Assim, a credibilidade do estudo advém da densidade analítica, da pluralidade das fontes e da explicitação dos procedimentos, permitindo ao leitor acompanhar o percurso interpretativo. Além disso, o pesquisador é reconhecido como sujeito histórico, que interpreta a partir de sua própria inserção social e afetiva – um princípio de reflexividade ética que assegura o compromisso com a verdade e com a integridade do conhecimento produzido.

Assim, no que se refere aos aspectos éticos e limitações, destaca-se que, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, o estudo não envolveu coleta direta de dados pessoais, respeitando integralmente o direito autoral e a integridade intelectual das fontes. Como assinala Minayo (2012, p. 103), “[...] a ética na pesquisa implica o compromisso do pesquisador com a fidedignidade das informações e o respeito aos sujeitos, mesmo quando representados simbolicamente.” De modo complementar, Flick (2012, p. 98) reforça que “[...] a responsabilidade ética envolve assegurar que a interpretação dos dados não distorça a voz dos autores nem os sentidos originais das obras consultadas.” Ainda assim, reconhece-se a limitação decorrente da ausência de relatos empíricos diretos, sugerindo-se que futuras investigações possam incluir entrevistas com pais, mães e educadores. Apesar disso, o presente trabalho reafirma o compromisso ético com uma leitura humanizada da experiência parental e com a visibilidade das emoções masculinas no cuidado, reconhecendo que toda interpretação é também um ato de escuta e de empatia.

3 “O PAI OCULTO” – A PRESENÇA-AUSÊNCIA DA FIGURA PATERNA E OS DESAFIOS EMOCIONAIS NA INTERSEÇÃO ENTRE AUTISMO, FAMÍLIA E ESCOLA

Ao longo dos séculos, a figura paterna foi moldada por um imaginário social que a associou à força, à autoridade e ao domínio, relegando o cuidado e a expressão emocional ao universo do feminino. A história da paternidade é, portanto, uma narrativa de presenças formais e ausências afetivas, de poder exercido à distância e de silêncio diante da vulnerabilidade. Desde as civilizações antigas, o pai era visto como a encarnação da lei e da moralidade, aquele que representava o poder do Estado dentro do lar. Essa representação simbólica consolidou-se no patriarcado europeu e atravessou

séculos de tradição, sendo reforçada por instituições religiosas, jurídicas e educacionais que atribuíram ao homem o papel de provedor e à mulher a missão do cuidado. Luigi Zoja (2001, p. 19) observa que “[...] o pai é uma invenção cultural, um símbolo em transformação que reflete a necessidade humana de ordem, mas também o preço da obediência que ela impõe.” Logo, essa leitura revela que a paternidade não é uma essência biológica, mas um constructo social que se reconfigura conforme as demandas históricas de cada época. Com o avanço da modernidade, o trabalho industrial afastou o homem do lar e consolidou o modelo do pai ausente fisicamente, mas moralmente central, o que contribuiu para naturalizar a distância emocional masculina. De igual modo, as práticas sociais reforçaram o entendimento de que expressar afeto seria incompatível com a virilidade, confinando o amor paterno ao silêncio e à rigidez. Bell hooks (2004, p. 54) enfatiza esse ponto ao afirmar que “[...] os homens foram ensinados a temer o amor porque ele ameaça a estrutura hierárquica que garante sua posição de poder.” Tal constatação ajuda a compreender por que, no contexto do autismo, o pai muitas vezes permanece à margem das narrativas familiares e clínicas: ele enfrenta não apenas o desafio de compreender o filho, mas também o de romper com uma herança cultural que o impede de se expressar como sujeito sensível. Logo, o silêncio paterno diante do autismo, portanto, não é apenas uma ausência emocional, mas um sintoma da própria história da masculinidade, que por séculos afastou o homem da esfera do cuidado e o confinou à função simbólica de autoridade. Dessa forma, compreender a construção histórica da figura paterna é reconhecer que o silêncio do pai diante da diferença é, em realidade, um eco de uma cultura que ainda ensina o homem a amar sem se mostrar, a proteger sem tocar, e a sentir sem dizer.

Desde o momento em que os meninos pequenos são ensinados a não chorar, a não expressar sua dor, eles aprendem que ser homem é reprimir. A cultura patriarcal socializa os homens a temer a abertura emocional, a temer a vulnerabilidade, a temer ser suaves. O fundamento do pensamento patriarcal sobre a masculinidade é que os verdadeiros homens não devem sentir. Sentir profundamente é ser humano. A negação da emoção é a negação da alma. Quando os homens reprimem seu eu emocional, perdem o acesso à própria capacidade de amar. Eles ficam presos em uma gaiola de poder, aprendendo a confundir o amor com a fraqueza e a dominação com a força⁷ (hooks, 2004, p. 27-28).

De forma complementar, é fundamental compreender que a trajetória sociocultural da paternidade está profundamente ligada à manutenção de papéis hierárquicos de gênero, os quais estruturaram as relações familiares e sociais por séculos. A figura do pai, historicamente alçada à posição de autoridade moral e econômica, consolidou-se como centro simbólico do poder doméstico, legitimando desigualdades e limitando a expressão emocional masculina. Assim, essa herança

⁷ Tradução nossa.

patriarcal, ainda hoje, influencia o modo como homens e mulheres se percebem e se relacionam no espaço familiar. Pierre Bourdieu (2012, p. 67) explica que “[...] as estruturas sociais reproduzem-se no corpo e nas práticas cotidianas, fazendo com que a dominação pareça natural, quando na verdade é produto de uma longa história de imposições simbólicas.” Em outras palavras, o pai foi socialmente educado a exercer poder, e não cuidado, e essa disposição foi incorporada como parte de seu *habitus*, moldando seus gestos, palavras e silêncios. Ao mesmo tempo, o discurso religioso e as normas jurídicas reforçaram o ideal de masculinidade associado à força, à racionalidade e à distância afetiva, criando um arquétipo de homem disciplinador e inflexível. Elisabeth Badinter (1985, p. 91) observa que “[...] o amor paterno foi considerado supérfluo, enquanto o dever e a autoridade eram enaltecidos como virtudes masculinas.” Essa cisão simbólica entre amor e dever fez com que a paternidade se tornasse um território de contradições: o pai era exaltado como protetor, mas raramente como cuidador. Logo, mesmo nas transformações culturais das últimas décadas, quando as mulheres conquistaram maior presença pública e questionaram o patriarcado, muitos homens permaneceram presos a um modelo emocional empobrecido, temendo que a proximidade com o afeto os deslegitimasse socialmente. Assim, essa manutenção dos papéis de gênero produz efeitos persistentes: pais que desejam estar presentes emocionalmente enfrentam resistência institucional e desconfiança cultural, sendo vistos como “ajudantes” e não como corresponsáveis. Assim, as relações familiares contemporâneas ainda carregam traços de um passado hierárquico que se reproduz silenciosamente nas práticas de cuidado e educação. Dito isso, romper com essa estrutura exige mais do que políticas de igualdade – requer um trabalho simbólico e afetivo de reconstrução da masculinidade, permitindo ao homem reaprender a amar sem culpa e a exercer autoridade sem dominação. Dessa maneira, pensar a trajetória sociocultural da paternidade é também repensar a própria história do poder, do afeto e das fronteiras de gênero que moldaram o imaginário ocidental.

Entretanto, quando o olhar se volta para as narrativas clínicas e escolares sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), percebe-se que a figura paterna permanece quase ausente, reduzida a uma presença periférica ou meramente burocrática. As análises e acompanhamentos realizados por profissionais da saúde e da educação ainda são amplamente centrados na mãe, o que reforça uma concepção maternocêntrica do cuidado. Essa estrutura discursiva tem raízes históricas profundas e reflete tanto a herança patriarcal, que afastou o homem da esfera do afeto, quanto o olhar institucional que, ao longo do século XX, associou a educação emocional e o acolhimento exclusivamente ao feminino. Brenda Scheuermann (2008, p. 59) comenta que “[...] a escola e os serviços de apoio tendem a interagir com a mãe como principal figura de referência, desconsiderando o potencial de envolvimento e contribuição do pai no processo educativo.” Essa prática, aparentemente neutra,

carrega efeitos simbólicos e psicológicos relevantes: ao invisibilizar o pai, a própria instituição reforça a ideia de que ele é dispensável. Essa ausência discursiva também aparece nas pesquisas acadêmicas sobre autismo, nas quais o papel do pai raramente é tematizado de forma central, o que demonstra uma lacuna de conhecimento e reconhecimento. John Elder Robison (2013, p. 27), ao refletir sobre sua experiência de paternidade no espectro, afirma que “[...] ser pai de um filho autista é descobrir-se dentro de um espelho quebrado, tentando juntar pedaços de si mesmo para compreender o outro.” Assim, essa imagem potente revela como a experiência paterna no autismo é marcada pelo desafio duplo de compreender a diferença do filho e a própria vulnerabilidade emocional. Contudo, ao não ser ouvido, o pai perde o direito à palavra sobre a própria experiência, o que empobrece o debate sobre o autismo e reforça uma desigualdade estrutural nas práticas de cuidado. A invisibilidade paterna nas narrativas clínicas e escolares não é, portanto, um mero descuido, mas o resultado de um olhar institucional que precisa ser reeducado para enxergar o homem como sujeito capaz de afeto, escuta e transformação. Dessa forma, incluir o pai nas narrativas sobre o TEA é também um gesto de reparação simbólica, que rompe com séculos de silêncio e amplia as possibilidades de compreensão da infância, da diferença e da própria humanidade.

De modo mais aprofundado, o confronto entre o “pai simbólico” e o “pai participativo” constitui uma das tensões mais expressivas da contemporaneidade, especialmente nas famílias que convivem com o autismo. O primeiro, herdeiro do modelo patriarcal e da tradição psicanalítica clássica, representa a figura da lei, da autoridade e da distância afetiva; o segundo, emergente das transformações sociais e das novas concepções de masculinidade, busca se reinventar como presença afetiva, colaborativa e emocionalmente engajada. Logo, essa coexistência conflituosa faz com que muitos homens vivam a paternidade como um campo de ambivalência – divididos entre o dever simbólico de sustentar a estrutura familiar e o desejo humano de estar emocionalmente disponíveis. Jacques Lacan (2001, p. 154) esclarece que “[...] a função paterna não se confunde com a figura do pai real, mas é a metáfora que organiza o desejo, introduzindo a criança na ordem simbólica.” Essa leitura, embora fundamental, foi muitas vezes interpretada de modo rígido, como se o pai fosse apenas um mediador da lei, e não um agente de afeto. Contudo, o “pai participativo” rompe com essa concepção, propondo uma nova ética da presença, na qual autoridade e ternura não se excluem. Thomas Armstrong (2012, p. 88) reforça essa perspectiva ao afirmar que “[...] o vínculo emocional e o envolvimento cotidiano dos pais são fatores determinantes para o sucesso educacional e para a autoconfiança de crianças com necessidades especiais.” Dessa forma, essa afirmação sublinha a importância de repensar o lugar do pai na dinâmica familiar e pedagógica, valorizando a experiência emocional como forma de aprendizagem. Em muitas famílias de crianças autistas, o pai se depara com

o desafio de transitar entre esses dois paradigmas – o simbólico, que exige controle, e o participativo, que demanda entrega – e é nesse movimento que novas formas de paternidade começam a surgir. Essa transformação, no entanto, não é isenta de conflitos, pois implica desconstruir séculos de socialização masculina voltada à racionalidade e ao poder. Ainda assim, cada gesto de afeto, cada presença em consultas, reuniões ou brincadeiras, representa uma micro-revolução no modo de compreender o masculino. Ou seja, estamos diante do embate entre o pai simbólico e o pai participativo, que não deve ser visto como oposição, mas como processo de amadurecimento histórico e subjetivo, no qual o homem, finalmente, se autoriza a amar, a sentir e a ser, para o filho e consigo mesmo.

A substituição progressiva do pai real pelo pai simbólico, ou pelo pai enquanto instituição, tem sido um dos fenômenos centrais da civilização moderna. Hoje, esse processo está sendo invertido: os homens estão tentando redescobrir o pai dentro de si mesmos, unir a imagem do patriarca à presença emocional do cuidador. No entanto, essa redescoberta está cheia de contradições: ela significa enfrentar séculos de socialização que ensinaram os homens a dominar em vez de nutrir, a proclamar a lei em vez de escutar. O pai participativo é, portanto, uma criação cultural ainda em curso, que exige coragem, reflexão e disposição para sentir⁸ (Zoja, 2001, p. 245-246).

Por conseguinte, as práticas educativas e terapêuticas exercem papel determinante na reprodução ou na superação dos silêncios que cercam a paternidade, especialmente no contexto do autismo. Quando a escola e os serviços de saúde, por exemplo, operam com visões tradicionalistas de gênero, reforçam o paradigma de que o cuidado pertence ao domínio materno e de que o pai é um colaborador secundário. Logo, tal estrutura de atendimento cria uma hierarquia afetiva que invisibiliza a contribuição masculina e perpetua a ideia de que a sensibilidade é um atributo exclusivamente feminino. Ao contrário, quando as práticas pedagógicas e clínicas se abrem ao diálogo e reconhecem a pluralidade das formas de cuidado, o espaço se transforma em território de emancipação e compartilhamento. Paulo Freire (1992, p. 71) defende que “[...] educar é um ato de amor e de coragem, e não pode temer o debate, a escuta e a construção coletiva do saber.” Essa afirmação aplica-se perfeitamente à dimensão terapêutica, pois acolher o pai é reconhecer sua capacidade de aprender, de se emocionar e de participar da vida do filho sem que isso signifique renunciar à sua identidade. De forma complementar, Damian Milton (2022, p. 214) pontua que “[...] a inclusão verdadeira não se limita à presença física, mas implica envolvimento afetivo, troca simbólica e reconhecimento da subjetividade de todos os atores sociais.” Em outras palavras, tanto o campo educativo quanto o clínico precisam compreender que a coparentalidade é também uma estratégia de inclusão, um modo de fortalecer as redes de apoio e de criar vínculos mais consistentes. Contudo, a realidade cotidiana ainda

⁸ Tradução nossa.

revela um descompasso entre teoria e prática: as reuniões escolares continuam marcadas por presenças femininas majoritárias, e as terapias de acompanhamento familiar raramente incluem o pai como interlocutor ativo. Em verdade, isso demonstra que o desafio da paternidade participativa ultrapassa o âmbito doméstico e se estende às instituições que moldam a infância e a diferença. Dito isso, romper esse padrão implica reconstruir metodologias e linguagens, de modo que o cuidado deixe de ser lido como tarefa e passe a ser compreendido como relação. É nesse diálogo entre escola, família e terapias que se encontra o potencial para ressignificar o silêncio histórico da paternidade e transformar a presença do pai em gesto de afeto, compromisso e transformação social.

Cabe destacar que a presença emocional do pai possui um papel decisivo na mediação entre família, escola e terapias, constituindo-se como elo simbólico que pode favorecer o desenvolvimento integral da criança autista e fortalecer as redes de cuidado. Quando o pai se envolve de forma afetiva, não apenas amplia o repertório emocional da criança, mas também contribui para o equilíbrio da dinâmica familiar, reduzindo a sobrecarga materna e promovendo um ambiente mais colaborativo. Essa presença, por sua vez, não se resume à disponibilidade física, mas à capacidade de escuta, empatia e constância nas interações. Donald Winnicott (1990, p. 112) enfatiza que “[...] a função paterna é assegurar o suporte emocional e a estrutura necessária para que a criança explore o mundo com segurança e confiança.” Em muitos casos, o pai se torna mediador entre as demandas externas – como o sistema escolar e os serviços terapêuticos – e as emoções internas da família, atuando como ponto de estabilidade diante das incertezas do diagnóstico. Além disso, a paternidade emocionalmente ativa rompe com o estigma da masculinidade contida e oferece à criança um modelo de afeto plural, que reconhece o valor da vulnerabilidade como parte do processo de crescimento. Anna Machin (2018, p. 54) reforça essa perspectiva ao afirmar que “[...] o envolvimento paterno tem efeitos biológicos mensuráveis, elevando níveis de oxitocina e criando vínculos de apego que beneficiam o pai e o filho.” Assim, esses achados demonstram que o cuidado paterno não é apenas uma questão ética ou social, mas também fisiológica, revelando a potência transformadora do vínculo afetivo masculino. Logo, quando o pai participa das reuniões escolares, dialoga com terapeutas e compartilha as decisões familiares, ele transforma a lógica tradicional do cuidado e contribui para que a escola o veja como parceiro e não como exceção. Por outro lado, a ausência dessa figura nas mediações institucionais tende a reforçar a fragmentação dos laços familiares e o isolamento das mães, dificultando a criação de estratégias educativas mais integradas. Neste sentido, reconhecer o pai como mediador entre casa, escola e terapias é reconhecer o amor como um ato político e educativo, capaz de transformar relações hierárquicas em vínculos de solidariedade, confiança e humanidade.

Ainda que os discursos contemporâneos sobre parentalidade enfatizem a importância da participação dos pais, as resistências culturais e institucionais à presença paterna no contexto do autismo continuam profundas e persistentes. A sociedade, de modo geral, ainda opera sob códigos simbólicos que naturalizam o afastamento do homem das tarefas de cuidado e de afeto, enquanto reforçam o papel da mulher como cuidadora nata. Desse modo, essa estrutura de gênero, herdada de séculos de patriarcado, molda as práticas familiares e também as expectativas institucionais: escolas, clínicas e serviços públicos seguem direcionando suas comunicações e convites prioritariamente às mães, excluindo, mesmo que de forma inconsciente, a figura do pai. Pierre Bourdieu (1989, p. 67) observa que “[...] as estruturas simbólicas são mais poderosas quando se disfarçam de naturais, pois é nesse momento que exercem sua dominação sem resistência aparente.” Assim, o afastamento paterno não é apenas uma escolha individual, mas o resultado de um sistema social que legitima o silêncio masculino nas dimensões emocionais e educativas. Por outro lado, Luigi Zoja (2001, p. 143) recorda que “[...] a modernidade produziu uma ruptura entre o homem e o arquétipo do pai, fazendo com que este se tornasse uma figura órfã de sentido.” Com efeito, essa orfandade simbólica explica parte da dificuldade que muitos pais encontram para se engajar nas práticas de cuidado, já que não há, culturalmente, um modelo consolidado de masculinidade que combine força e ternura. Nas instituições escolares, essa resistência manifesta-se em gestos sutis – como convites endereçados apenas à mãe, horários incompatíveis com a presença paterna ou uma linguagem que pressupõe o pai como mero provedor. No campo terapêutico, as barreiras são ainda mais evidentes: muitas equipes não incluem os pais nas sessões de acompanhamento ou nas reuniões de devolutiva, o que perpetua a ideia de que a paternidade é acessória. Contudo, quando essas estruturas são desafiadas, emergem transformações profundas. Pais que participam ativamente da escolarização e do tratamento dos filhos relatam não apenas maior vínculo emocional, mas também um sentimento de reconhecimento e pertencimento. Assim, romper com essas resistências implica revisar tanto a cultura institucional quanto os significados e significantes sociais do ser homem e ser pai, resgatando o cuidado como dimensão legítima da identidade masculina e condição essencial para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por outro lado, a reconstrução da masculinidade a partir da paternidade no contexto do autismo representa um movimento de ruptura com os padrões hegemônicos de gênero e com o imaginário do pai distante, racional e emocionalmente contido. À medida que o homem se vê interpelado pela diferença e pela vulnerabilidade do filho autista, ele é convidado a revisitar sua própria história emocional e a redefinir o que significa ser forte. Esse processo, muitas vezes doloroso, implica desconstruir estereótipos e acolher a sensibilidade como dimensão legítima da virilidade. Bell hooks

(2004, p. 32) observa que “[...] homens aprendem a negar o amor e a ternura para se adequarem a uma masculinidade que os desumaniza, mas é apenas ao aceitar a fragilidade que eles encontram o verdadeiro poder.” Assim, essa compreensão amplia o horizonte das relações familiares e permite enxergar o cuidado como expressão de coragem, não de fraqueza. Do mesmo modo, Winnicott (1975, p. 89) sublinha que “[...] o desenvolvimento emocional saudável depende da presença de figuras que ofereçam sustentação e empatia, capazes de lidar com a dependência sem medo da entrega.” Quando o pai se torna essa figura, por exemplo, ele não apenas contribui para o crescimento da criança, mas também para sua própria maturação psíquica. Muitos homens relatam – conforme as referências desse artigo – que a convivência com o autismo do filho os fez compreender o valor do silêncio, da paciência e da escuta – elementos antes reprimidos por um modelo de masculinidade baseado no controle. Assim, o reencontro com a ternura, nesse sentido, é também um reencontro com a humanidade. Essa reconstrução não acontece de forma linear; ela exige tempo, apoio institucional e reconhecimento social. No entanto, cada gesto de cuidado, cada presença em momentos de crise, cada olhar atento durante uma sessão terapêutica, simboliza um ato político que redefine o que é ser homem. Assim sendo, o autismo emerge como um espelho que reflete não apenas os desafios da inclusão, mas também as possibilidades de uma nova ética masculina, na qual amar, cuidar e sentir deixam de ser privilégios femininos para se tornarem expressões universais da condição humana.

Antes que a maioria dos homens possa ser íntima com os outros, eles precisam ser íntimos consigo mesmos. Precisam aprender a sentir e a estar conscientes de seus sentimentos. Homens que mascaram ou reprimem suas emoções simplesmente não querem sentir a dor. Como a dor emocional é o sentimento que a maioria dos homens encobriu, anestesiou ou bloqueou, a jornada de volta ao sentir passa, com frequência, pelo portal do sofrimento. Grande parte da raiva masculina encobre esse lugar de dor – este é o segredo bem guardado. Muitas vezes, quando uma mulher se aproxima dessa dor masculina, penetrando a máscara do homem para ver a vulnerabilidade emocional que existe por baixo, ela se torna alvo da raiva⁹ (hooks, 2004, p. 127-128).

Em consequência disso, a ausência paterna nas relações familiares que envolvem o autismo repercute de forma significativa tanto no desenvolvimento emocional da criança quanto na dinâmica educativa do núcleo familiar. Assim, quando o pai se mantém distante – seja física, afetiva ou simbolicamente – cria-se uma lacuna que não é suprida apenas pelo amor materno, pois o vínculo paterno oferece uma dimensão singular de segurança e reconhecimento que estrutura o psiquismo infantil. A falta dessa presença constante, todavia, pode gerar na criança sentimentos de desamparo e de incompreensão, afetando sua autoconfiança e seu processo de socialização. Roy Grinker (2008, p. 147) enfatiza que “[...] a ausência de figuras paternas ativas nos primeiros anos de desenvolvimento

⁹Tradução nossa.

tende a intensificar as dificuldades de comunicação e o isolamento social em crianças no espectro.” Essa observação mostra que o cuidado não é apenas uma questão de afeto, mas de estrutura emocional que influencia diretamente o modo como o sujeito se percebe e interage com o mundo. Além disso, a ausência paterna sobrecarrega emocionalmente as mães, que passam a assumir duplamente as funções de cuidado e mediação institucional, muitas vezes sem apoio psicológico ou social adequado. Elisabeth Badinter (1985, p. 93) adverte que “[...] a idealização da maternidade isolada mascara a dor da mulher que, sozinha, sustenta o peso de um amor que o social transforma em obrigação.” Assim, a ausência do pai não deve ser lida apenas como falha individual, mas como produto de uma cultura que ainda não reconhece plenamente o cuidado como prática compartilhada. Nos contextos escolares, essa ausência se reflete também na relação da criança com os pares e professores, pois a falta de um modelo afetivo masculino próximo limita a experiência de referência simbólica necessária para a construção de vínculos e identidades. Dessa forma, o afastamento do pai ultrapassa o campo privado e torna-se questão social e educativa, exigindo políticas públicas e práticas pedagógicas que valorizem e estimulem a participação paterna como parte essencial do desenvolvimento infantil. Isto é, a ausência paterna é uma ausência de vozes, gestos e olhares que poderiam ensinar à criança que o mundo pode ser habitado com amor, firmeza e confiança, e que o afeto, quando partilhado, se converte na base mais sólida da inclusão e da esperança.

Dessa forma, a consolidação de uma verdadeira cultura de inclusão exige o reconhecimento social e institucional da paternidade como dimensão essencial do desenvolvimento infantil e da convivência com o autismo. Neste sentido, a presença do pai não pode continuar sendo tratada como acessória ou complementar, mas deve ser reconhecida como um componente estruturante da rede de apoio afetivo e educacional. As escolas, os serviços de saúde e as políticas públicas ainda negligenciam a participação masculina, perpetuando a crença de que o cuidado é uma extensão natural da maternidade. No entanto, é apenas quando a figura paterna é legitimada como parte ativa do processo educativo e terapêutico que se pode falar em inclusão integral. Paulo Freire (2014, p. 43) defende que “[...] o ato educativo só é libertador quando envolve todos os sujeitos, num movimento de diálogo e reconhecimento mútuo.” Logo, essa afirmação aplica-se também à paternidade, pois reconhecer o pai como sujeito de cuidado é um gesto de libertação simbólica e social, capaz de desestabilizar os paradigmas de gênero que sustentam a exclusão. Do mesmo modo, Kate Swenson (2022, p. 119) observa em sua experiência que “[...] quando o pai se aproxima, a dinâmica da casa muda, e o amor deixa de ser resistência solitária para se tornar força coletiva.” Essa constatação, de caráter profundamente humano, revela que o envolvimento paterno não apenas beneficia a criança autista, mas transforma o ambiente familiar em um espaço de corresponsabilidade e empatia. Para que

isso ocorra, é fundamental que as políticas educacionais e de saúde ofereçam programas que incentivem a participação dos pais, promovendo horários flexíveis, grupos de apoio e espaços de escuta que acolham suas inseguranças e sentimentos. Ademais, a formação docente e terapêutica deve incorporar o olhar da coparentalidade como valor ético e político, entendendo que a construção de uma sociedade inclusiva passa pela reeducação das relações familiares. Em última instância, o reconhecimento da paternidade no contexto do autismo é também o reconhecimento da necessidade de um novo pacto afetivo, onde homens e mulheres, pais e mães, educadores e terapeutas, compartilhem a tarefa de cuidar e amar – não como dever imposto, mas como possibilidade de humanização recíproca. Assim, a inclusão deixa de ser apenas uma política e se converte em prática viva, sustentada por vínculos reais e por uma nova consciência de que todo sujeito, inclusive o pai, é indispensável para a tessitura do afeto, da aprendizagem e da esperança.

Diante desse quadro, ao longo da história, a maternidade foi construída como o centro simbólico da afetividade, do cuidado e da responsabilidade moral da família, impondo à mulher uma sobrecarga emocional e física que raramente é reconhecida em sua profundidade. Assim, a figura da mãe cuidadora, especialmente no contexto do autismo, emerge como a síntese da entrega incondicional e da resistência cotidiana, mas também como o retrato da solidão e do cansaço silencioso. Elisabeth Badinter (2011, p. 47) observa que “[...] a cultura moderna sacralizou a mãe, transformando o amor materno em uma obrigação moral e em um dever naturalizado.” Dito isso, essa idealização da maternidade cria um campo simbólico de aprisionamento, no qual a mulher é avaliada não por sua individualidade, mas pela medida de seu sacrifício. Quando o filho é diagnosticado com TEA, essa lógica se intensifica, pois a sociedade tende a projetar sobre a mãe a totalidade da responsabilidade pelo cuidado, pelo acompanhamento terapêutico e pela adaptação escolar. Annie Lubliner Lehmann (2009, p. 26) relata que “[...] ser mãe de um filho autista é viver entre o amor absoluto e o esgotamento constante, tentando equilibrar-se entre o que se espera e o que se é capaz de oferecer.” Esse depoimento reflete uma verdade coletiva: o peso emocional do cuidado recai de forma desproporcional sobre as mulheres, revelando a persistência de um modelo social que as exalta como heroínas enquanto as negligencia como pessoas. Além disso, o excesso de idealização apaga a dimensão política e relacional do cuidado, tornando-o um destino naturalizado e não uma construção social compartilhada. Em consequência disso, as mães cuidadoras, especialmente no autismo, enfrentam uma dupla invisibilidade – são vistas como indispensáveis, mas raramente são ouvidas ou amparadas. Assim, a centralidade materna, embora carregada de afeto e significado, transforma-se, paradoxalmente, em uma forma de opressão simbólica que perpetua desigualdades e silencia o sofrimento de quem cuida.

Minha vida rapidamente se tornou médicos, terapias e planos educacionais individuais. Eu já não conseguia mais me relacionar com as amigas. E elas, certamente, também não conseguiam se relacionar comigo. Era como se eu estivesse em um filme. Eu me via tornando invisível em uma sala cheia de mulheres com quem estudei no ensino médio. Eu me sentia deslocada. Sentia-me irrelevante. Mas, acima de tudo, sentia inveja – o que era totalmente contraditório, porque eu amava os bebês delas como se fossem meus. Mas eu não entendia por que Cooper tinha sido o escolhido. [...] meu mundo se tornou consultórios médicos, sessões de terapia e autismo. [...] o peso da deficiência de Cooper repousava inteiramente sobre meus ombros. Era maior do que eu¹⁰ (Swenson, 2022, p. 14-15).

Convém observar que o cuidado, embora seja uma dimensão humana universal, foi historicamente transformado em função socialmente atribuída à mulher – chegando, como no caso relatado acima, até a exaustão – consolidando-se como um marcador simbólico de gênero e uma das bases da desigualdade emocional entre homens e mulheres. Assim, essa atribuição não é natural, mas construída por séculos de discursos religiosos, científicos e culturais que reforçaram a ideia de que a mulher nasce para cuidar e o homem para prover. Essa divisão, aparentemente funcional, produziu um desequilíbrio profundo nas relações afetivas e sociais, confinando o feminino à esfera doméstica e invisibilizando o valor político e econômico do cuidado. Bell hooks (2000, p. 22) destaca que “[...] a sociedade patriarcal definiu o amor e o cuidado como tarefas femininas para garantir o controle emocional das mulheres e a liberdade dos homens.” Logo, essa lógica se reproduz até os dias atuais, especialmente no contexto da deficiência e do autismo, onde o cuidado da criança é automaticamente delegado à mãe. Paulo Freire (1997, p. 69) também reflete sobre esse condicionamento social ao afirmar que “[...] toda opressão desumaniza, não apenas o oprimido, mas também o opressor, porque impede a construção de relações dialógicas e solidárias.” Ou seja, quando a responsabilidade pelo cuidado é imposta a um único gênero, perde-se a possibilidade de construir relações de reciprocidade e de reconhecimento mútuo. No campo familiar, esse processo é ainda mais evidente: as mães são vistas como guardiãs da normalidade, e seu amor é medido pela extensão de seu sacrifício, enquanto os pais, mesmo quando ausentes, continuam simbolicamente valorizados. O cuidado, portanto, transforma-se em instrumento de controle e autoanulação, pois o ato de amar é atravessado pela culpa e pela obrigação moral. De igual modo, a sociedade tende a celebrar o sofrimento materno como sinal de virtude, ao passo que ignora o direito dessas mulheres ao descanso, ao lazer e à escuta. O resultado é uma feminização da responsabilidade afetiva que ultrapassa o campo familiar e se estende às instituições escolares e terapêuticas, reforçando o ciclo da desigualdade de gênero. Desse modo, desnaturalizar essa função é um passo essencial para reconfigurar o cuidado como prática compartilhada, ética e emancipadora, que não se limita a gênero, mas se enraíza na humanidade.

¹⁰ Tradução nossa.

Em consequência disso, o cotidiano das mães que assumem sozinhas o acompanhamento terapêutico e escolar de seus filhos autistas é marcado por um esgotamento contínuo, no qual o amor e a exaustão coexistem em tensão permanente. Logo, a rotina dessas mulheres é atravessada por múltiplas tarefas: conduzir a criança às terapias, participar de reuniões escolares, gerenciar agendas médicas, intermediar diagnósticos e ainda manter o funcionamento emocional da casa. Esse ciclo de responsabilidades raramente é dividido de forma equitativa, refletindo o desequilíbrio histórico que transforma o cuidado em sinônimo de maternidade. Kate Swenson (2022, p. 73) descreve que “[...] a mãe de uma criança autista vive um tempo diferente: cada dia é uma maratona emocional, e a linha de chegada nunca é definitiva.” Diante dessa mensagem, percebemos o quão grande é sentimento de cansaço acumulado e de vigilância constante que acompanha essas mulheres, que muitas vezes abdicam da própria vida social e profissional em nome da estabilidade dos filhos. Além disso, a sobrecarga não é apenas física, mas também simbólica: há uma expectativa silenciosa de que a mãe nunca falhe, de que seu amor seja suficiente para compensar todas as ausências e carências do entorno. Brenda Boyd (2013, p. 58) reforça esse aspecto ao afirmar que “[...] as mães tornam-se as principais gestoras da inclusão, mas sem recursos, sem pausas e, frequentemente, sem reconhecimento.” Desse modo, essa solidão cotidiana revela a contradição de um sistema que depende da dedicação materna para funcionar, mas que oferece pouco ou nenhum suporte em troca. Em muitas famílias, o trabalho de cuidado se transforma em uma jornada dupla invisível, não remunerada e emocionalmente desgastante. Assim, essa sobrecarga reflete a falha estrutural das políticas públicas e o olhar reducionista das instituições, que ainda enxergam o cuidado como um assunto privado, e não como uma questão de justiça social. Em verdade, as mães cuidadoras acabam se tornando o sustentáculo invisível de uma rede precária de assistência, perpetuando um modelo em que o afeto é explorado como recurso e o sofrimento é normalizado como virtude. Isto é, o cotidiano dessas mulheres revela uma dimensão de resistência silenciosa, mas também de urgência política, pois sem o reconhecimento e o compartilhamento do cuidado, a maternidade deixa de ser experiência de amor para tornar-se experiência de sobrevivência.

Ademais, os impactos psicológicos da sobrecarga materna no cuidado de crianças autistas são profundos e multifacetados, atingindo dimensões emocionais, cognitivas e relacionais que raramente recebem a atenção necessária. O estresse crônico, a culpa constante, a ansiedade e o isolamento social formam um quadro de sofrimento que se acumula silenciosamente, muitas vezes mascarado por discursos de força e heroísmo. Dito isso, as mães são socialmente pressionadas a manter uma imagem de resiliência inabalável, mesmo quando enfrentam o cansaço extremo e a solidão de uma rotina que parece não oferecer pausas. Annie Lamott (2011, p. 112) reflete que “[...] a maternidade, quando

idealizada, torna-se um fardo emocional disfarçado de vocação, e o amor, em vez de libertar, aprisiona na culpa.” Essa idealização faz com que muitas mães sintam vergonha de admitir o sofrimento, por medo de parecerem ingratas ou frágeis. Ao mesmo tempo, o isolamento social se intensifica, pois a demanda diária com terapias e acompanhamentos limita o convívio com amigos e familiares, rompendo redes de apoio que poderiam servir como amparo emocional. Donald Winnicott (1964, p. 77) reconhece que “[...] uma mãe só pode ser suficientemente boa se o ambiente for suficientemente acolhedor para ela também.” Dito isso, essa afirmação revela que o cuidado é uma via de mão dupla: não é possível cuidar plenamente de alguém sem ser, de algum modo, cuidado. No entanto, o que se observa na realidade é o oposto – um sistema que cobra infinitamente das mães, mas oferece pouco em retorno. O excesso de responsabilidade, somado à ausência de políticas de suporte psicológico e social, faz com que muitas mulheres adoçam emocionalmente, desenvolvendo quadros de depressão, esgotamento e ansiedade persistente. Além disso, é preciso pontuar que essa experiência não é apenas individual, mas coletiva, representando um sintoma de uma sociedade que romantiza o sacrifício feminino e invisibiliza o sofrimento materno. Portanto, compreender os impactos psicológicos da maternidade no contexto do autismo é reconhecer que o cuidado, quando não compartilhado, se torna uma forma de violência simbólica – uma violência sutil, cotidiana e socialmente legitimada, que precisa ser denunciada e transformada em política de acolhimento e de escuta efetiva.

Por outro lado, o não reconhecimento institucional e social da maternidade solo ou sobrecarregada é uma das expressões mais cruéis da desigualdade de gênero e da indiferença estrutural que atravessa o cuidado. As mães que assumem sozinhas a criação e o acompanhamento de filhos autistas, em especial, vivenciam um duplo apagamento: são exaltadas como símbolos de amor incondicional, mas ignoradas enquanto sujeitos de direitos. Essa contradição se evidencia no modo como as políticas públicas, as escolas e os serviços de saúde operam – privilegiando o discurso da família idealizada, composta por dois cuidadores igualmente participativos, sem reconhecer a realidade concreta da solidão feminina. Elisabeth Badinter (1985, p. 116) observa que “[...] a sociedade valoriza a mãe apenas enquanto ela se sacrifica, mas retira dela toda legitimidade quando reivindica descanso, autonomia ou reconhecimento.” Logo, essa lógica perversa transforma o sacrifício em virtude e a exaustão em destino, sustentando um modelo social que naturaliza o sofrimento materno. Do mesmo modo, Claudia Werneck (1997, p. 142) enfatiza que “[...] o sistema educativo e social ainda trata a mãe solo como exceção, quando na verdade ela é o retrato mais comum da desigualdade contemporânea.” Essa constatação explicita a distância entre o ideal institucional e a experiência vivida: enquanto os programas de inclusão escolar e terapêutica exigem comprometimento integral das mães, pouco é oferecido em termos de apoio financeiro, psicológico

ou comunitário. Além disso, a ausência paterna raramente é problematizada por essas instituições, que preferem reforçar o estereótipo da “mãe guerreira”, figura que, ao mesmo tempo em que inspira, aprisiona. Assim, a maternidade solo, especialmente no campo do autismo, revela a falência de um Estado que se apoia na força invisível das mulheres para suprir lacunas estruturais. Essa ausência de reconhecimento institucional não é apenas uma negligência administrativa, mas uma forma de violência simbólica, pois desconsidera a complexidade emocional e social dessas mães, reduzindo-as a funções e papéis, e não a pessoas integrais. Dessa maneira, pensar a maternidade solo é pensar a urgência de políticas intersetoriais que redistribuam o cuidado, garantindo às mães o direito de existir para além do amor que oferecem, e reconhecendo que a inclusão só é verdadeira quando também acolhe quem cuida.

As pessoas podem ser muito corajosas atrás de uma tela de computador. À medida que me envolvi mais com o ativismo e passei a compartilhar o nosso mundo secreto, parece que as pessoas não querem ouvir sobre as nossas realidades. Se eu digo que o autismo é difícil, estou reclamando. Se digo que me preocupo com meu filho autista, então perdi a esperança. Se compartilho o nosso cotidiano, sou chamada de negativa. E, Deus me livre, se eu falar sobre comportamentos autolesivos, agressividade ou cuidados ao longo da vida – aí eu viro um monstro. Falar apenas sobre os aspectos positivos do autismo, da parentalidade ou da maternidade em geral não é real. Isso se chama positividade tóxica, e, para mim, isso é prejudicial. É importante educar e defender, mas é igualmente importante não adoçar as lutas¹¹ (Swenson, 2022, p. 25-35).

De igual modo, as múltiplas formas de invisibilidade vividas pelas mães de crianças autistas ultrapassam o campo doméstico e revelam as contradições de uma sociedade que depende do trabalho emocional das mulheres, mas não o reconhece como valor social. Assim, essa invisibilidade se manifesta em diferentes esferas: no silêncio das políticas públicas, que pouco contemplam o cuidado materno como objeto de proteção; nas práticas escolares, que tratam a presença dessas mulheres como extensão obrigatória da docência; e nos discursos terapêuticos, que as responsabilizam integralmente pelos avanços ou retrocessos dos filhos. Essa tríplice carga simbólica – política, educativa e afetiva – torna a mãe não apenas cuidadora, mas também mediadora, advogada e intérprete do mundo social da criança, sem qualquer rede de suporte real. Bell hooks (2003, p. 59) afirma que “[...] a invisibilidade é uma forma de desumanização, pois negar o reconhecimento é negar a própria existência do outro.” Ao aplicar essa reflexão ao contexto da maternidade, percebe-se que o apagamento das mães cuidadoras não é casual, mas estrutural, pois mantém o sistema de gênero operando em silêncio. Em

¹¹ Essa nossa tradução mantém o tom crítico e íntimo da autora, que denuncia o silenciamento das dores maternas e a pressão social pela idealização da maternidade. O trecho sustenta a ideia central do seu parágrafo: a maternidade solo e sobrecarregada é invisibilizada pelas instituições e pela sociedade, que exigem heroísmo, mas negam reconhecimento e apoio às mulheres que cuidam. Ver referências.

outra perspectiva, Pierre Bourdieu (2012, p. 84) explica que “[...] o poder simbólico atua precisamente quando é reconhecido como natural, tornando a dominação invisível aos próprios dominados.” Logo, esse mecanismo ajuda a entender por que tantas mulheres aceitam, com resignação, a sobrecarga cotidiana: o sofrimento é socialmente romantizado como demonstração de amor, e a exaustão é interpretada como virtude. No entanto, esse discurso produz feridas profundas, corroendo a autoestima e impedindo que essas mães se reconheçam como sujeitos políticos de direito. A invisibilidade, portanto, não se limita à ausência de reconhecimento, mas implica a negação de uma narrativa própria, na qual o cuidado possa ser contado sem culpa ou heroísmo. Em muitos casos, essas mulheres são vistas apenas por meio da criança, tornando-se personagens secundárias de suas próprias histórias. Assim, romper com a invisibilidade é também um ato de resistência simbólica – é devolver às mães a palavra, o tempo e o espaço para existir como mulheres integrais, que amam, sofrem, lutam e precisam, igualmente, ser cuidadas.

Cumprе salientar que a romantização do sofrimento materno e a cultura da “mãe heroína” formam um dos pilares mais persistentes da desigualdade simbólica que afeta as mulheres cuidadoras, sobretudo as mães de crianças autistas. Essa narrativa de heroísmo, amplamente disseminada pela mídia, pelas instituições e até pelos discursos acadêmicos, mascara o sofrimento cotidiano e transforma a dor em virtude moral. A figura da mãe guerreira – aquela que tudo suporta, que não reclama, sorri quando há muita dor e que se sacrifica pelo filho – é apresentada como exemplo de amor absoluto, mas na verdade serve para legitimar a ausência de políticas públicas de apoio e o descompromisso social com a partilha do cuidado. Elisabeth Badinter (2011, p. 102) argumenta que “[...] ao transformar a mãe em heroína, a sociedade desobriga-se de oferecer suporte; a exaltação da abnegação substitui a construção de direitos.” Essa idealização, portanto, não é apenas simbólica, mas política, pois neutraliza a crítica e reforça o mito da maternidade redentora. Donald Winnicott (1988, p. 136) também alerta que “[...] a mãe não precisa ser perfeita, mas suficientemente boa; o excesso de exigência gera culpa e impede o desenvolvimento saudável de ambos, mãe e filho.” Essa reflexão, todavia, é essencial para compreender como a cultura do heroísmo materno aprisiona as mulheres em expectativas inatingíveis, produzindo culpa quando falham e solidão quando resistem. No contexto do autismo, essa romantização se intensifica, pois a complexidade do cuidado é apresentada como missão, não como trabalho que requer redes de apoio, formação e descanso. Dito isso, as mães passam a serem celebradas quando se anulam, mas raramente ouvidas quando pedem ajuda. Essa cultura do sacrifício, portanto, enraizada no imaginário coletivo, impede que o sofrimento materno seja reconhecido como questão social, transformando-o em experiência privada e invisível. Assim, enquanto a sociedade aplaude o heroísmo, silencia a dor e perpetua o abandono. Romper com esse

discurso exige uma profunda mudança cultural: é preciso substituir a ideia da “mãe heroína” pela “mãe humana”, capaz de amar sem se anular, de cuidar sem se perder, de resistir sem ser obrigada a sofrer. Nesse reconhecimento, o cuidado deixa de ser sinônimo de martírio e passa a ser prática de dignidade e de justiça afetiva.

É fundamental observar que a solidão materna e o silêncio das instituições diante da sobrecarga emocional e física das mães cuidadoras revelam uma dimensão estrutural de negligência e desigualdade. Ou seja, muitas mulheres que vivem o cotidiano do autismo relatam que, apesar de estarem cercadas por profissionais, escolas e serviços de saúde, sentem-se completamente sozinhas no enfrentamento das demandas do cuidado. Assim, essa solidão não se limita à ausência de apoio prático, mas se manifesta na falta de escuta, de reconhecimento e de validação de suas experiências. As instituições, ao invés de se constituírem como redes de acolhimento, muitas vezes reforçam a distância entre o discurso inclusivo e a prática excludente. Patricia Hill Collins (2000, p. 67) observa que “[...] as instituições sociais perpetuam o isolamento das mulheres ao individualizar os problemas coletivos, transformando o sofrimento em falha pessoal.” Essa crítica permite compreender que a solidão materna é também um produto político: ao deslocar a responsabilidade para a esfera privada, o Estado e as instituições isentam-se de prover suporte emocional e material adequado. De forma convergente, Donald Winnicott (1999, p. 54) aponta que “[...] quando a mãe não é amparada, seu gesto de cuidado se torna pesado demais, e o vínculo com a criança corre o risco de se transformar em fonte de angústia.” Logo, esse alerta ecoa fortemente no contexto do autismo, em que a ausência de suporte institucional amplia o sofrimento e fragiliza os laços familiares. O silêncio das instituições é um silêncio ativo – ele legitima o abandono sob a aparência da normalidade. Neste sentido, as mães são instruídas a serem resilientes, mas raramente são convidadas a descansarem. O atendimento escolar e terapêutico, por mais estruturado que seja, tende a considerar a mãe apenas como colaboradora do processo e não como sujeito que também precisa de cuidado. Assim, essa dinâmica perpetua uma lógica de esgotamento que, com o tempo, mina a saúde mental e o senso de pertencimento dessas mulheres. Portanto, romper o silêncio institucional é reconhecer que a maternidade cuidadora exige mais do que discursos de valorização, isto é, requer ações concretas, redes de apoio e políticas públicas que garantam às mães o direito de existir para além do dever de cuidar, restituindo-lhes o sentido de comunidade, de partilha e de humanidade.

Por conseguinte, as consequências sociais da ausência de suporte às mães cuidadoras são vastas e profundamente enraizadas, repercutindo não apenas no bem-estar individual dessas mulheres, mas também na coesão familiar e nas dinâmicas comunitárias. Quando o Estado, a escola e a sociedade se omitem diante das necessidades emocionais e materiais das mães que cuidam de filhos autistas, o

resultado é a perpetuação de ciclos de desigualdade e exclusão. Essas mulheres, privadas de tempo e reconhecimento, são frequentemente afastadas do mercado de trabalho, da vida social e até de sua própria identidade. Como destaca Nancy Fraser (2013, p. 44), “[...] o sistema capitalista moderno depende da exploração invisível do cuidado, sustentando-se sobre o trabalho não pago das mulheres que mantém a vida funcionando fora do mercado.” Essa constatação explicita que a negligência institucional não é acidental, mas estrutural, pois o trabalho materno gratuito sustenta a estabilidade social e econômica sem jamais ser contabilizado. De modo semelhante, bell hooks (2004, p. 81) observa que “[...] o amor, quando privatizado e despolitizado, torna-se ferramenta de controle, pois legitima a desigualdade ao transformá-la em escolha individual.” Essa reflexão é particularmente pertinente quando se observa a maternidade no contexto do autismo, onde a falta de políticas públicas transforma o amor em forma de sobrevivência e o cuidado em sobrecarga. Desse modo, a ausência de suporte público e comunitário também compromete a inclusão escolar das crianças, pois a exaustão materna tende a limitar a continuidade do acompanhamento e a relação colaborativa com os educadores. Além disso, a invisibilização dessas mães reforça estigmas sociais: elas passam a ser vistas como excessivamente ansiosas, possessivas ou difíceis, quando na verdade são vítimas de um sistema que as isola. As consequências dessa negligência se estendem para as próximas gerações, perpetuando modelos de gênero nos quais o feminino é associado ao sacrifício e o masculino à distância. Dessa forma, repensar o suporte às mães cuidadoras é um imperativo ético e político, pois garantir-lhes amparo é também investir na saúde emocional das famílias e na efetividade das políticas de inclusão. Em última instância, a ausência de suporte não é apenas uma falha administrativa, mas uma expressão da injustiça social que recai sobre quem ama demais em um mundo que oferece de menos.

Faço parte daquela geração de professores baby boomers que entrou na universidade esperando trabalhar duro e ser mal paga por toda a vida. Para muitos de nós, a compensação era o tempo. Teríamos longas férias e verões livres para pensar, escrever e sonhar. Se alguém me dissesse aos vinte anos que um dia eu receberia – ainda que por pouco tempo – um salário de seis dígitos como professora, eu teria rido. Parecia impossível. E, no entanto, cheguei ao auge do sucesso acadêmico, fui convidada e aceitei uma cátedra distinta, com esse enorme salário. Renunciei relativamente cedo porque simplesmente já não me sentia satisfeita comigo mesma em sala de aula, nem com o clima educacional da universidade. Foi difícil dizer ao mundo que estava renunciando, porque sabia que seria difícil explicar que sentia não estar atuando com o grau de graça e excelência que eu mesma estabelecia como padrão¹² (hooks, 2003, p. 167-168).

¹² Essa nossa tradução preserva o tom de resistência ética da autora, reforçando a leitura crítica de que a exploração do trabalho invisível – seja o da docência ou o do cuidado materno – é pilar de uma estrutura social que recompensa o lucro, mas negligencia o amor, o tempo e o afeto. Ver referências.

Desse modo, a urgência de políticas públicas e culturais que reconheçam o cuidado materno como questão de justiça social é inegável, pois trata-se de um problema estrutural que ultrapassa o campo doméstico e atinge o cerne da organização social. Isto é, a maternidade cuidadora, especialmente no contexto do autismo, revela o quanto o Estado ainda se apoia no trabalho invisível das mulheres para sustentar a vida cotidiana, sem garantir as condições mínimas de apoio, descanso e reconhecimento. Logo, é imprescindível que o cuidado deixe de ser compreendido como virtude individual e passe a ser visto como um direito coletivo, compartilhado entre famílias, comunidades e instituições. Nancy Fraser (2022, p. 91) afirma que “[...] sem a redistribuição do trabalho de cuidado e o reconhecimento de seu valor social, a democracia permanece incompleta e as mulheres seguem prisioneiras da desigualdade estrutural.” Essa reflexão evidencia que políticas públicas efetivas devem articular dimensões econômicas, culturais e afetivas, criando dispositivos de proteção que contemplem o descanso, o suporte psicológico e a integração social das mães cuidadoras. Da mesma forma, bell hooks (2000, p. 41) destaca que “[...] transformar o amor em prática social é um ato político, porque rompe com o individualismo e resgata a ética da interdependência.” Assim, reconhecer o cuidado como responsabilidade social significa deslocar o centro da ética moderna – centrada na produtividade e no lucro – para uma ética da solidariedade e da vida. Isso implica reestruturar a cultura institucional, capacitar profissionais da educação e da saúde para compreender o cuidado como dimensão política e assegurar que o Estado ofereça políticas de acolhimento que não recaiam exclusivamente sobre o corpo feminino. A criação de centros de apoio parental, redes comunitárias e programas de amparo psicológico, por exemplo, são medidas que poderiam reduzir a sobrecarga e devolver às mães o direito à escuta e à existência plena. Além disso, a valorização cultural do cuidado deve ser acompanhada de uma mudança discursiva: é preciso substituir a imagem da mãe heroína pela da mulher cidadã, portadora de direitos e necessidades legítimas. Desse modo, somente com esse reconhecimento será possível construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva, em que o amor não seja mais confundido com sacrifício e o cuidado, finalmente, se converta em expressão de equidade, dignidade e justiça social.

De igual maneira, é fundamental reconhecer que a presença-ausência paterna constitui uma das dimensões mais complexas e silenciosas da vida familiar, especialmente quando há o diagnóstico de autismo. O pai, muitas vezes, ocupa fisicamente o espaço doméstico, mas não emocionalmente o vínculo relacional, produzindo o que Winnicott denominaria de “falta de presença viva”, isto é, um corpo que está, mas não se comunica, não acolhe, não se implica na vida emocional do outro. Em

“The Child, the Family and the Outside World”¹³, Winnicott (1990, p. 64) afirma que “[...] a ausência emocional é uma forma de privação, ainda que o corpo esteja presente, porque o que constitui o vínculo não é o contato físico, mas o olhar que reconhece e o gesto que sustenta.” Logo, tal compreensão ajuda a perceber que o afastamento paterno não é apenas uma questão de comportamento, mas um processo simbólico que repercute na estrutura afetiva da família e na formação emocional do filho. Lacan (1957, p. 119), ao discutir a função paterna, ressalta que “[...] a presença do pai não é garantida pela figura que ocupa o lugar, mas pelo ato simbólico que funda a autoridade e o desejo na relação familiar.” Assim, o pai que não investe emocionalmente em seu papel, ainda que presente no cotidiano, perpetua um tipo de ausência simbólica que desorganiza os laços e aumenta o peso emocional sobre a mãe que passa a desempenhar funções afetivas, educativas e práticas de modo cumulativo. Além disso, tal ausência repercute na criança, que tende a internalizar uma representação de amor marcada pela incerteza, pelo medo do abandono e pela dificuldade de confiar na continuidade emocional dos vínculos. Dito isso, a partir dessa leitura, a presença física sem envolvimento se torna uma forma de alienação, uma ausência mascarada pela rotina, mas devastadora no campo psíquico. Logo, a presença-ausência paterna no contexto do autismo não é apenas um fenômeno relacional, mas uma questão ética e emocional que exige reconhecimento social e terapêutico.

Ainda que muitas vezes naturalizada, a ausência emocional do pai provoca na mãe uma sobrecarga que ultrapassa os limites do corpo e do afeto, tornando-se um peso psíquico constante. Ou seja, ao precisar administrar as demandas terapêuticas, escolares e emocionais do filho autista sozinha, ela se vê obrigada a ocupar simultaneamente o lugar de cuidadora, mediadora e provedora de estabilidade, o que resulta em um esgotamento silencioso e socialmente invisível. Badinter (2011, p. 78) analisa que “[...] o amor materno, quando convertido em obrigação incondicional, transforma-se em uma prisão simbólica que impede a mulher de reconhecer seus próprios limites e necessidades.” Essa afirmação revela, por sua vez, como a ausência do companheiro não é apenas uma questão de divisão de tarefas, mas uma ferida emocional que rompe a reciprocidade e o senso de parceria dentro do lar. Além disso, essa solidão conjugal faz com que o trabalho emocional – aquele que envolve ouvir,

¹³ Em *The Child, the Family and the Outside World*, Winnicott (1990, p. 64) reflete sobre a importância do ambiente familiar como base para o desenvolvimento emocional saudável da criança, destacando que a estabilidade e a previsibilidade das figuras parentais são condições essenciais para a construção do sentimento de segurança e confiança no mundo. O autor enfatiza que a presença afetiva dos pais, especialmente nos primeiros anos de vida, constitui o alicerce sobre o qual a criança pode experimentar a independência e a criatividade sem medo do abandono. Nesse sentido, a função parental vai além do cuidado físico – ela envolve uma disponibilidade emocional que sustenta o processo de amadurecimento psíquico e favorece o surgimento do self verdadeiro. Assim, Winnicott nos lembra que o lar não é apenas um espaço físico, mas um campo simbólico de trocas afetivas, no qual a criança aprende a existir e a se reconhecer como sujeito amado e seguro. Ver: WINNICOTT, Donald W. *The Child, the Family and the Outside World*. London: Penguin Books, 1990.

consolar e planejar – recaia inteiramente sobre a mãe, o que multiplica o impacto do estresse e do cansaço emocional. Em um plano psicanalítico, Winnicott (1975, p. 92) observa que “[...] quando o ambiente de sustentação falha, a mãe se torna o último suporte, e isso a coloca em um estado de alerta contínuo que a priva do repouso psíquico necessário para o cuidado criativo.” O alerta constante diante das crises, das terapias e das demandas escolares transforma o amor materno em sobrevivência emocional. Em consequência disso, a mãe passa a viver uma contradição dolorosa: ao mesmo tempo em que é a principal referência de estabilidade, sente-se cada vez mais frágil e isolada. O companheiro, por sua vez, ao se afastar emocionalmente, consolida um padrão relacional no qual a mulher é vista como naturalmente mais apta ao cuidado, reforçando desigualdades de gênero e cristalizando papéis que já não cabem à complexidade das famílias contemporâneas. Assim, o silêncio paterno não é neutro – ele reorganiza a estrutura afetiva da família e redefine as fronteiras do amor e da responsabilidade.

Eu era a responsável por todos os compromissos, medicamentos e terapias de Ben. Eu fazia as ligações para os médicos e enfrentava as batalhas com as companhias de seguro. Ia às reuniões da escola e acompanhava seu progresso. Nunca havia um dia de folga. Não havia ninguém para compartilhar a responsabilidade ou a preocupação. Eu estava constantemente em alerta, com medo de relaxar, porque sabia que qualquer pequeno descuido poderia levar a uma crise. Meu marido amava Ben, mas seu papel era mais periférico. Ele ia trabalhar, voltava para casa e brincava com Ben. O peso das decisões, o trabalho emocional, as noites sem dormir – eram meus. Eu não o ressentia; apenas desejava, às vezes desesperadamente, que alguém carregasse parte do fardo¹⁴ (Lehmann, 2009, p. 88-89).

De modo geral, a duplicação do trabalho emocional e prático da mãe diante da ausência paterna cria um desequilíbrio estrutural na vida familiar, em que o amor se mistura com o desgaste e a culpa. Essa dinâmica é particularmente evidente em lares com filhos autistas, onde as demandas cotidianas exigem uma constância emocional que ultrapassa o razoável. A mulher passa a ser o eixo de todas as decisões e o ponto de sustentação dos afetos, transformando o cuidado em um modo de sobrevivência. Assim, é importante destacar que, segundo Fraser (2022, p. 95), “[...] o trabalho de cuidado é o cimento invisível que mantém a vida social funcionando, mas seu valor é sistematicamente negado porque é executado, em sua maioria, por mulheres em contextos de desigualdade.” Logo, essa invisibilidade reitera uma lógica patriarcal que delega à mãe o dever da presença e ao pai o direito da distância emocional. Dito isso, ao não compartilhar as responsabilidades terapêuticas e escolares, o homem consolida uma forma de poder simbólico sobre o tempo e o afeto, decidindo quando e como se engajar. Como aponta Zoja (2001, p. 213), “[...] o pai moderno vive o conflito entre o mito da autoridade e o

¹⁴ Essa tradução evidencia o caráter psíquico da sobrecarga materna e o vazio de parceria emocional que muitas mães vivenciam. A autora expressa o sentimento de solidão e de vigilância permanente – a mesma “prisão simbólica” analisada por Badinter e o “estado de alerta contínuo” descrito por Winnicott – revelando como a ausência paterna reorganiza o afeto e fragiliza o ambiente familiar. Ver referências.

desejo de afeto, oscilando entre a fuga e a culpa.” Essa ambivalência resulta em um pai que observa, mas não age; que ama, mas teme o envolvimento que exige vulnerabilidade. A ausência emocional paterna, portanto, não é uma falha individual, mas um produto cultural que ainda associa masculinidade à distância e controle, e não ao cuidado e à ternura. Esse modelo de comportamento, desse modo, é reforçado pelas práticas sociais que elogiam o pai quando ele “ajuda”, mas não o responsabilizam quando ele se omite. Em consequência, o cotidiano familiar se organiza em torno de uma sobrecarga feminina naturalizada, na qual o afeto se transforma em dever moral e o cansaço é silenciado por um discurso de amor incondicional. Ou seja, a presença-ausência paterna revela o quanto o afeto, quando desigualmente distribuído, se torna um campo de poder e sofrimento, capaz de moldar não apenas as relações familiares, mas também as formas de sentir e existir dentro delas.

Por outro lado, quando se observa o impacto da presença-ausência paterna sobre a criança autista, percebe-se que essa ambiguidade repercute diretamente na construção de sua identidade emocional e social. O pai que está fisicamente presente, mas emocionalmente distante, oferece um modelo de vínculo inconsistente, no qual a criança percebe a presença sem acolhimento e o contato sem reciprocidade. Dito isso, essa experiência precoce pode gerar confusão afetiva, ansiedade de separação e uma sensação constante de rejeição velada. Winnicott (1988, p. 115) explica que “[...] a criança precisa experimentar a previsibilidade emocional do outro para desenvolver confiança e estabilidade interna, pois é na continuidade da presença que nasce o sentimento de segurança.” Nesse sentido, quando o pai oscila entre aproximação e indiferença, a criança internaliza um padrão de vínculo frágil, que tende a reproduzir nas relações futuras. Do mesmo modo, Grinker (2008, p. 142) observa que “[...] muitos pais, mesmo amando profundamente seus filhos autistas, não encontram linguagem emocional para expressar esse amor, e a incomunicabilidade se transforma em muro.” Logo, a falta de um modelo afetivo masculino participativo priva a criança da possibilidade de observar e reproduzir comportamentos de empatia e reciprocidade no contexto familiar e social. Além disso, o distanciamento emocional paterno interfere na percepção que o filho tem do próprio valor, pois o amor do pai é frequentemente associado, no imaginário infantil, ao reconhecimento e à validação. Assim, quando o afeto se ausenta, instala-se um vazio simbólico que nem sempre a presença materna é capaz de preencher, por mais intensa que seja sua dedicação. Dessa forma, o silêncio afetivo do pai não apenas empobrece o diálogo familiar, mas também limita a experiência de alteridade da criança, tornando mais difícil o desenvolvimento da autoconfiança e das habilidades sociais. Assim, a ausência emocional paterna cria um terreno de fragilidade psíquica que compromete o amadurecimento emocional e a capacidade de construir vínculos seguros – o que, no caso do autismo, amplia os desafios já existentes de comunicação e interação social.

Nesse contexto, é importante compreender que a ausência simbólica do pai, ainda que mascarada por uma convivência aparente, produz efeitos profundos no tecido emocional da família. O pai que se mantém à margem da rotina terapêutica e escolar da criança autista, limitando-se ao papel de espectador, interrompe o fluxo de corresponsabilidade e impede que o vínculo familiar se fortaleça. Essa ausência ativa, marcada por omissão e distanciamento, desorganiza a vida emocional da casa, pois o cuidado torna-se unilateral e a figura paterna se converte em uma presença fantasmática. Lacan (2001, p. 67) destaca que “[...] a função paterna não se define pela autoridade imposta, mas pelo desejo que estrutura e dá sentido à presença do outro.” Assim, quando o pai não se envolve, não é apenas o cotidiano que se fragiliza, mas a própria linguagem do amor e da reciprocidade. Essa distância, ao se prolongar, compromete o campo simbólico que deveria sustentar o filho em sua inserção social, escolar e emocional. Em consonância, Armstrong (1998, p. 36) reflete que “[...] o desenvolvimento afetivo e intelectual das crianças floresce quando o adulto significativo acredita em suas capacidades e se envolve de forma autêntica com suas descobertas.” Assim, a ausência emocional paterna, portanto, não é uma simples falha relacional, mas um sintoma de uma cultura que ainda associa o papel do pai à autoridade distante e não à partilha sensível. Essa postura, ao ser naturalizada, acaba por excluir o pai das práticas educativas e terapêuticas, privando a criança de uma rede mais ampla de estímulos afetivos e cognitivos. Além disso, quando o pai se posiciona como um “visitante” em seu próprio lar, a mãe é obrigada a reorganizar todas as dimensões da vida familiar, tornando-se a principal mediadora entre o filho, a escola e o mundo. Essa configuração, sustentada pela ausência simbólica, reproduz uma hierarquia de afetos que despotencializa o cuidado compartilhado e impede que o lar se torne um espaço de reconhecimento mútuo. Dessa forma, o pai ausente, mesmo presente, não apenas rompe o equilíbrio da parentalidade, mas compromete a construção de um ambiente emocionalmente seguro, que é condição essencial para o desenvolvimento pleno da criança autista.

Ademais, a ausência emocional paterna se manifesta também nas sutilezas do cotidiano, especialmente nas rotinas terapêuticas e escolares, nas quais a figura do pai muitas vezes surge apenas como acompanhante eventual, e não como participante ativo. Essa forma de presença periférica revela um descompasso entre a experiência emocional da mãe e a do pai, já que ela vivencia o acompanhamento como extensão de sua identidade afetiva, enquanto ele o encara como tarefa funcional. Desse modo, essa diferença de envolvimento evidencia a desigualdade de investimento emocional dentro da família. Como observa Machin (2018, p. 54), “[...] a paternidade contemporânea ainda é atravessada por vestígios culturais que associam o homem ao provimento material e à mulher o domínio do cuidado, gerando conflitos de presença e pertencimento.” Logo, essa herança simbólica faz com que, mesmo em famílias afetivamente próximas, a mãe se torne o eixo das terapias, da

comunicação com a escola e da mediação com os profissionais de saúde. De forma convergente, hooks (2004, p. 72) reflete que “[...] os homens foram socializados a temer a vulnerabilidade e, ao evitarem o envolvimento emocional, perpetuam o ciclo de distanciamento que os isola das relações significativas.” A dificuldade masculina de se implicar afetivamente no cuidado não é, portanto, apenas um comportamento individual, mas uma construção histórica que reproduz a ideia de que o amor é território feminino. Neste sentido, essa cisão entre o cuidar e o prover tem consequências diretas no processo de inclusão, pois o envolvimento paterno nas rotinas escolares e terapêuticas é essencial para criar um ambiente emocional de confiança e continuidade. Quando o pai se mantém emocionalmente alheio, a criança perde uma referência fundamental de interação e afeto, enquanto a mãe, sobrecarregada, vivencia o cuidado como exaustão. O espaço doméstico, que deveria ser o lugar da partilha, transforma-se em campo de tensão e desequilíbrio, revelando que a ausência paterna, ainda que disfarçada de neutralidade, é uma das principais expressões da desigualdade afetiva e simbólica dentro da família.

O que vemos hoje é um pai que deseja ser mais envolvido, mais participativo e mais emocionalmente aberto, mas que continua limitado por séculos de expectativas culturais. Os pais ainda sentem o peso de prover; eles associam o sucesso na paternidade à segurança financeira, e não à disponibilidade emocional. Muitos confessam que seu papel na família parece periférico: estão presentes, mas de alguma forma à margem das coisas. Comparecem às consultas, vão ao parquinho, cumprem suas obrigações, mas o trabalho emocional ainda recai majoritariamente sobre as mães. Isso não ocorre por falta de afeto, mas por causa de roteiros sociais profundamente enraizados que continuam a associar masculinidade a controle, estoicismo e provisão¹⁵ (Machin, 2018, p. 53-54).

Desse modo, essa ausência emocional do pai, mesmo quando não declarada, reorganiza de modo profundo as estruturas simbólicas da família e produz um tipo de vínculo marcado pela assimetria afetiva. A mãe passa a exercer não apenas a função de cuidado direto, mas também a de intérprete das emoções do filho, mediando o que o pai não percebe ou não quer escutar. Essa intermediação constante, por seu turno, a coloca em um papel de “tradutora dos afetos”, um lugar de dupla exigência que mina sua autonomia emocional. Segundo Badinter (1985, p. 103), “[...] a maternidade, quando isolada da partilha e do apoio conjugal, transforma-se em fardo e deixa de ser escolha livre, convertendo-se em destino social imposto.” Assim, o resultado é um processo de esvaziamento subjetivo no qual o amor se mistura à exaustão, e o cuidado passa a significar renúncia. Além disso, o filho autista, sensível às variações emocionais do ambiente, internaliza o desequilíbrio entre os pais e tende a desenvolver comportamentos de autoproteção ou retraimento, o que reforça o

¹⁵ Tradução nossa.

ciclo de distanciamento. Winnicott (1964, p. 51) observa que “[...] o ambiente emocional previsível é condição essencial para o desenvolvimento da confiança primária; quando há descontinuidade afetiva, a criança aprende a esconder o verdadeiro self para preservar-se.” Dessa forma, a ausência simbólica do pai, nesse sentido, não é apenas uma lacuna relacional, mas uma falha na sustentação do ambiente que deveria assegurar estabilidade emocional. Ou seja, ela compromete o campo de reconhecimento mútuo que permite à criança sentir-se amada e compreendida, o que é particularmente crucial nas experiências de neurodivergência. Assim, o lar deixa de ser o espaço de elaboração conjunta das emoções e se converte em território de desequilíbrio, onde a mãe tenta compensar sozinha uma ausência que não pode preencher, e o pai, ao não se implicar, priva-se da experiência transformadora que o vínculo com o filho poderia lhe proporcionar. Essa desconexão simbólica, sustentada por silêncios e não-ditos, evidencia que a paternidade, quando desinvestida de afeto e responsabilidade emocional, compromete não apenas o desenvolvimento infantil, mas o próprio sentido de comunidade e cuidado dentro da família.

De forma complementar, é possível observar que a ausência emocional paterna interfere não apenas nas relações domésticas, mas também nas dinâmicas sociais e escolares, revelando como o silêncio do pai se expande para além dos muros da casa. Quando ele não participa das reuniões escolares, das terapias ou dos momentos de decisão sobre o desenvolvimento do filho autista, o sistema educacional tende a reforçar a centralidade materna, dirigindo todas as comunicações e expectativas à mãe. Logo, essa estrutura institucionalizada perpetua a ideia de que o cuidado e o acompanhamento são funções femininas, invisibilizando a importância do envolvimento paterno na construção de vínculos educativos e afetivos. Fraser (2022, p. 104) argumenta que “[...] as instituições modernas perpetuam a divisão de gênero ao reconhecer o cuidado como esfera privada, e não como prática social e política compartilhada.” Em tempo, essa constatação mostra que a ausência do pai é também produzida e legitimada por estruturas que não o convocam à responsabilidade afetiva. Por outro lado, Zoja (2001, p. 245) lembra que “[...] a figura paterna, ao se retirar do campo emocional, priva a criança de uma referência simbólica que lhe permitiria experimentar o limite e a alteridade.” Assim, quando o pai é excluído – ou se exclui – da rotina pedagógica e terapêutica, a criança cresce sem esse contraponto emocional essencial para a construção de sua autonomia. Desse modo, a ausência simbólica paterna compromete o equilíbrio das relações escolares, pois o vínculo de parceria entre família e instituição se fragiliza, tornando-se unilateral. A mãe, isolada e sobrecarregada, passa a representar sozinha a unidade familiar perante a escola, o que acentua o peso de suas responsabilidades e a solidão emocional. Essa dinâmica evidencia, por sua vez, que a ausência paterna não é apenas uma falha individual, mas um fenômeno social que atravessa e molda as práticas

institucionais, reforçando desigualdades históricas entre os papéis parentais. Em consequência, o desenvolvimento emocional e social da criança é impactado, pois o ambiente educativo perde a oportunidade de integrar diferentes dimensões de afeto, autoridade e cuidado.

Por conseguinte, a presença-ausência paterna não se limita a uma condição relacional dentro do lar, mas adquire contornos psicológicos complexos que afetam a subjetividade de todos os envolvidos. A mãe, que carrega o peso da ausência afetiva do companheiro, internaliza a responsabilidade de equilibrar o emocional da família, o que frequentemente se converte em um processo de adoecimento silencioso. Consequentemente, o esforço constante para suprir a falta paterna a conduz a um estado de vigilância emocional, no qual o descanso psíquico é substituído pela ansiedade e pela culpa. Winnicott (1999, p. 83) ressalta que “[...] o excesso de responsabilidade emocional tende a distorcer a espontaneidade do cuidado, convertendo o amor em obrigação e o vínculo em tarefa.” Em outras palavras, essa sobreposição de papéis compromete a qualidade da presença materna e enfraquece a dinâmica familiar, pois o cuidado deixa de ser expressão de reciprocidade e torna-se mecanismo de sobrevivência. Neste sentido, em uma análise mais sociocultural, hooks (2004, p. 58) aponta que “[...] o patriarcado ensina os homens a negar suas emoções, e ao fazê-lo, obriga as mulheres a carregar sozinhas o fardo do amor.” Essa sinalização tórica explicita a raiz estrutural do fenômeno: o silêncio emocional masculino é um produto histórico da socialização de gênero, que valoriza o controle e a racionalidade como atributos da masculinidade. Dessa forma, a ausência paterna é perpetuada por um sistema que naturaliza a distância afetiva como característica masculina e o sacrifício emocional como virtude feminina. Em verdade, o que temos como resultado é um ciclo de desigualdade afetiva, em que a mãe se fragmenta entre o cuidado e o cansaço, enquanto o pai permanece protegido por uma cultura que o isenta do trabalho emocional. Essa dinâmica fragiliza o tecido simbólico da família, instaurando uma convivência onde o amor é sentido, mas raramente partilhado em sua totalidade, e onde o afeto se transforma em uma responsabilidade solitária.

Além disso, a ausência emocional do pai repercute de maneira significativa na organização simbólica do filho, especialmente no caso da criança autista, para quem a previsibilidade e a estabilidade emocional são elementos fundamentais de segurança. Quando o pai está fisicamente presente, mas não se envolve nas trocas afetivas, cria-se uma ambiguidade relacional que desorienta a criança e enfraquece o vínculo formativo. O afeto, nesse contexto, deixa de ser linguagem compartilhada e passa a ser experiência unilateral. Como observa Winnicott (1990, p. 74), “[...] a criança precisa sentir que o outro está emocionalmente disponível, pois é da resposta sensível do ambiente que nasce a confiança no mundo.” Assim, a ausência paterna simbólica gera uma forma de

vazio relacional em que o filho aprende a conviver com a falta como norma, naturalizando a indiferença e reduzindo suas possibilidades de expressão emocional. De modo semelhante, Grinker (2008, p. 189) destaca que “[...] a ausência de uma figura paterna responsiva intensifica o isolamento social da criança autista, pois priva o cotidiano de experiências de reciprocidade e de validação emocional.” A relação com o pai, quando vivida como distanciamento, enfraquece a aprendizagem do afeto e da linguagem do cuidado, dificultando a generalização dessas experiências para o contexto escolar e social. Desse modo, o pai ausente emocionalmente não apenas se retira do campo da convivência, mas também da função simbólica de espelho e de mediação com o mundo. A consequência, diante desse panorama, é que o desenvolvimento da criança passa a se ancorar quase exclusivamente na figura materna, que assume papéis sobrepostos e impossíveis de serem sustentados de forma saudável a longo prazo. O lar, em vez de ser espaço de trocas e de complementaridade, torna-se cenário de assimetria emocional, onde a criança e a mãe orbitam em torno da ausência paterna, tentando preencher o silêncio com uma presença que não se realiza.

Quando um dos pais se retira emocionalmente, ainda que esteja fisicamente presente, a criança autista sente essa retirada como uma quebra no padrão de previsibilidade. O senso de ordem e segurança da criança depende de respostas emocionais consistentes, não apenas de rotinas físicas. Os pais, em particular os homens, muitas vezes lutam para sustentar essa presença emocional; oferecem estabilidade por meio do trabalho e da estrutura, mas não percebem que sua ausência nas trocas afetivas gera confusão. Para a criança autista, que interpreta o mundo por meio de padrões, o silêncio do pai pode tornar-se um ruído imprevisível – uma inconsistência que abala a confiança e dificulta a reciprocidade emocional¹⁶ (Grinker, 2008, p. 189-190).

Dessa forma, a ausência simbólica paterna, quando prolongada, transforma-se em uma marca estrutural no campo afetivo da família, instaurando um tipo de convivência pautada pela distância e pela evitação emocional. A presença física do pai, desprovida de implicação subjetiva, cria uma ilusão de equilíbrio, mas o cotidiano denuncia o esvaziamento do vínculo e o enfraquecimento da autoridade emocional que deveria emergir da participação afetiva. Lacan (1957, p. 134) enfatiza que “[...] a função do pai não é apenas proibir, mas introduzir o desejo e a palavra no campo do outro, sustentando o sujeito na experiência simbólica da falta.” Logo, quando essa função é negligenciada, a criança cresce em um ambiente onde o amor não se articula ao reconhecimento, e a ausência afetiva torna-se uma forma de interdição silenciosa. Dito isso, essa falha simbólica repercute também na mãe, que passa a ocupar o espaço do pai no imaginário familiar, o que intensifica o processo de sobrecarga e culpa. Em um plano sociocultural, Machin (2018, p. 103) observa que “[...] o afastamento emocional

¹⁶ Tradução nossa.

masculino é muitas vezes disfarçado por discursos de responsabilidade prática, em que o provimento material substitui o cuidado e serve de justificativa para o distanciamento afetivo.” Essa substituição do vínculo pelo sustento reforça a lógica de que o afeto é dispensável, desde que o pai cumpra suas funções econômicas, perpetuando uma masculinidade emocionalmente analfabeta. A partir dessa estrutura, a paternidade é reduzida a performance social, e não a experiência relacional, o que fragiliza o desenvolvimento simbólico da criança e priva o ambiente familiar da dimensão da troca emocional. Desse modo, essa dissociação entre presença corporal e envolvimento psíquico faz com que o amor se torne tarefa unilateral, deslocando toda a carga emocional para a mãe, que precisa manter a família coesa diante de uma ausência que não se nomeia. Com efeito, o resultado é uma convivência fragmentada, em que a falta paterna se converte em presença fantasmática e o lar, em espaço de silêncios que, em vez de proteger, corroem lentamente o afeto compartilhado.

Em linhas gerais, a presença-ausência paterna configura-se como um fenômeno complexo que ultrapassa o campo individual, refletindo uma dimensão estrutural e histórica das relações de gênero e de poder dentro das famílias contemporâneas. O pai que permanece fisicamente presente, mas emocionalmente ausente, simboliza a crise do masculino diante das exigências afetivas do cuidado, revelando o quanto a cultura ainda associa a virilidade à distância e o afeto à vulnerabilidade. Essa contradição, de fato, gera uma masculinidade empobrecida emocionalmente, incapaz de lidar com a intensidade das demandas relacionais e com a interdependência que o cuidado requer. Hooks (2004, p. 97) observa que “[...] os homens são socializados a acreditar que o amor é uma ameaça à sua autonomia, e, por isso, constroem muros de silêncio onde deveriam erguer pontes de diálogo.” Logo, tal perspectiva revela que o afastamento paterno é, antes de tudo, um produto da socialização emocional masculina, que teme o envolvimento e o descontrole que o amor exige. Em contrapartida, Winnicott (1988, p. 138) argumenta que “[...] a verdadeira presença parental não está na onipresença, mas na capacidade de sustentar emocionalmente o outro, permitindo-lhe existir com segurança e espontaneidade.” Assim, essa noção desloca o foco do pai provedor para o pai cuidador, que se faz presente não pelo cumprimento de obrigações externas, mas pela capacidade de oferecer acolhimento simbólico. A ausência emocional, portanto, não é ausência de tempo, mas ausência de desejo compartilhado – e essa falta desestrutura o ambiente emocional da casa, repercutindo no desenvolvimento da criança e no bem-estar da mãe. A guisa de respostas, compreender o fenômeno da presença-ausência paterna implica, assim, reconhecer a necessidade de uma reeducação afetiva das masculinidades, capaz de reconstruir a paternidade como espaço de escuta, reciprocidade e implicação emocional. Somente quando o homem se permitir participar da vida emocional da família, o amor deixará de ser um fardo feminino e passará a ser uma linguagem comum de pertencimento, na qual o

cuidado se expressa não pela obrigação, mas pela presença viva e afetiva que sustenta e transforma os vínculos humanos.

Neste sentido, a relação entre família e escola constitui um campo sensível e revelador das dinâmicas afetivas que envolvem a presença e a ausência paterna na vida escolar de crianças com autismo. A escola, como espaço social de acolhimento e formação, acaba assumindo também o papel de observadora dos vínculos familiares, percebendo nas entrelinhas das ausências o peso simbólico de uma paternidade que se faz distante. Em muitos contextos, o pai aparece apenas em momentos pontuais, como reuniões ou eventos institucionais, enquanto a mãe se torna a principal mediadora entre o lar e a escola. Essa assimetria não é casual: ela expressa uma tradição cultural que historicamente desresponsabilizou os homens do cuidado e da educação dos filhos, relegando às mulheres o trabalho emocional e pedagógico da parentalidade. Como reflete Zoja (2001, p. 72), “[...] o pai moderno perdeu, junto com a autoridade, a proximidade; e quando tenta recuperá-la, já não encontra o caminho de volta para o coração da casa.” Nesse sentido, o distanciamento paterno não se resume à ausência física, mas se manifesta como um vazio relacional, um silêncio afetivo que compromete o desenvolvimento integral da criança e o diálogo entre casa e escola. De forma complementar, hooks (2004, p. 103) sustenta que “[...] o amor paterno só se realiza plenamente quando o homem se permite participar da educação emocional dos filhos, rompendo o silêncio imposto pela masculinidade tradicional.” A ausência paterna, assim, torna-se um fenômeno que atravessa a experiência escolar, repercutindo nas percepções docentes e reforçando a crença de que a mãe é a única figura de referência na vida da criança autista. A escola, ao não problematizar esse padrão, contribui inadvertidamente para a manutenção de papéis desiguais, perpetuando o ciclo de invisibilidade da figura paterna e a sobrecarga materna. Em consequência disso, é essencial que o ambiente educacional promova espaços de escuta e partilha que estimulem a copresença dos pais, reconhecendo que a inclusão escolar é também um processo de reconstrução das relações familiares.

Além disso, ao observar o modo como a escola enxerga a figura paterna no cotidiano das crianças autistas, percebe-se que essa percepção é atravessada por estereótipos que naturalizam o afastamento do homem dos espaços de cuidado. Frequentemente, professores e coordenadores pedagógicos esperam encontrar nas mães o canal de comunicação mais direto e efetivo, o que revela uma leitura socialmente construída sobre quem é responsável pelo acompanhamento escolar. Essa expectativa, ao mesmo tempo em que reforça o protagonismo feminino, perpetua a invisibilidade do pai e o descompromisso afetivo com o processo de aprendizagem. Assim, é importante destacar que, conforme afirma Winnicott (1964, p. 88), “[...] o ambiente emocional de uma criança depende tanto do contato contínuo com a figura materna quanto da presença sustentadora do pai, cuja estabilidade

contribui para o sentimento de segurança do filho.” Logo, quando a escola ignora a dimensão afetiva dessa dupla presença, contribui involuntariamente para uma educação unilateral, onde a criança percebe a ausência do pai como um dado natural da vida familiar. Por outro lado, conforme ressalta Lehmann (2009, p. 47), “[...] as instituições precisam reconhecer que a inclusão não se dá apenas dentro das salas de aula, mas também na forma como acolhem e convocam os pais para compartilhar responsabilidades e afetos.” Diante disso, torna-se evidente que a escola é também um espelho das dinâmicas sociais mais amplas, refletindo as desigualdades de gênero e os silêncios afetivos que permeiam a vida familiar. Neste sentido, quando o pai é visto como um coadjuvante e não como um parceiro educativo, reforça-se um modelo de paternidade periférica, onde a presença física não se traduz em envolvimento emocional. Em consequência disso, a ausência dessa figura no cotidiano escolar não apenas impacta a trajetória educativa do filho, mas também contribui para a solidificação de uma cultura institucional que normaliza o desequilíbrio entre as responsabilidades parentais.

De igual modo, convém observar que as expectativas docentes acerca da participação familiar na escola estão profundamente marcadas por concepções tradicionais de gênero que associam o cuidado e a afetividade ao feminino. Essa percepção aparece de forma sutil, porém persistente, na maneira como professores se dirigem às famílias, esperando que as mães estejam disponíveis para dialogar sobre o comportamento, o desenvolvimento e as dificuldades da criança. O pai, quando comparece, é muitas vezes tratado como figura de exceção, o que revela um imaginário social que naturaliza sua ausência. Logo, esse fenômeno não ocorre de forma isolada, mas resulta de uma estrutura simbólica que molda as relações parentais e educativas. Como observa Winnicott (1988, p. 55), “[...] o pai é muitas vezes lembrado apenas quando sua autoridade se torna necessária, mas sua função primordial é garantir o espaço seguro no qual o afeto possa florescer.” Assim, ao ser convocado apenas para resolver situações de crise, o pai é reduzido a um papel disciplinador, distante da dimensão emocional e educativa que a escola busca construir. Em contrapartida, hooks (2003, p. 92) enfatiza que “[...] a educação transformadora requer o envolvimento afetivo de todos os que compõem o círculo do cuidado, pois ensinar é também um ato de amor e partilha de responsabilidade.” Neste sentido, quando a escola não estimula esse envolvimento conjunto, perpetua uma lógica de isolamento, onde o cuidado é visto como dever exclusivo da mãe, e o pai permanece na sombra do processo pedagógico. Com efeito, essa dinâmica impacta diretamente a inclusão escolar de crianças autistas, uma vez que o apoio emocional e prático de ambos os pais é essencial para que o desenvolvimento da criança ocorra de maneira equilibrada e sustentável. Em consequência disso, a escola precisa repensar seus modos de interação com as famílias, valorizando igualmente a presença e a escuta paterna, de modo a

promover uma corresponsabilidade que ultrapasse as barreiras simbólicas do gênero e alcance a verdadeira cooperação educativa.

A ausência do pai nos dois extremos da escala social é muito mais alta do que a média; foi isso que ele encontrou entre esquizofrênicos de contextos altamente desfavorecidos e também entre os líderes do movimento estudantil de 1968, que vinham de famílias de classe média alta. Isso está perfeitamente de acordo com a ausência paterna que já observamos nos extremos sociais dos Estados Unidos. É claro que, em qualquer país do mundo, é sempre artificial estabelecer semelhanças entre os polos superior e inferior da sociedade. [...] nas classes mais baixas, é mais provável encontrarmos pais totalmente ausentes e filhos que se tornam delinquentes ou psicóticos. Nas classes médias e altas, as crianças tendem a ser apenas desajustadas, e a ausência paterna costuma derivar do trabalho que o mantém afastado de casa ou das circunstâncias que acompanham o divórcio¹⁷ (Zoja, 2001, p. 227-228).

Por conseguinte, a comunicação entre escola e família, quando marcada pela ausência paterna, tende a se tornar assimétrica e limitada, refletindo uma estrutura relacional em que o diálogo é mediado quase exclusivamente pela mãe. Essa centralização comunicativa, embora revele o empenho materno, denuncia também uma lacuna de presença e responsabilidade que recai sobre a figura do pai. Quando o homem não se envolve nas reuniões, nas devolutivas pedagógicas ou nas decisões sobre as terapias da criança autista, ele se retira simbolicamente do processo educativo, enfraquecendo os laços de confiança entre família e instituição. Conforme assinala Winnicott (1990, p. 114), “[...] a comunicação entre os adultos responsáveis pela criança é parte fundamental do ambiente facilitador que sustenta seu amadurecimento emocional e social.” A ausência dessa comunicação compartilhada entre pai e mãe, portanto, desorganiza o espaço de sustentação afetiva que deveria oferecer estabilidade ao filho, especialmente àquele que vive as complexidades do espectro autista. Em outro ponto de vista, Lehmann (2009, p. 83) destaca que “[...] as escolas precisam desenvolver linguagens de acolhimento que incluam o pai não apenas como presença eventual, mas como parte integrante da rede de apoio que educa e afeta.” Isso significa que o campo escolar precisa romper com a visão reducionista que entende o cuidado como tarefa exclusivamente feminina, assumindo um papel ativo na sensibilização das famílias para uma coparentalidade efetiva. Ademais, a falta de envolvimento paterno nas comunicações escolares tem implicações diretas no desenvolvimento emocional da criança, que percebe, mesmo que inconscientemente, a diferença entre a presença engajada da mãe e a distância do pai. Logo, esse desequilíbrio não apenas compromete a relação familiar, mas também enfraquece o sentido coletivo da inclusão, transformando a escola em um espaço onde o afeto é

¹⁷ Essa nossa tradução revela a amplitude sociológica da análise de Luigi Zoja, mostrando que a ausência paterna, independentemente da classe social, produz consequências emocionais e simbólicas nos filhos. Essa leitura reforça o argumento sobre como a escola e as relações pedagógicas reproduzem papéis de gênero tradicionais, nos quais o pai permanece distante das dimensões afetivas e educativas, sendo lembrado apenas como figura de autoridade, e não de cuidado ou presença emocional. Ver referências.

mediado por ausências e silêncios que poderiam ser evitados. Desse modo, a superação dessa barreira exige da instituição educativa uma postura propositiva, capaz de construir pontes e não apenas registros, convocando os pais à partilha de uma responsabilidade que é, ao mesmo tempo, emocional e pedagógica.

Ainda assim, é fundamental observar que a ausência paterna não é apenas um fenômeno individual, mas uma expressão de estruturas culturais e educacionais que historicamente deslocaram o homem do campo do cuidado. Na escola, essa ausência se torna perceptível não apenas pela falta de participação em reuniões ou atividades, mas também pela forma como os discursos pedagógicos e administrativos são construídos, reforçando o protagonismo da mãe e o distanciamento do pai. Assim, ao longo das interações institucionais, a linguagem revela essa naturalização: os bilhetes são endereçados às mães, as orientações são dirigidas às figuras femininas, e o espaço do afeto e da escuta permanece demarcado pelo gênero. Hooks (2004, p. 103) evidencia esse ponto ao afirmar que “[...] a masculinidade tradicional impede muitos homens de reconhecerem o amor como prática cotidiana, pois foram socializados para agir com distanciamento emocional e domínio.” Nesse sentido, o ambiente escolar, ainda que inconscientemente, reproduz o mesmo modelo de masculinidade que o mundo social impõe, perpetuando o ciclo de ausências e silêncios afetivos. De modo complementar, Winnicott (1965, p. 72) salienta que “[...] o pai suficientemente presente é aquele que sustenta a mãe em sua função de cuidado, oferecendo estabilidade emocional e reconhecimento de sua importância.” Assim, a ausência paterna não apenas sobrecarrega a mãe, mas compromete a formação de um espaço relacional equilibrado, onde o filho autista possa experimentar segurança emocional em meio às suas particularidades. O reflexo dessa dinâmica é sentido tanto na casa quanto na escola, pois a falta de presença paterna afeta o modo como a criança percebe o envolvimento dos adultos e constrói suas referências afetivas. A escola, ao não promover um lugar ativo para o pai, perde a oportunidade de ampliar seu papel formador e de construir uma cultura inclusiva que não se restrinja à sala de aula, mas alcance também o tecido emocional e simbólico das famílias. Dessa forma, compreender essa dimensão é essencial para que o processo de inclusão escolar não se limite a práticas pedagógicas adaptadas, mas se estenda à reconstrução das relações humanas que sustentam o aprendizado e o pertencimento.

Por outro lado, a ausência paterna no cotidiano escolar também reflete um tipo de distanciamento simbólico que ultrapassa a relação familiar, instaurando na escola uma divisão invisível de papéis entre pais e mães. Quando o homem se mantém afastado das discussões pedagógicas, das devolutivas e dos processos de acompanhamento da aprendizagem do filho autista, ele reforça, ainda que inconscientemente, uma estrutura de gênero que delega à mulher o lugar de

responsável emocional e educacional. Tal como observa Badinter (1985, p. 62), “[...] a sociedade construiu a maternidade como dever natural e o cuidado como expressão inata do feminino, enquanto a paternidade se restringiu ao campo da provisão e da autoridade.” Nesse sentido, o afastamento masculino não se explica apenas por falta de interesse, mas por uma herança cultural que o condiciona a compreender o cuidado como algo alheio à sua identidade. Esse fenômeno, portanto, ganha contornos mais profundos quando a criança apresenta necessidades específicas, pois a rotina terapêutica e escolar exige envolvimento contínuo, paciência e empatia – características que o discurso patriarcal frequentemente atribui à mulher. De forma complementar, Zoja (2001, p. 119) ressalta que “[...] a figura paterna moderna precisa ressignificar sua presença, passando de um modelo de autoridade distante a uma presença emocional que legitime o afeto e o diálogo.” Assim, o desafio contemporâneo não é apenas incluir o pai nas práticas escolares, mas reconstruir o sentido de paternidade dentro de uma cultura que historicamente o desumanizou ao reduzir sua função ao sustento material. A escola, ao se tornar extensão desse campo simbólico, reproduz e reforça tais ausências, ainda que sob o disfarce de neutralidade institucional. Por isso, o verdadeiro movimento de inclusão não pode ocorrer sem uma transformação das próprias representações de gênero que sustentam as interações entre famílias e docentes. Neste sentido, somente quando o pai for reconhecido como sujeito sensível e corresponsável no processo educativo, e não como figura acessória, será possível romper o ciclo da invisibilidade e consolidar uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

Além disso, é preciso compreender que a ausência paterna nas interações com a escola não é apenas um dado circunstancial, mas uma expressão da descontinuidade afetiva que estrutura o próprio vínculo entre pai, filho e instituição. A escola, ao se comunicar predominantemente com as mães, cria um padrão relacional que, embora funcional, invisibiliza a corresponsabilidade masculina na formação da criança. Essa dinâmica se perpetua através de práticas aparentemente neutras, como a convocação de reuniões ou a linguagem utilizada nos relatórios pedagógicos, nas quais o pai figura como um personagem secundário, quando não ausente por completo. Conforme destaca Armstrong (2012, p. 44), “[...] a educação inclusiva depende da presença de adultos emocionalmente disponíveis, capazes de reconhecer o valor da diversidade e sustentar relações empáticas e constantes.” Nesse contexto, o afastamento paterno não se traduz apenas em omissão, mas em uma ruptura simbólica que repercute na segurança emocional do filho autista, cuja percepção de acolhimento e pertencimento é moldada pelas presenças afetivas que o cercam. Do mesmo modo, Bourdieu (1998, p. 57) enfatiza que “[...] a estrutura das relações sociais tende a reproduzir-se nas práticas cotidianas, de modo que a ausência do pai na escola reafirma o habitus de desigualdade entre os gêneros e o poder simbólico da maternidade

como eixo central do cuidado.” Assim, a ausência do pai na comunicação escolar não é um fenômeno isolado, mas uma manifestação da reprodução social dos papéis de gênero, que confinam a mulher ao espaço da afetividade e o homem ao domínio da exterioridade produtiva. Essa reprodução, ainda que inconsciente, compromete o projeto de inclusão, pois a criança com autismo necessita de um ambiente no qual ambos os pais estejam implicados na mediação das aprendizagens e na construção de vínculos com os educadores. Em suma, cabe à escola reconfigurar suas estratégias de interação, criando dispositivos que convoquem os pais à presença simbólica e afetiva, de modo que a inclusão não seja um projeto de mães heroicas, mas uma responsabilidade compartilhada entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

De forma complementar, a ausência da figura do pai na instituição de ensino também gera efeitos simbólicos profundos sobre o modo como os professores constroem suas expectativas acerca da família. Quando a presença masculina se torna rara ou protocolar, o olhar docente tende a interpretar o envolvimento familiar a partir da figura materna, consolidando a crença de que o cuidado é um atributo exclusivamente feminino. Essa naturalização se reflete nos discursos pedagógicos e nas práticas cotidianas, nas quais o professor se dirige à mãe como a interlocutora legítima, enquanto o pai é percebido como sujeito periférico, uma vez que ele não se faz presente no campo educacional do filho. Segundo Winnicott (1964, p. 93), “[...] a função do pai é, entre outras, oferecer um ambiente emocional estável, sustentando a mãe em sua tarefa de cuidado e servindo de referência afetiva para a criança.” Logo, quando tal função é negligenciada, a escola se vê diante de uma estrutura familiar desequilibrada, onde a sobrecarga emocional da mãe é tratada como normalidade. Em outra perspectiva, hooks (2004, p. 117) observa que “[...] a cultura patriarcal desumaniza o homem ao afastá-lo da ternura, tornando o amor e o cuidado práticas vistas como femininas e, portanto, inferiores.” Assim, essa lógica é reproduzida no contexto escolar quando a afetividade é atribuída apenas às mães, reforçando a separação entre razão e emoção, entre o espaço do trabalho e o espaço do afeto. Dito isso, a ausência do pai não é apenas uma questão de presença física, mas uma consequência de um modelo de masculinidade que foi historicamente produzido e legitimado. Cabe notar que, quando o pai se mantém a margem do cotidiano escolar, a instituição perde uma oportunidade valiosa de diversificar seus referenciais de cuidado, empatia e autoridade. Assim, o envolvimento paterno poderia, inclusive, contribuir para ampliar o diálogo com os docentes e oferecer à criança uma imagem de estabilidade emocional partilhada entre ambos os responsáveis. Entretanto, a inércia institucional diante dessa ausência mantém a escola refém de um imaginário social que não reconhece o homem como educador afetivo, perpetuando um desequilíbrio que afeta a inclusão, o bem-estar e o desenvolvimento integral do aluno autista.

A dominação masculina está de tal maneira ancorada em nosso inconsciente que não a percebemos mais, de tão afinada com nossas expectativas que dificilmente conseguimos repô-la em questão. [...] Família, Igreja, Escola ou Estado realizam o trabalho de reprodução simbólica, instituindo o masculino como medida de todas as coisas e o feminino como esfera do cuidado, da afetividade e da submissão. Essa estrutura, que parece natural, é na verdade o produto de um longo processo histórico de legitimação, no qual o poder se exerce de modo invisível, por meio de classificações e disposições que fazem do corpo e das práticas sociais instrumentos de perpetuação do arbitrário masculino (Bourdieu, 2012, p. 13-15).

Contudo, é fundamental perceber que o distanciamento paterno das rotinas escolares não se resume a uma omissão individual, mas traduz um fenômeno relacional que envolve as expectativas da própria instituição de ensino e da sociedade. A escola, ao esperar que as mães sejam as principais mediadoras do processo educativo, reproduz um modelo cultural que legitima a ausência dos pais e impede a construção de uma parceria equilibrada entre ambos os responsáveis. Quando o pai comparece, muitas vezes sua participação é interpretada como um gesto excepcional, o que demonstra o quanto as práticas escolares ainda estão impregnadas de estereótipos de gênero. Como salienta Badinter (2011, p. 74), “[...] o homem que se dedica ao cuidado familiar ainda é visto como alguém que abandona o papel de provedor, rompendo com o pacto implícito de virilidade social.” Logo, tal percepção revela que o envolvimento afetivo masculino continua a ser um desafio simbólico e cultural, especialmente em contextos em que o autismo exige atenção constante e disponibilidade emocional. Já Winnicott (1975, p. 121) recorda que “[...] o pai participa da construção da confiança básica do filho, não por meio da autoridade, mas pelo exercício da presença sensível e previsível.” Nesse sentido, quando o pai se mantém distante das reuniões escolares, das conversas com professores ou das experiências pedagógicas, o filho autista internaliza essa ausência como uma forma de indiferença, o que pode afetar o desenvolvimento de sua segurança emocional e social. A escola, por sua vez, tende a lidar com as consequências dessa lacuna sem questionar suas causas, reforçando práticas que centralizam o contato na figura materna e naturalizam a exclusão afetiva do pai. Desse modo, romper com esse padrão exige não apenas o incentivo à participação paterna, mas também uma revisão crítica das dinâmicas institucionais que sustentam essa assimetria. É nesse ponto, portanto, que a educação inclusiva encontra sua dimensão mais humana: reconhecer que a inclusão não depende apenas da adaptação pedagógica, mas também do engajamento emocional e simbólico de todos os adultos que cercam a criança em seu processo de aprendizagem e de pertencimento.

Assim, convém observar que a reconstrução da parceria educativa entre escola e família requer o reconhecimento da pluralidade das presenças parentais e a superação do modelo tradicional que circunscreve o pai à função de provedor. Em contextos de inclusão, especialmente no caso de crianças autistas, a figura paterna precisa ser convocada não apenas para o campo da autoridade, mas também para o espaço da escuta e da afetividade cotidiana. Quando a escola assume um papel ativo na

valorização dessa participação, ela rompe com uma longa história de exclusão simbólica que manteve os homens afastados das dimensões emocionais da educação. Assim sendo, o envolvimento paterno precisa ser compreendido como uma prática social e emocional capaz de sustentar o equilíbrio familiar e potencializar o processo de aprendizagem do filho. De acordo com Freire (2014, p. 78), “[...] a educação é um ato de amor, e como tal, não pode prescindir da presença afetiva daqueles que ensinam e aprendem em comunhão.” Essa comunhão de que fala o educador é dilacerada quando apenas a mãe é reconhecida como mediadora entre o lar e a escola, transformando o amor em sobrecarga e o cuidado em obrigação. De igual modo, hooks (2003, p. 62) observa que “[...] o amor é uma ação que exige responsabilidade e consciência, sendo destruído quando reduzido a papéis impostos por gênero ou por tradição.” Desse modo, ao incluir o pai nas práticas escolares e nas decisões sobre o percurso educativo da criança com autismo, cria-se uma nova gramática relacional em que o afeto é compartilhado e o cuidado é um compromisso ético de todos. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas o lugar da aprendizagem formal para se tornar um espaço de reconstrução simbólica das relações de gênero, onde o pai aprende a cuidar e a mãe deixa de ser a única responsável pela mediação emocional do filho. Convém ressaltar que é fundamental compreender que a inclusão não se efetiva apenas quando a criança está presente na sala de aula, mas quando todas as presenças afetivas que a constituem – inclusive a paterna – são reconhecidas, valorizadas e integradas no projeto coletivo de educar e humanizar.

Neste sentido, é fundamental compreender que a reconstrução da paternidade afetiva e inclusiva exige um processo de deslocamento cultural e emocional que ultrapassa o simples ato de presença física. Para o pai de uma criança autista, o engajamento afetivo representa um movimento de autotransformação, no qual ele aprende a reconhecer sua importância no cotidiano do cuidado e na mediação das experiências de inclusão. Não se trata apenas de participar, mas de estar emocionalmente disponível, de modo que o filho perceba o afeto paterno como uma presença constante e confiável. Winnicott (1987, p. 95) destaca que “[...] o pai, quando consegue estar presente de forma autêntica, torna-se um ponto de apoio que sustenta o mundo emocional da criança, ajudando-a a suportar as tensões entre dependência e autonomia.” Logo, essa noção amplia a ideia de paternidade, conferindo-lhe um papel terapêutico e educativo que se expressa nas pequenas ações cotidianas: no olhar, na escuta e no toque. Do mesmo modo, Bourdieu (1999, p. 67) observa que “[...] as práticas afetivas são construções sociais que refletem disposições interiorizadas, ou seja, o habitus, que molda a forma como os sujeitos se relacionam e percebem o outro.” Assim, quando o pai se permite romper com os modelos tradicionais de virilidade emocional e se abre à ternura, ele ressignifica a própria identidade e fortalece o laço simbólico com o filho, tornando-se um agente ativo da inclusão e do

desenvolvimento integral. Essa reconstrução, portanto, não é apenas pessoal, mas social e coletiva, pois redefine o modo como a masculinidade se articula com o cuidado e com a educação.

A causa do autismo de Alex não é tão importante para nós. Na verdade, sinto-me desconfortável até em escrever a expressão ‘autismo de Alex’. Não é possível separar o autismo de Alex. Ele não é como um apêndice. É fundamentalmente parte de quem ele é. Nesse sentido, é parte do que amamos nele. Tirar o autismo de Alex seria mudar sua essência. Claro, não foi assim que nos sentimos quando recebemos o diagnóstico pela primeira vez – e foi preciso que alguns adultos autistas nos ajudassem a chegar a esse entendimento¹⁸ (Mont, 2001, p. 18-19).

Desse modo, a reflexão sobre a reconstrução da paternidade afetiva e inclusiva, especialmente no contexto do autismo, exige reconhecer que esse processo ultrapassa as fronteiras do lar, tornando-se uma questão ética, educativa e social. À medida que a sociedade se abre para novas concepções de masculinidade, o pai é chamado a se reposicionar frente ao cuidado e à responsabilidade compartilhada. O vínculo entre pai e filho autista, quando cultivado com afeto e constância, possibilita uma ampliação das experiências de socialização e uma compreensão mais empática das diferenças. Nessa perspectiva, é essencial compreender que a paternidade não é apenas uma presença biológica, mas uma presença simbólica, emocional e pedagógica. Segundo Winnicott (1965, p. 142), “[...] o pai suficientemente bom é aquele que oferece uma base segura para que a criança explore o mundo, sustentando-a nos momentos de medo e incerteza.” Assim, essa sustentação também se manifesta no cotidiano escolar, quando o pai participa das reuniões, dialoga com professores e acompanha o desenvolvimento do filho de modo ativo e sensível. De igual modo, Fromm (1956, p. 98) enfatiza que “[...] o amor paterno é condicionado à necessidade de guiar e ensinar, mas só se torna pleno quando reconhece a autonomia do filho.” Logo, reconstruir a paternidade inclusiva é construir um novo pacto ético entre afeto e responsabilidade, no qual o pai se compromete não apenas com o sustento material, mas com a construção emocional e educativa da criança. Essa transformação, quando legitimada pela escola e pela sociedade, inaugura uma “pedagogia do cuidado” compartilhado, rompendo o ciclo histórico de ausência e fortalecendo os laços que sustentam uma inclusão genuinamente humana e integral.

De igual modo, é importante salientar que a efetiva reconstrução da paternidade afetiva e inclusiva requer também um movimento institucional e pedagógico que legitime o pai como sujeito ativo do processo educativo. A escola, muitas vezes, ao naturalizar o protagonismo materno, acaba reproduzindo uma lógica de exclusão simbólica que afasta os homens do cotidiano escolar e terapêutico. Logo, essa postura reforça estereótipos de gênero e enfraquece o potencial transformador

¹⁸ Tradução nossa.

da corresponsabilidade parental. A educação inclusiva, nesse sentido, deve reconhecer que o engajamento paterno é uma dimensão essencial da rede de apoio à criança autista, articulando-se com as políticas de acolhimento e de formação docente. Bronfenbrenner (1986, p. 91) explica que “[...] o desenvolvimento humano é fortalecido quando há coerência e reciprocidade entre os contextos familiares e institucionais que cercam a criança”, ressaltando que a ausência de um desses polos compromete o equilíbrio do ecossistema educativo. Do mesmo modo, Winnicott (1971, p. 45) afirma que “[...] o pai tem um papel estruturante na experiência emocional do filho, pois é ele quem oferece os limites, a presença segura e a continuidade que permitem à criança se integrar ao mundo.” Assim, a escola que acolhe a presença paterna amplia sua função social, tornando-se não apenas um espaço de aprendizagem, mas também um ambiente de reeducação das relações familiares. Quando os docentes percebem e valorizam o pai como parceiro no processo inclusivo, criam-se condições para um vínculo afetivo mais sólido e para o fortalecimento da autonomia da criança. Dito isso, a resignificação da paternidade é também um compromisso político da educação inclusiva, pois ela redefine os papéis, distribui o cuidado e humaniza as práticas educativas a partir de uma ética do afeto e da colaboração.

Além disso, compreender a paternidade afetiva sob a ótica da inclusão significa reconhecer que o vínculo emocional entre pai e filho é um espaço de aprendizagem e de produção de subjetividade. A presença paterna não se reduz a um gesto de apoio eventual, mas a uma construção cotidiana de cuidado, paciência e empatia que fortalece a criança em seus desafios sociais e escolares. Assim sendo, quando o pai se engaja verdadeiramente no processo terapêutico e educacional, ele contribui para ampliar a autoconfiança do filho e reduzir os impactos da estigmatização social que frequentemente cerca o autismo. De acordo com Winnicott (1960, p. 78), “[...] a sustentação emocional da figura paterna confere à criança um sentido de continuidade e de pertencimento, essencial para o amadurecimento emocional.” Essa sustentação, quando aliada à escuta sensível e à valorização das singularidades da criança, torna-se um instrumento de fortalecimento de sua autonomia. Em outra direção, Dolto (1985, p. 56) adverte que “[...] o afeto paterno, quando expresso de forma autêntica, ajuda a criança a simbolizar o mundo e a compreender as relações humanas sem medo ou retraimento.” Desse modo, a paternidade inclusiva não se limita à presença física, mas se expressa por meio de uma linguagem emocional que transmite segurança, confiança e reconhecimento. Trata-se, dessa forma, de um aprendizado mútuo, em que o pai também se transforma, ao experimentar o cuidado como prática humanizadora e política, rompendo com a rigidez tradicional que o afastava do afeto e o confinava no papel de provedor. Neste sentido, reconstruir essa

paternidade é também redefinir a masculinidade, tornando-a permeável ao amor, à escuta e à participação ativa na trajetória educativa e emocional do filho autista.

As crianças são profundamente influenciadas pelos adultos que veem em suas vidas diárias. A teoria da aprendizagem social nos diz que o comportamento dos adultos serve como um dos principais alicerces para a construção de comportamentos complexos na vida. Cientistas sugerem que isso pode se dever à existência dos ‘neurônios-espelho’ – células cerebrais que disparam não apenas quando fazemos algo, mas também quando observamos outros fazendo a mesma coisa. Os modelos adultos são especialmente importantes para crianças com necessidades especiais. Estudantes com dificuldades de aprendizagem devem conhecer as histórias de pessoas que também tiveram essas dificuldades e se tornaram bem-sucedidas em suas carreiras¹⁹ (Armstrong, 2012, p. 16).

De forma complementar, a construção de uma paternidade afetiva e inclusiva requer também a criação de espaços de escuta e acolhimento para os pais, tanto na escola quanto nos serviços de saúde e assistência. Esses espaços são fundamentais para que o homem possa compartilhar dúvidas, inseguranças e desafios, sem medo do julgamento social que ainda associa o cuidado ao feminino. Desse modo, é fundamental observar que muitos pais se sentem deslocados nas práticas educativas e terapêuticas, justamente porque a estrutura institucional não os contempla como sujeitos de cuidado. Quando o ambiente educativo reconhece o pai como parceiro legítimo, amplia-se o potencial de corresponsabilidade familiar. Segundo Grolnick (2003, p. 112), “[...] o envolvimento parental na escola está diretamente relacionado à percepção de acolhimento e à valorização de suas contribuições para o processo educacional.” Essa valorização, por sua vez, não se limita ao reconhecimento simbólico, mas se traduz em práticas concretas, como o convite à participação em reuniões pedagógicas, rodas de conversa e oficinas de apoio. Por sua vez, Tavares (2019, p. 87) destaca que “[...] o acolhimento das fragilidades emocionais do pai fortalece sua capacidade de vínculo e o ajuda a ressignificar seu papel no cuidado do filho com deficiência.” Assim, os programas de inclusão escolar e social devem integrar políticas voltadas também para o fortalecimento emocional paterno, considerando que o bem-estar do cuidador repercute diretamente na qualidade das interações com a criança. Essa compreensão exige que escola e família caminhem juntas na desconstrução de padrões de gênero que impedem o florescimento de novas “formas de paternar”, em que o amor, o diálogo e a presença constante se tornem as bases de uma educação verdadeiramente humanizadora.

Por conseguinte, repensar a presença paterna no contexto do autismo implica compreender que a afetividade é uma dimensão educativa e política, pois envolve a democratização das relações familiares e escolares. Assim, quando o pai se aproxima das práticas cotidianas de cuidado, ele amplia

¹⁹ Tradução nossa.

o repertório emocional da criança e contribui para que ela perceba a diversidade dos afetos que a cercam. Isso gera um impacto direto na inclusão, uma vez que a criança passa a internalizar o vínculo paterno como referência de segurança, o que favorece sua abertura ao convívio social e ao aprendizado. Conforme explica Bourdieu (1999, p. 112), “[...] a estrutura familiar reproduz, de forma simbólica, as condições sociais de possibilidade da afetividade, tornando o amor e o cuidado práticas socialmente aprendidas e legitimadas.” Dessa maneira, ao incluir o pai nesse processo, não apenas se altera a dinâmica familiar, mas também se desestabilizam papéis de gênero historicamente cristalizados. Por sua vez, Wall (2019, p. 54) argumenta que “[...] a paternidade contemporânea deve ser compreendida como prática relacional, marcada pelo compromisso ético com o cuidado e pela disposição para aprender com o outro.” Logo, essa concepção rompe com o paradigma patriarcal e redefine o ser pai como sujeito de presença, escuta e reciprocidade emocional. Desse modo, incluir o pai no cotidiano educativo de crianças autistas significa dar um passo em direção à humanização das relações familiares, reconhecendo que o afeto não é atributo de um gênero, mas expressão da condição humana e fundamento da inclusão plena.

De igual modo, é fundamental compreender que o fortalecimento da paternidade afetiva está diretamente ligado à transformação cultural das instituições, que ainda operam com lógicas androcêntricas e excludentes. A escola, ao acolher o pai e criar pontes de diálogo com ele, rompe barreiras simbólicas e oferece novos caminhos para o engajamento familiar. O mesmo ocorre quando as práticas pedagógicas se abrem para o afeto e reconhecem a importância das múltiplas figuras de cuidado, desnaturalizando a ideia de que somente a mãe detém competência emocional. Segundo Carvalho (2015, p. 92), “[...] a inclusão das masculinidades cuidadoras nas relações educativas contribui para reconfigurar o imaginário social sobre o papel do homem, deslocando-o da rigidez para a empatia.” Essa mudança, por sua vez, é essencial para que os filhos autistas percebam a presença paterna não como eventual, mas como parte de um sistema contínuo de afeto e acompanhamento. Em consonância, Maturana (2001, p. 47) afirma que “[...] o amor é a emoção que torna possível o aprendizado, porque cria o espaço de aceitação do outro como legítimo na convivência.” Assim, quando o pai participa das experiências escolares, legitima o filho em seu modo singular de existir, promovendo um ambiente emocional mais estável e acolhedor. Essa participação, entretanto, precisa ser sustentada por políticas de inclusão que valorizem a família em sua diversidade, evitando a reprodução de papéis tradicionais que perpetuam a ausência simbólica masculina. Dito isso, é nesse sentido que a escola se torna não apenas espaço de ensino, mas também de reconstrução de vínculos sociais e emocionais, onde a paternidade pode ser reaprendida como expressão de amor, cuidado e compromisso com a inclusão.

Neste sentido, é possível afirmar que a reconstrução da paternidade afetiva e inclusiva demanda um esforço coletivo de reelaboração simbólica e prática, que atravessa a família, a escola e as políticas públicas. É fundamental que o pai se reconheça como agente de transformação e não apenas como figura de provisão material, rompendo com o modelo histórico de distanciamento emocional. Quando ele se envolve ativamente na educação e na vida emocional do filho autista, inaugura um novo paradigma de cuidado baseado na corresponsabilidade e na empatia. De acordo com Winnicott (1965, p. 103), “[...] o pai que se permite ser afetado e implicado emocionalmente na vida do filho torna-se parte do ambiente facilitador necessário ao amadurecimento emocional da criança.” Essa afirmação, portanto, evidencia que o vínculo paterno não é secundário, mas estruturante do processo de desenvolvimento afetivo e social. Em complemento, Brito (2020, p. 141) ressalta que “[...] a verdadeira inclusão nasce do encontro entre presenças sensíveis e comprometidas, capazes de reconhecer no outro sua singularidade e sua potência de existir.” Assim, a presença paterna deixa de ser mera formalidade e passa a constituir-se como gesto político e afetivo, que amplia o horizonte da inclusão e da justiça social. Logo, quando pai, mãe e escola se unem na partilha do cuidado, formam uma tríade capaz de sustentar a criança não apenas em suas demandas terapêuticas, mas, sobretudo, em sua humanidade. Dessa forma, a paternidade afetiva emerge como prática emancipatória, pois desafia as fronteiras do gênero, transforma o amor em ato ético e devolve à infância o direito de ser amada por inteiro.

4 CONCLUSÃO

A pesquisa revelou que a figura paterna, quando marcada pela ambiguidade entre presença física e ausência emocional, torna-se um elemento central para compreender o modo como a criança autista vivencia suas relações afetivas e educativas. Logo, evidenciou-se que a ausência simbólica do pai não se reduz à falta de contato direto, mas expressa um afastamento afetivo e comunicacional que desestrutura a dinâmica familiar. Tal ausência é sentida de forma difusa, mas constante, interferindo no modo como a criança elabora seus vínculos e reconhece o ambiente escolar como espaço de pertencimento. Desse modo, a família acaba sendo atravessada por uma lacuna emocional que se reflete na escola, onde a ausência paterna se traduz em dificuldades de acompanhamento, de comunicação e de integração nas práticas inclusivas, reforçando a sobrecarga materna e os limites das políticas de inclusão que ainda não contemplam a paternidade como dimensão formativa.

Além disso, observou-se que as mães acabam assumindo sozinhas a função de mediadoras entre a criança e as instituições de cuidado, enquanto os pais permanecem na margem do processo educativo, ora por desinformação, ora por resistência emocional. Essa configuração produz um duplo

impacto: de um lado, intensifica o esgotamento psicológico e físico materno; de outro, priva a criança de um modelo masculino que contribua para a construção da autonomia e da confiança emocional. A pesquisa apontou que essa ausência paterna não é apenas resultado de uma escolha individual, mas de um conjunto de condicionantes socioculturais que ainda associam o cuidado ao feminino e a provisão ao masculino. Assim, essa naturalização da divisão de papéis impede que o pai se veja como sujeito capaz de oferecer amparo emocional, o que perpetua a desigualdade de gênero dentro e fora do lar e enfraquece o potencial afetivo da coparentalidade como espaço de apoio mútuo e desenvolvimento integral.

Do mesmo modo, ficou evidente que a escola tende a reproduzir essa lógica excludente, direcionando o diálogo e a responsabilidade educativa quase exclusivamente à mãe. O discurso pedagógico, ao não nomear a figura paterna, contribui para sua invisibilidade e, consequentemente, para a manutenção de práticas que reforçam a desigualdade nas relações familiares. Assim, a ausência de iniciativas que convoquem os pais ao envolvimento cotidiano, tanto nas decisões pedagógicas quanto nas atividades escolares, demonstra como a instituição ainda não reconhece o poder transformador da presença paterna. Desse forma, o estudo indica que uma escola inclusiva não se constrói apenas com recursos pedagógicos, mas também com a ampliação do olhar sobre as estruturas familiares, valorizando a corresponsabilidade parental como parte essencial do processo de inclusão e de formação emocional da criança autista.

Outro achado importante da pesquisa foi que a ausência emocional do pai repercute de maneira silenciosa, porém profunda, na subjetividade da criança com autismo. O estudo mostrou que, quando o pai se mantém distante, a criança tende a desenvolver maior insegurança diante de situações sociais, apresentando dificuldades em expressar afetos, em lidar com frustrações e em reconhecer figuras de autoridade fora do núcleo materno. Em contrapartida, experiências relatadas em que o pai assume papel ativo e sensível revelam ganhos expressivos na comunicação, na autonomia e no equilíbrio emocional do filho. Isso reforça a ideia de que a presença afetiva paterna não é complementar, mas estruturante, especialmente em contextos de desenvolvimento atípico. Ao lado da mãe, o pai pode tornar-se um pilar de estabilidade e confiança, desde que sua atuação seja reconhecida, incentivada e compreendida como parte integrante do processo inclusivo.

Também ficou evidente que as transformações na paternidade exigem um reposicionamento institucional e social, no qual políticas públicas, práticas escolares e discursos familiares promovam o envolvimento dos pais de maneira mais efetiva. A pesquisa identificou que programas de orientação, formação parental e acompanhamento conjunto entre escola e família produzem efeitos positivos no fortalecimento do vínculo pai-filho e na superação do isolamento emocional que marca muitas

famílias de crianças autistas. Ao aproximar a figura paterna da rotina escolar e terapêutica, cria-se uma rede de afeto e responsabilidade compartilhada que potencializa o aprendizado e diminui o peso da sobrecarga feminina. Assim, o estudo aponta que a reconstrução da paternidade passa pela construção de espaços de escuta e reconhecimento, capazes de romper o silêncio histórico que marginalizou o homem do cuidado e da educação.

Dessa forma, o conjunto dos achados permite afirmar que o desafio da inclusão não se restringe à criança com autismo, mas se estende à própria família e à forma como as instituições se relacionam com ela. A presença-afetiva do pai, quando efetivamente incorporada à dinâmica familiar e escolar, torna-se um dispositivo de transformação social e emocional, capaz de redefinir papéis, reduzir desigualdades e favorecer o desenvolvimento integral. O estudo conclui que a inclusão verdadeira nasce da reciprocidade: do pai que aprende a cuidar e da escola que aprende a acolher essa presença como força educativa. Assim, o processo de inclusão revela-se não apenas como um direito da criança autista, mas como uma oportunidade de reinventar a afetividade e de reconstruir, no cotidiano, o sentido humano e ético da educação.

REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, T. *Awakening Genius in the Classroom*. Alexandria: ASCD, 1998.
- ARMSTRONG, T. *The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*. Cambridge: Da Capo Press, 2010.
- ARMSTRONG, T. *Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*. Alexandria: ASCD, 2012.
- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BADINTER, E. *O conflito: a mulher e a mãe*. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, P. *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press, 2022.
- BOYD, B. *Parenting a Teen or Young Adult with Asperger Syndrome: Autism Spectrum Disorder*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2013.
- COLLINS, P. *Not Even Wrong: A Father's Journey into the Lost History of Autism*. New York: Bloomsbury, 2009.
- DEZEM, L. T., et al. Educação inclusiva e formação de professores – ressignificações, silêncios, contradições e reinvenções nos múltiplos contextos formativos brasileiros. *REVISTA DELOS*, 18(68), e5556. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n68-115> Acesso em 10 de out. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação Inclusiva e Direito – políticas públicas como responsabilidade do estado para estudantes com transtorno do espectro autista. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 9392–9425, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-278. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3533>. Acesso em: 10 out. 2025.
- 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: 10 out. 2025.
- FIELDS-MEYER, T. *Following Ezra: What One Father Learned About Gumby, Otters, Autism, and Love*. New York: New American Library, 2011.
- 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 10 de out. 2025.

FLICK, U. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

GRINKER, R. R. Unstrange Minds: Remapping the World of Autism. New York: Basic Books, 2008.

HOOKS, B. Teaching Community: A Pedagogy of Hope. New York: Routledge, 2003.

HOOKS, B. The Will to Change: Men, Masculinity, and Love. New York: Atria Books, 2004.

HOOKS, B. Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom. New York: Routledge, 2009.

HOOKS, B. All About Love: New Visions. New York: William Morrow, 2018.

HOLLAND, M. Social Bonding and Nurture Kinship: Compatibility Between Cultural and Biological Approaches. Oxford: Oxford University Press, 2012.

ISAACSON, R. The Horse Boy: A Father's Quest to Heal His Son. New York: Little, Brown and Company, 2009.

KRANOWITZ, C. S. The Out-of-Sync Child Has Fun. New York: Perigee, 2006.

LACAN, J. Ecrits: A Selection. London: Routledge, 2001.

LACAN, J. Formations of the Unconscious: The Seminar of Jacques Lacan, Book V (1957-1958). Cambridge: Polity Press, 2017.

LEHMANN, A. L. The Accidental Teacher: Life Lessons from My Silent Son. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009.

MACHIN, A. The Life of Dad: The Making of the Modern Father. London: Simon & Schuster, 2018.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONT, D. A Different Kind of Boy: A Father's Memoir on Raising a Gifted Child with Autism. Dallas: Jessica Kingsley Publishers, 2001.

NASEEF, R. Autism in the Family: Caring and Coping Together. Baltimore: Brookes Publishing, 2012.

PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

ROBISON, J. E. Raising Cubby: A Father and Son's Adventures with Asperger's. New York: Crown Publishers, 2013.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Por uma educação do afeto: construindo “comunidades pedagógicas em sala de aula” para transpor o sensível para uma educação transformadora com bell hooks. Caderno Pedagógico, 22(1), e13578. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-219> Acesso em 10 de out. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Sobre “ser filho da mãe”: a influência da ausência materna no desenvolvimento infantil sob as lentes da psicopedagogia de Fernandez e da psicanálise de Winnicott. Caderno Pedagógico, 21(10), e9587. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-278> Acesso em 10 de out. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Laços Educacionais”: a família como construtora de laços para um ensino “sem preço” e uma educação transformadora. Caderno Pedagógico, 21(9), e7411. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-019> Acesso em 10 de out. de 2025.

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 10 de out. 2025.

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 10 de out. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “A fortaleza invisível”: reflexões sobre aspectos socioemocionais e de saúde mental das mães solas no Brasil. Cuadernos De Educación Y Desarrollo - QUALIS A4, 16(6), e4510. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-101> Acesso em 10 de out. de 2025.

SCHEUERMANN, B.; WEBBER, J. Autism: Teaching Makes a Difference. Belmont: Wadsworth Cengage Learning, 2008.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. New York: The Guilford Press, 1995.

SUSKIND, R. Life, Animated: A Story of Sidekicks, Heroes, and Autism. New York: Kingswell, 2014.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. São Paulo: Cortez, 1949.

WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WINNICOTT, D. W. The Family and Individual Development. London: Tavistock Publications, 1964.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. Human Nature. London: Free Association Books, 1988.

WINNICOTT, D. W. The Child, the Family and the Outside World. London: Penguin Books, 1990.

WINNICOTT, D. W. Tudo começa em casa. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, D. W. Playing and Reality. London: Routledge, 2005.

WINNICOTT, D. W. The Maturation Processes and the Facilitating Environment. London: Karnac Books, 2021.

WINNICOTT, D. W. Obras completas. São Paulo: Martins Fontes, 2025.

ZOJA, L. The Father: Historical, Psychological and Cultural Perspectives. New York: Brunner-Routledge, 2001.