



**ENTRE O AMOR E O ESGOTAMENTO – AFETOS, CUIDADOS E
RESISTÊNCIAS NA MATERNIDADE SOLO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA
INCLUSÃO ESCOLAR**

**BETWEEN LOVE AND EXHAUSTION – AFFECTION, CARE, AND
RESISTANCE IN SINGLE MOTHERHOOD OF AUTISTIC CHILDREN IN
INCLUSIVE SCHOOLS**

**ENTRE EL AMOR Y EL AGOTAMIENTO: AFECTO, CUIDADO Y RESISTENCIA
EN LA MATERNIDAD SOLTERA DE NIÑOS AUTISTAS EN ESCUELAS
INCLUSIVAS**



10.56238/edimpacto2025.092-069

Eduardo Soares Sousa de Albuquerque

Especialista em Neuropsicologia e Neuropsicanálise

Instituição: Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP)

E-mail: edusoaresalbuquerque@gmail.com

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres

Doutora em Enfermagem Psiquiátrica

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: aclaudiaval@unb.br

Maria do Socorro Rodrigues Luz

Mestranda em Ciências da Educação

Instituição: Ivy Enber Christian University

E-mail: socorroluz.pp@hotmail.com

Graziele Roquete de Araújo

Especialista em Gestão Educacional

Instituição: Faculdade de Teologia de Palmas (FATEP)

E-mail: graziele01_@hotmail.com

Milene Tiecher Neves Martins Monteiro

Especializando em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva

Instituição: Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI)

E-mail: milenetiecher.pedagoga@gmail.com

Raabe Rodrigues de Mendonça

Graduado em Psicologia

Instituição: Faculdade Católica Dom Orione (FACDO)

E-mail: raabermendonca@gmail.com



RESUMO

A maternidade solo de crianças autistas, no contexto da inclusão escolar, inscreve-se em um cenário marcado por tensões estruturais, afetivas e institucionais. De um lado, políticas públicas e discursos normativos afirmam o direito à educação inclusiva; de outro, persistem práticas escolares excludentes, fragilidades na formação docente, escassez de redes intersetoriais de apoio e a responsabilização quase exclusiva das mães pelo acompanhamento pedagógico, terapêutico e emocional de seus filhos. Nesse contexto, o cotidiano dessas mulheres é atravessado por uma sobreposição contínua de cuidados, negociações com a escola, enfrentamento do capacitismo institucional e gestão do sofrimento psíquico, produzindo uma experiência ambivalente situada entre o amor, a resistência e o esgotamento. O objeto deste estudo consiste na análise das experiências de maternidade solo de mulheres mães de crianças autistas no processo de inclusão escolar, com foco nos afetos mobilizados, nas estratégias de cuidado e nas formas de resistência construídas frente às exigências escolares, às lacunas das políticas públicas e às desigualdades de gênero que atravessam o trabalho do cuidado sob o olhar de teóricos clássicos e contemporâneos. A pesquisa orienta-se pela seguinte pergunta de partida: como as mães solo de crianças autistas vivenciam, significam e tensionam os processos de inclusão escolar, articulando afetos, práticas de cuidado e estratégias de resistência diante das exigências institucionais e das condições materiais que atravessam seu cotidiano a partir do olhar de teóricos clássicos e contemporâneos? Teoricamente foram utilizados os trabalhos de Badinter (1985), Bourdieu (1989; 2001; 2012), Boyd (2013), Collins (2009), Freire (1992; 2014a; 2014b; 2014c), Grinker (2008), Lacan (2001; 2017), Lamott (2011), Machin (2018), Milton e Ryan (2022), Mitchell (2007), Mont (2001), Moore (2012), Naseef (2012), Robison (2013), Scheuermann, Webber e Lang (2008; 2019), Stock Kranowitz (2006), Suskind (2014), Werneck (1997), Winnicott (1964; 1975; 1988; 1990; 1999; 2005; 2021), Zoja (2001), entre outros. A pesquisa é de caráter qualitativo (Minayo, 2007), descritivo e bibliográfico (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber 1949). Os achados evidenciam que a inclusão escolar de crianças autistas, quando vivida a partir da maternidade solo, é sustentada por um intenso trabalho de cuidado não reconhecido institucionalmente, marcado por sobrecarga emocional, responsabilização feminina e lacunas das políticas públicas. As mães mobilizam afetos como força de sustentação cotidiana, transformando o cuidado em prática política diante da negligência escolar e estatal. O estudo revela que essas mulheres produzem saberes, estratégias de resistência e formas de agência que tensionam o discurso normativo da inclusão. Ao mesmo tempo, explicita-se a presença de capacitismo institucional e a naturalização do esgotamento materno como condição de funcionamento da inclusão. Assim, a maternidade solo emerge como espaço de denúncia, reinvenção e produção crítica de justiça social no campo educacional.

Palavras-chave: Maternidade Solo. Inclusão Escolar. Autismo. Trabalho do Cuidado.

ABSTRACT

Solo motherhood of autistic children, in the context of school inclusion, is situated within a scenario marked by structural, affective, and institutional tensions. On the one hand, public policies and normative discourses affirm the right to inclusive education; on the other, exclusionary school practices persist, alongside weaknesses in teacher education, a lack of intersectoral support networks, and the almost exclusive responsibility placed on mothers for their children's pedagogical, therapeutic, and emotional support. In this context, the daily lives of these women are shaped by a continuous overlap of care practices, negotiations with schools, confrontation with institutional ableism, and the management of psychological suffering, producing an ambivalent experience situated between love, resistance, and exhaustion. The object of this study is the analysis of the experiences of solo motherhood among women who are mothers of autistic children in the process of school inclusion, focusing on the mobilized affects, care strategies, and forms of resistance constructed in response to school demands, gaps in public policies, and gender inequalities that permeate care work, through the lens of classical and contemporary theorists. The research is guided by the following guiding question: how do solo mothers of autistic children experience, signify, and challenge school inclusion processes, articulating affects, care practices, and strategies of resistance in the face of institutional demands and material conditions that shape their daily lives, from the perspective of classical and contemporary



theoretical frameworks? Theoretical references include the works of Badinter (1985), Bourdieu (1989; 2001; 2012), Boyd (2013), Collins (2009), Freire (1992; 2014a; 2014b; 2014c), Grinker (2008), Lacan (2001; 2017), Lamott (2011), Machin (2018), Milton and Ryan (2022), Mitchell (2007), Mont (2001), Moore (2012), Naseef (2012), Robison (2013), Scheuermann, Webber, and Lang (2008; 2019), Stock Kranowitz (2006), Suskind (2014), Werneck (1997), Winnicott (1964; 1975; 1988; 1990; 1999; 2005; 2021), Zoja (2001), among others. The study adopts a qualitative approach (Minayo, 2007), with a descriptive and bibliographic design (Gil, 2008), and a comprehensive analytical perspective (Weber, 1949). The findings indicate that the school inclusion of autistic children, when experienced through solo motherhood, is sustained by intense care work that is not institutionally recognized, marked by emotional overload, female responsibility, and gaps in public policies. Mothers mobilize affects as a source of everyday support, transforming care into a political practice in the face of school and state neglect. The study reveals that these women produce knowledge, strategies of resistance, and forms of agency that challenge the normative discourse of inclusion. At the same time, it highlights the presence of institutional ableism and the naturalization of maternal exhaustion as a condition for the functioning of inclusion. Thus, solo motherhood emerges as a space of denunciation, reinvention, and critical production of social justice in the educational field.

Keywords: Solo Motherhood. School Inclusion. Autism. Care Work.

RESUMEN

La maternidad en solitario de niños autistas, en el contexto de la inclusión escolar, se inscribe en un escenario marcado por tensiones estructurales, afectivas e institucionales. Por un lado, las políticas públicas y los discursos normativos afirman el derecho a la educación inclusiva; por otro, persisten prácticas escolares excluyentes, fragilidades en la formación docente, escasez de redes intersectoriales de apoyo y la responsabilización casi exclusiva de las madres por el acompañamiento pedagógico, terapéutico y emocional de sus hijos. En este contexto, la vida cotidiana de estas mujeres se ve atravesada por una superposición continua de cuidados, negociaciones con la escuela, enfrentamiento del capacitismo institucional y gestión del sufrimiento psíquico, produciendo una experiencia ambivalente situada entre el amor, la resistencia y el agotamiento. El objeto de este estudio consiste en el análisis de las experiencias de maternidad en solitario de mujeres madres de niños autistas en el proceso de inclusión escolar, con foco en los afectos movilizados, las estrategias de cuidado y las formas de resistencia construidas frente a las exigencias escolares, las lagunas de las políticas públicas y las desigualdades de género que atraviesan el trabajo de cuidado, desde la perspectiva de teóricos clásicos y contemporáneos. La investigación se orienta por la siguiente pregunta guía: ¿cómo las madres solas de niños autistas viven, significan y tensionan los procesos de inclusión escolar, articulando afectos, prácticas de cuidado y estrategias de resistencia frente a las exigencias institucionales y las condiciones materiales que atraviesan su cotidianidad, desde el enfoque de marcos teóricos clásicos y contemporáneos? Teóricamente, se utilizan los trabajos de Badinter (1985), Bourdieu (1989; 2001; 2012), Boyd (2013), Collins (2009), Freire (1992; 2014a; 2014b; 2014c), Grinker (2008), Lacan (2001; 2017), Lamott (2011), Machin (2018), Milton y Ryan (2022), Mitchell (2007), Mont (2001), Moore (2012), Naseef (2012), Robison (2013), Scheuermann, Webber y Lang (2008; 2019), Stock Kranowitz (2006), Suskind (2014), Werneck (1997), Winnicott (1964; 1975; 1988; 1990; 1999; 2005; 2021), Zoja (2001), entre otros. La investigación es de carácter cualitativo (Minayo, 2007), descriptivo y bibliográfico (Gil, 2008), con un enfoque analítico comprensivo (Weber, 1949). Los hallazgos evidencian que la inclusión escolar de niños autistas, cuando es vivida desde la maternidad en solitario, se sostiene a partir de un intenso trabajo de cuidado no reconocido institucionalmente, marcado por la sobrecarga emocional, la responsabilización femenina y las lagunas de las políticas públicas. Las madres movilizan los afectos como fuerza de sostén cotidiano, transformando el cuidado en una práctica política frente a la negligencia escolar y estatal. El estudio revela que estas mujeres producen saberes, estrategias de resistencia y formas de agencia que tensionan el discurso normativo de la inclusión. Al mismo tiempo, se explicita la presencia del capacitismo institucional y la naturalización del agotamiento materno como condición para el funcionamiento de



la inclusión. Así, la maternidad en solitario emerge como un espacio de denuncia, reinención y producción crítica de justicia social en el campo educativo.

Palabras clave: Maternidad en Solitario. Inclusión Escolar. Autismo. Trabajo de Cuidado.



1 INTRODUÇÃO

1.1 GÊNERO, CUIDADO E INCLUSÃO ESCOLAR – NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A MATERNIDADE SOLO NO AUTISMO

No cenário educacional contemporâneo, a inclusão escolar de crianças autistas insere-se em um campo atravessado por disputas simbólicas, avanços normativos, expectativas sociais e profundas desigualdades estruturais que incidem de maneira desigual sobre famílias, escolas e sujeitos. De forma geral, o autismo não constitui uma experiência homogênea, linear ou universal, mas um espectro marcado por múltiplas expressões, intensidades e demandas, que se reorganizam continuamente à medida que interagem com contextos institucionais, culturais e materiais específicos. Como observa Roy Richard Grinker, “[...] o autismo não é uma coisa só, mas muitas coisas, moldadas pela cultura, pela história, pelos recursos disponíveis e pelas expectativas sociais” (2008, p. 3), o que exige abandonar leituras simplificadoras que tendem a reduzir o fenômeno a narrativas únicas de déficit ou, em sentido oposto, a discursos excessivamente celebratórios. Nesse mesmo movimento, torna-se fundamental reconhecer que a experiência do cuidado, especialmente no âmbito familiar, não se ancora em disposições naturais ou instintos universais, mas é socialmente construída, aprendida e atravessada por condições concretas de vida. Elisabeth Badinter (1985) afirma de modo contundente que “[...] o amor materno não é um dado natural, mas um sentimento humano, portanto incerto, frágil e imperfeito” (p. 20), o que permite deslocar o debate da idealização moral para uma análise mais honesta das ambivalências que atravessam a maternidade. Assim, ao tratar da inclusão escolar de crianças autistas, torna-se imprescindível compreender que mães e pais vivenciam esse processo de modos distintos, sobretudo quando se considera a realidade das mães solo, que acumulam a provisão material da casa e o cuidado intensivo dos filhos, muitas vezes em contextos de autismo mais severo, que demandam atenção constante, mediação permanente e desgaste físico e emocional prolongado. Nesse sentido, despir o autismo do chamado “amor romântico” que foi sendo socialmente remodelado ao longo do tempo não significa negar os afetos envolvidos, mas, ao contrário, reconhecer que cansaço, estresse, tristeza, solidão e adoecimento psíquico fazem parte desse cotidiano, ainda que frequentemente silenciados por medo do julgamento social, da culpabilização materna e do olhar panóptico¹ que exige força incondicional, mas oferece pouco suporte efetivo.

¹ O olhar panóptico, tal como elaborado por Michel Foucault, refere-se a uma forma de vigilância difusa e internalizada que ultrapassa a presença física do vigilante e passa a operar no interior dos próprios sujeitos, regulando comportamentos, condutas e modos de existir. Inspirado no modelo arquitetônico do Panopticon de Jeremy Bentham, esse olhar não depende da observação constante, mas da possibilidade permanente de ser observado, produzindo um estado de autocontrole contínuo. No campo social e institucional, o panoptismo manifesta-se quando normas, expectativas e juízos são incorporados pelos indivíduos, que passam a se vigiar, corrigir e normalizar a si mesmos, mesmo na ausência de coerção direta. Trata-se, portanto, de um mecanismo de poder que atua de maneira silenciosa, eficiente e capilar, pois transforma a vigilância externa em disciplina interior, fazendo com que os sujeitos ajustem suas ações a padrões considerados aceitáveis, legítimos ou desejáveis. Assim, o olhar panóptico não apenas observa, mas produz subjetividades, classificando, hierarquizando e normalizando corpos e práticas, ao mesmo tempo em que torna invisíveis as relações de poder que o sustentam. Ver: Foucault, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



[...] quando o cuidado se torna excessivamente solitário e não encontra sustentação no ambiente social mais amplo, aquilo que deveria favorecer o amadurecimento pode converter-se em fonte de exaustão emocional. Nessas condições, o cuidador é solicitado a funcionar além de seus próprios limites, mantendo uma adaptação constante às necessidades do outro, enquanto suas próprias necessidades permanecem invisíveis ou desconsideradas. O resultado não é apenas cansaço físico, mas um desgaste psíquico profundo, marcado por sentimentos ambivalentes que incluem amor, frustração, culpa e solidão² (Winnicott, 1999, p. 56-57).

No campo educacional, a inclusão escolar de crianças autistas vem sendo progressivamente afirmada como princípio ético, político e pedagógico, ao mesmo tempo em que se revela atravessada por tensões, ambiguidades e contradições que desafiam sua efetivação cotidiana. De um lado, observa-se a ampliação de discursos institucionais que defendem a diversidade, o respeito às diferenças e o direito à escolarização em classes comuns; de outro, persistem práticas escolares que operam sob lógicas normativas, padronizadoras e pouco sensíveis às singularidades do espectro autista. Como assinala Thomas Armstrong, “[...] a neurodiversidade nos convida a repensar a escola não como um espaço de correção das diferenças, mas como um ambiente que precisa se reorganizar para acolher múltiplas formas de aprender e de ser” (2012, p. 12), o que implica deslocar o foco do aluno para as estruturas pedagógicas e institucionais. No entanto, ainda assim, muitas escolas permanecem organizadas segundo modelos de ensino homogêneos, currículos rígidos e expectativas comportamentais que produzem exclusões sutis, porém persistentes. Damian Milton (2012), ao refletir sobre o autismo a partir de uma perspectiva crítica, afirma que “[...] a inclusão frequentemente falha não por ausência de discursos, mas porque as instituições continuam esperando que o sujeito autista se adapte a elas, e não o contrário” (p. 69), evidenciando o descompasso entre o que se proclama e o que se pratica. Desse modo, a inclusão escolar de crianças autistas, embora amplamente defendida no plano normativo e discursivo, segue sendo vivenciada, na prática, como um processo marcado por improvisações, negociações constantes e dependência excessiva do envolvimento familiar, especialmente das mães, que acabam assumindo funções de mediação pedagógica, tradução institucional e sustentação emocional do percurso escolar. Assim, compreender o cenário educacional contemporâneo exige reconhecer que a inclusão não se materializa apenas pela matrícula ou pela presença física na escola, mas pela transformação efetiva das práticas, das relações e das condições institucionais que moldam a experiência escolar cotidiana.

Neste sentido, à medida que se observam os avanços normativos e discursivos da educação inclusiva nas últimas décadas, torna-se evidente que o reconhecimento legal do direito à escolarização de crianças autistas não tem sido acompanhado, na mesma proporção, pela transformação concreta das condições institucionais de ensino. Leis, diretrizes e políticas públicas afirmam a inclusão como princípio inegociável, contudo, no cotidiano escolar, esse princípio frequentemente se materializa de forma fragmentada, precária e dependente de iniciativas individuais. Para David Mitchell (2007, p. 2),

² Tradução nossa.



“[...] existe uma lacuna significativa entre aquilo que a pesquisa educacional aponta como práticas inclusivas eficazes e aquilo que, de fato, ocorre nas salas de aula”, o que revela que a normatização, por si só, não garante mudanças estruturais no modo de ensinar, avaliar e se relacionar com os estudantes. De igual maneira, Claudia Werneck chama atenção para o caráter performático de muitas ações institucionais quando afirma que a inclusão “[...] não pode ser reduzida a um discurso bem-intencionado, pois, quando não há mudança de atitudes, de práticas e de responsabilidades, ela se transforma apenas em retórica” (1997, p. 6). Assim, apesar da consolidação de um vocabulário inclusivo nos documentos oficiais e nos projetos pedagógicos, persistem escolas que operam com currículos inflexíveis, ausência de formação continuada, escassez de recursos humanos e simbólicos e uma compreensão limitada das necessidades do espectro autista. Em função disso, a inclusão passa a depender de arranjos improvisados, adaptações informais e negociações constantes, deslocando para as famílias – e, de modo mais intenso, para as mães – a tarefa de suprir aquilo que as políticas públicas não asseguram plenamente. Desse modo, o contraste entre o avanço do discurso inclusivo e a fragilidade de sua materialização cotidiana evidencia que a inclusão escolar, tal como vem sendo implementada, ainda se sustenta mais na promessa normativa do que em práticas institucionais sólidas.

No interior desse cenário marcado por avanços discursivos e fragilidades institucionais, a família emerge como um eixo central e, muitas vezes, silenciosamente sobrecarregado no processo de inclusão escolar de crianças autistas, assumindo funções que extrapolam o cuidado doméstico e adentram o campo pedagógico, terapêutico e burocrático. Dito isso, não apenas acompanhar tarefas ou comparecer a reuniões, mas também traduzir laudos, negociar adaptações curriculares, mediar conflitos escolares e sustentar emocionalmente a criança diante de experiências reiteradas de inadequação tornam-se práticas cotidianas que recaem, de forma desigual, sobre as mães. Donald Winnicott (1999) ressalta que “[...] o ambiente facilitador não é algo abstrato, mas uma presença contínua, ativa e responsiva, sem a qual o desenvolvimento emocional da criança fica comprometido” (p. 58), o que ajuda a compreender por que a escola, ao falhar em se constituir como esse ambiente, transfere implicitamente tal função à família. De modo complementar, Elisabeth Badinter, ao problematizar a naturalização do cuidado materno, afirma que “[...] a sociedade espera da mãe uma disponibilidade ilimitada, como se cuidar fosse sua função primordial e inquestionável” (1985, p. 247), revelando como gênero e moralidade atravessam a experiência da maternidade. Assim, a centralidade da família no processo de inclusão não decorre de uma escolha livre ou de uma vocação afetiva espontânea, mas de uma organização social que delega às mulheres, em especial às mães, a responsabilidade de compensar lacunas institucionais, suavizar violências simbólicas e garantir a permanência escolar dos filhos. Ou seja, quando a inclusão não se concretiza plenamente no espaço escolar, é no âmbito familiar que se produz a sustentação cotidiana do processo, transformando o lar em extensão da escola e a maternidade em um trabalho permanente de mediação, cuidado e resistência.



[...] em muitos contextos, a escola e os serviços públicos operam a partir do pressuposto de que a família compensará aquilo que o sistema não oferece. Isso significa que pais – e, de forma desproporcional, as mães – tornam-se responsáveis por interpretar diagnósticos, coordenar intervenções, garantir adaptações e sustentar emocionalmente seus filhos diante de ambientes que frequentemente não estão preparados para acolhê-los. Essa expectativa não é explicitada como política, mas funciona como prática recorrente, transferindo para o espaço doméstico o peso da inclusão³ (Grinker, 2008, p. 172-173).

Nesse contexto já marcado pela centralidade da família e pela sobrecarga feminina, a maternidade solo se apresenta como uma experiência ainda mais complexa e insuficientemente problematizada no debate sobre inclusão escolar, uma vez que concentra, em uma única figura, responsabilidades materiais, afetivas, educativas e institucionais que, em outros arranjos familiares, poderiam ser compartilhadas. Trata-se, desse modo, de uma condição social que não apenas intensifica o trabalho do cuidado, mas também expõe as mães a processos contínuos de vulnerabilização, isolamento e responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso da trajetória escolar dos filhos. Para Pierre Bourdieu (2012, p. 106) “[...] a dominação se exerce de forma mais eficaz quando é percebida como natural”, o que ajuda a compreender como a expectativa social de que a mãe solo “[...] dê conta de tudo” se inscreve como uma evidência aparentemente incontestável, invisibilizando as relações de poder e gênero que sustentam essa exigência. Em adição, Anna Machin afirma que “[...] a parentalidade, quando vivida de maneira isolada, tende a ampliar sentimentos de exaustão e inadequação, especialmente em contextos onde o cuidado intensivo é permanente” (2018, p. 41), evidenciando que a solidão não é apenas afetiva, mas estrutural. Assim, no cotidiano da inclusão escolar de crianças autistas, a maternidade solo se transforma em um espaço de acúmulo de funções que vai desde a mediação pedagógica até a gestão emocional das frustrações escolares, passando pela necessidade de conciliar trabalho remunerado, acompanhamento terapêutico e negociações institucionais constantes.

Diante desse cenário, impõe-se uma problematização mais cuidadosa do distanciamento persistente entre o discurso institucional da inclusão escolar e sua efetiva materialização no cotidiano das escolas, sobretudo quando se observam as experiências concretas vividas por mães solo de crianças autistas. Embora documentos oficiais, projetos pedagógicos e formações docentes reiterem a centralidade da inclusão como valor democrático, na prática, muitas instituições continuam operando sob lógicas de normalização, produtividade e controle que tensionam a permanência e a participação plena desses estudantes. David Mitchell destaca que a inclusão falha quando “[...] as estratégias consideradas eficazes permanecem no plano das recomendações, sem se converterem em práticas sistemáticas no cotidiano escolar” (2007, p. 18), revelando como a ausência de continuidade e de compromisso institucional fragiliza o processo inclusivo. Para Damian Milton (2022, p. 5), “[...] a inclusão frequentemente se transforma em uma expectativa moral dirigida às famílias, enquanto as

³ Tradução nossa.



instituições preservam estruturas que pouco se modificam”, o que evidencia um deslocamento silencioso de responsabilidades. Assim, aquilo que se apresenta publicamente como compromisso com a diversidade acaba sendo vivido, no cotidiano, como um campo de negociações assimétricas, no qual mães precisam reivindicar direitos básicos, justificar necessidades específicas e lidar com resistências explícitas ou veladas por parte de profissionais despreparados ou sobrecarregados. Para dizer de outro modo, o discurso inclusivo, quando não acompanhado de mudanças estruturais, produz um efeito paradoxal: ao mesmo tempo em que legitima a presença da criança autista na escola, intensifica a cobrança sobre as famílias para que façam a inclusão “funcionar”, convertendo um direito coletivo em um esforço privado e contínuo.

Logo, em consequência desse distanciamento entre discurso institucional e prática cotidiana, consolida-se um processo de responsabilização informal e permanente das mães pelo êxito ou pelo fracasso da inclusão escolar de crianças autistas, como se a efetividade do direito à educação dependesse prioritariamente de sua disponibilidade emocional, de seu capital cultural⁴ e de sua capacidade de negociação com a escola. Nesse movimento, a inclusão deixa de ser compreendida como um dever coletivo do Estado e das instituições educacionais e passa a ser avaliada a partir da performance materna, isto é, da presença constante em reuniões, do acompanhamento diário das tarefas, da mediação de conflitos e da produção de estratégias compensatórias frente às lacunas escolares. Robert Naseef observa que a experiência parental no autismo é atravessada por uma sobrecarga contínua, pois “[...] os pais são frequentemente empurrados para o papel de especialistas, advogados e cuidadores em tempo integral, mesmo quando estão emocionalmente exaustos” (2012, p. 34), evidenciando como essa exigência ultrapassa os limites do cuidado ordinário. Conforme Pierre Bourdieu (1989, p. 7), “[...] o poder simbólico é um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que o sofrem”, o que ajuda a compreender por que muitas mães internalizam a ideia de que, se a inclusão não funciona, a falha é pessoal e não estrutural. Assim, a responsabilização informal opera de modo silencioso e eficaz, produzindo sentimentos de culpa, insuficiência e vigilância permanente, ao mesmo tempo em que absolve a escola de rever suas práticas, seus tempos e suas formas de organização. Noutra perspectiva, a inclusão escolar, quando sustentada por essa lógica,

⁴ O conceito de capital cultural, desenvolvido por Pierre Bourdieu, refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, disposições, linguagens e códigos simbólicos que os indivíduos adquirem ao longo de sua trajetória social e que são socialmente valorizados, especialmente no espaço escolar. Esse capital não se distribui de forma igualitária, pois está profundamente relacionado às condições de classe, ao acesso a bens culturais e às experiências familiares, sendo transmitido de maneira desigual entre os grupos sociais. No sistema educacional, o capital cultural opera como um mecanismo de distinção e reprodução das desigualdades, uma vez que a escola tende a reconhecer como legítimos os saberes, formas de expressão e estilos de pensamento mais próximos daqueles das classes dominantes, convertendo diferenças sociais em aparentes diferenças de mérito. Assim, estudantes que dispõem de maior capital cultural encontram maior facilidade de adaptação às exigências escolares, enquanto aqueles que não dominam esses códigos são frequentemente responsabilizados por seu desempenho, ocultando as bases estruturais da desigualdade. Desse modo, o capital cultural atua como uma forma de poder simbólico que contribui para a manutenção das hierarquias sociais, ao naturalizar privilégios e transformar desigualdades de origem em resultados aparentemente individuais. Ver: Bourdieu, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.



deixa de ser um direito garantido e transforma-se em uma prova cotidiana imposta às mães, que precisam demonstrar, repetidamente, sua competência, seu engajamento e sua resistência para legitimar a permanência dos filhos no espaço escolar.

[...] à mãe é atribuída uma responsabilidade desmedida pelo destino da criança, como se cada dificuldade, cada fracasso ou cada desvio pudesse ser explicado por uma falha em sua dedicação. Essa lógica transforma a maternidade em um tribunal permanente, no qual a mulher é julgada não apenas por aquilo que faz, mas por aquilo que supostamente deveria sentir, desejar ou sacrificar. O resultado é uma culpabilização contínua que mascara as falhas das instituições e reforça a ideia de que o cuidado é um dever moral exclusivo da mulher⁵ (Badinter, 1985, p. 255-256).

Nesse movimento analítico, torna-se necessário explicitar com clareza o objeto que orienta esta investigação, uma vez que ele emerge diretamente das fissuras e feridas ocultadas entre direito proclamado e experiência vivida por mães solo. O objeto deste estudo consiste na análise das experiências de maternidade solo de mulheres mães de crianças autistas no processo de inclusão escolar, com foco nos afetos mobilizados, nas estratégias de cuidado e nas formas de resistência construídas frente às exigências escolares, às lacunas das políticas públicas e às desigualdades de gênero que atravessam o trabalho do cuidado, compreendendo tais experiências como socialmente produzidas e historicamente situadas a partir do olhar interpretativo de autores clássicos e contemporâneos. Assim, Donald Winnicott lembra que o cuidado não se resume a técnicas ou procedimentos, pois “[...] o que sustenta o desenvolvimento é a continuidade de uma presença suficientemente boa, capaz de acolher falhas, tensões e ambivalências” (1964, p. 90), o que permite compreender os afetos maternos não como idealizações, mas como experiências complexas e contraditórias. Roy Richard Grinker (2008, p. 176) assinala que “[...] as famílias não apenas respondem ao autismo, elas o interpretam, negociam e ressignificam continuamente em interação com instituições, expectativas sociais e recursos disponíveis”, evidenciando que as práticas de cuidado e resistência não são improvisações individuais, mas respostas criativas a condições estruturais adversas. Logo, ao centrar-se nas experiências de maternidade solo, este estudo desloca o olhar da criança isoladamente para o conjunto de relações, afetos e estratégias que sustentam a inclusão escolar no cotidiano, reconhecendo que resistir, cuidar e seguir adiante não são gestos heroicos naturais, mas práticas aprendidas, socialmente exigidas e, muitas vezes, construídas à custa de elevado desgaste emocional e físico. Isto é, delimitar esse objeto implica afirmar que compreender a inclusão escolar exige escutar as vozes maternas, observar suas práticas cotidianas e reconhecer nelas não apenas sofrimento, mas também agência, negociação e produção de sentidos frente a contextos institucionais que permanecem insuficientemente inclusivos.

⁵ Tradução nossa.



A partir dessa delimitação do objeto, a investigação se orienta por uma pergunta de partida que emerge diretamente das experiências concretas observadas no cotidiano da inclusão escolar e das tensões que atravessam a maternidade solo no contexto do autismo, a saber: como as mães solo de crianças autistas vivenciam, significam e tensionam os processos de inclusão escolar, articulando afetos, práticas de cuidado e estratégias de resistência diante das exigências institucionais e das condições materiais que atravessam seu cotidiano? Essa questão não se reduz a uma indagação abstrata, mas se ancora nas formas pelas quais essas mulheres interpretam suas próprias trajetórias, negociam com a escola e produzem sentidos frente a expectativas frequentemente contraditórias. Robert Naseef afirma que “[...] o cuidado parental no autismo é um processo relacional contínuo, marcado por ajustes permanentes entre esperança, frustração e resiliência” (2012, p. 52), o que evidencia a centralidade dos afetos na construção dessas vivências. Já Pierre Bourdieu (2012, p. 113) pontua que “[...] as condições materiais de existência moldam profundamente as disposições, as percepções e as possibilidades de ação dos sujeitos”, permitindo compreender que as estratégias mobilizadas pelas mães não decorrem apenas de escolhas individuais, mas de limites concretos impostos por gênero, renda, acesso a políticas públicas e apoio institucional. Dito isso, ao formular essa pergunta de partida, o estudo busca apreender não apenas o que as mães fazem, mas como elas sentem, interpretam e resistem às exigências escolares que, muitas vezes, desconsideram a complexidade de seus cotidianos.

Desse modo, a escolha desse objeto se justifica pela urgência social, política e educacional de deslocar o debate sobre inclusão escolar para além de abordagens centradas exclusivamente na escola ou no estudante, incorporando de modo crítico a experiência materna como dimensão constitutiva do próprio processo inclusivo. O objeto deste estudo consiste na análise das experiências de maternidade solo de mulheres mães de crianças autistas no processo de inclusão escolar, com foco nos afetos mobilizados, nas estratégias de cuidado e nas formas de resistência construídas frente às exigências escolares, às lacunas das políticas públicas e às desigualdades de gênero que atravessam o trabalho do cuidado, justamente porque essas experiências permanecem, em grande medida, invisibilizadas ou tratadas sob narrativas de heroísmo e superação individual. Para Paulo Freire (2014, p. 100) “[...] não há prática educativa neutra, pois toda prática envolve escolhas, valores e compromissos com determinados projetos de sociedade”, o que permite compreender que ignorar a sobrecarga feminina no cotidiano da inclusão é, também, uma posição política que naturaliza desigualdades. Do mesmo modo, ao discutir o autismo em uma perspectiva crítica, Damian Milton e Sara Ryan afirmam que a inclusão “[...] falha quando se recusa a reconhecer quem sustenta, na prática, o trabalho invisível que permite que ela exista” (2022, p. 14), evidenciando a centralidade das famílias, e em especial das mães, nesse processo. Assim, este estudo pretende ampliar o debate sobre inclusão escolar a partir da experiência materna, questionar a naturalização do cuidado como responsabilidade feminina, produzir



subsídios críticos para políticas públicas e práticas escolares mais corresponsáveis e, sobretudo, fortalecer a leitura da maternidade solo não apenas como espaço de sofrimento e sobrecarga, mas também como lugar de agência, negociação e resistência cotidiana frente a estruturas institucionais que ainda operam de forma excludente. Dito isso, ao visibilizar afetos, dores, estratégias e resistências produzidas no cotidiano do cuidado, o trabalho busca contribuir para a construção de uma inclusão escolar que não se sustente à custa da exaustão feminina, mas que reconheça o cuidado como responsabilidade coletiva e compromisso ético do Estado e da sociedade.

2 METODOLOGIA COMPREENSIVA E CRÍTICO-INTERPRETATIVA PARA A ANÁLISE DA MATERNIDADE SOLO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA INCLUSÃO ESCOLAR

A pesquisa desenvolvida nesta pesquisa usa uma abordagem qualitativa, pois parte do reconhecimento de que os fenômenos investigados dizem respeito a experiências vividas, afetos mobilizados e práticas sociais produzidas no cotidiano da maternidade solo de crianças autistas na inclusão escolar. Trata-se, portanto, de compreender sentidos, interpretações e formas de ação construídas em contextos concretos, e não de mensurar variáveis isoladas. Como aponta Minayo, a pesquisa qualitativa se ocupa de dimensões que escapam à lógica da quantificação, pois “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (2007, p. 21). Do mesmo modo, Stake (2011) enfatiza que essa abordagem permite acessar a singularidade das experiências sociais, uma vez que “[...] o pesquisador qualitativo busca compreender como as coisas funcionam em situações específicas” (p. 18). Assim, a escolha metodológica justifica-se pela necessidade de apreender afetos, sofrimentos, estratégias de cuidado e resistências vividas pelas mães, à luz de uma perspectiva compreensiva e interpretativa.

[...] a pesquisa qualitativa se preocupa com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Trabalhar com esse tipo de abordagem implica reconhecer que a realidade social é dinâmica, contraditória e historicamente situada, exigindo do pesquisador uma postura interpretativa, capaz de compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências, sem fragmentá-las ou descontextualizá-las (Minayo, 2007, p. 57-58).

Desse modo, no que se refere ao tipo de pesquisa, o estudo caracteriza-se como descritivo e bibliográfico, uma vez que se fundamenta na análise sistemática de produções teóricas clássicas e contemporâneas, que funcionam como base empírica indireta para a compreensão crítica do fenômeno investigado. Dito isso, a pesquisa descritiva permite detalhar processos sociais, relações e práticas, sem a pretensão de estabelecer relações causais rígidas. Segundo Gil, “[...] as pesquisas descritivas têm como principal objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno” (2008, p. 28). Ao mesmo tempo, a pesquisa bibliográfica possibilita o diálogo aprofundado com o acúmulo



teórico existente, pois, conforme o próprio autor esclarece, “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2008, p. 44). Dessa forma, a investigação articula descrição analítica e reflexão crítica-compreensiva sobre a maternidade solo no contexto da inclusão escolar.

O objeto de estudo delimita-se nas experiências de maternidade solo de mulheres mães de crianças autistas no ensino regular, considerando-se os afetos mobilizados, o trabalho do cuidado, as estratégias de resistência e as formas de agência produzidas diante das exigências institucionais. Logo, esse objeto é compreendido como fenômeno social e histórico, atravessado por relações de poder, desigualdades de gênero e processos de responsabilização feminina. Conforme Minayo, “[...] o objeto das ciências sociais é histórico, mutável e construído nas relações sociais” (2007, p. 39), o que exige uma abordagem sensível às condições materiais e simbólicas que o produzem. De forma complementar, Deslandes destaca que “[...] o pesquisador precisa considerar o contexto social e cultural no qual os sujeitos estão inseridos, pois é nele que os sentidos são produzidos” (Deslandes; Gomes; Minayo, 2007, p. 27). Assim, o objeto não é tratado como dado isolado, mas como experiência situada e relacional.

Neste sentido, o referencial teórico-metodológico articula contribuições da sociologia crítica e compreensiva, da psicanálise, dos estudos feministas, dos estudos da deficiência e da educação inclusiva, permitindo um diálogo entre conceitos como capital cultural, poder simbólico, capacitismo institucional, cuidado, sofrimento psíquico, agência e resistência cotidiana. Essa articulação teórica sustenta uma análise que reconhece a complexidade do fenômeno e evita reducionismos. Como assinala Minayo, “[...] teoria e método não se separam, pois é a teoria que orienta o olhar do pesquisador e dá sentido à interpretação dos dados” (2007, p. 52). Do mesmo modo, Flick observa que “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com múltiplas perspectivas teóricas, reconhecendo a complexidade dos fenômenos sociais” (2009, p. 23). Dessa forma, o referencial adotado possibilita compreender a maternidade solo como espaço de tensão, produção de sentidos e ação política.

[...] a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela abertura teórica e metodológica, permitindo que diferentes tradições conceituais dialoguem entre si na interpretação dos fenômenos sociais. Em vez de buscar explicações unilaterais ou modelos causais fechados, esse tipo de investigação reconhece a complexidade, a ambiguidade e a multiplicidade de sentidos presentes nas práticas sociais. Assim, o pesquisador é chamado a articular referenciais diversos, escolhidos de acordo com o problema de pesquisa, de modo a construir interpretações que façam justiça à densidade do objeto estudado (Flick, 2009, p. 41-42).

Desse modo, os procedimentos de análise basearam-se em leitura sistemática, seletiva e analítica das obras teóricas selecionadas, buscando identificar recorrências temáticas, convergências conceituais e tensões interpretativas. A partir desse movimento, foram construídas categorias analíticas como trabalho do cuidado não reconhecido, sobrecarga emocional e esgotamento, responsabilização



feminina, capacitismo institucional, afetos como força política e agência materna como resistência cotidiana. Nesse sentido, Minayo destaca que “[...] a análise qualitativa consiste em um processo de interpretação que busca apreender os significados presentes nos discursos e nas práticas sociais” (2007, p. 303). De igual maneira, Stake (2011) afirma que “[...] a categorização emerge do contato prolongado com os materiais e da sensibilidade do pesquisador para padrões recorrentes” (p. 72). Assim, a análise interpretativa foi conduzida à luz do problema de pesquisa, sem perder de vista o contexto social mais amplo.

Assim, a perspectiva analítica adotada inspira-se no viés compreensivo da sociologia interpretativa, priorizando a compreensão dos significados sociais, afetivos e políticos atribuídos pelas mães às suas experiências a partir do olhar dos teóricos. Essa opção metodológica implica rejeitar explicações individualizantes ou patologizantes do sofrimento materno, reconhecendo-o como produto de relações estruturais e institucionais. Weber já indicava que “[...] compreender a ação social é captar o sentido que o sujeito atribui à sua própria conduta” (1949, p. 87), princípio que orienta toda a análise deste estudo. Além disso, Minayo ressalta que “[...] a ética na pesquisa qualitativa exige respeito às experiências dos sujeitos e compromisso com uma interpretação não moralizante” (2007, p. 112). Reconhecem-se, contudo, as limitações inerentes à pesquisa bibliográfica, cujos achados não pretendem generalização, mas oferecer uma compreensão crítica e abrangente aprofundada e abrir caminhos para futuras investigações empíricas.

3 ENTRE O AMOR E O ESGOTAMENTO – AFETOS, CUIDADOS E RESISTÊNCIAS NA MATERNIDADE SOLO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA INCLUSÃO ESCOLAR

No cenário contemporâneo da educação inclusiva, a relação entre inclusão escolar, autismo e maternidade solo revela-se como expressão de bases estruturais profundas que articulam políticas públicas, desigualdades de gênero e formas historicamente naturalizadas de organização do cuidado. A inclusão de crianças autistas no ensino regular⁶, nesse sentido, não se configura apenas como uma

⁶ A inclusão de crianças autistas no ensino regular, no contexto da nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, representa um marco normativo importante para a garantia dos direitos educacionais no Brasil, ao afirmar que estudantes com transtorno do espectro autista são considerados público da educação especial e têm direito a ser incluídos em classes e escolas comuns da rede regular de ensino, com os apoios necessários à sua participação, permanência e aprendizagem. Essa política reforça a lógica de que a escola regular deve ser o espaço privilegiado de escolarização, articulando a oferta da educação especial de forma transversal e complementar, por meio de atendimento educacional especializado e recursos pedagógicos adequados, integrados à rotina escolar. Ao deslocar o foco da segregação institucionalizada para a integração no cotidiano escolar, a nova norma sinaliza a construção de um sistema educacional mais equitativo e democrático, embora sua efetivação dependa da formação continuada de docentes, da disponibilização de materiais e tecnologias assistivas e do monitoramento dos indicadores de acesso e aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão de crianças autistas no ensino regular não se configura apenas como uma obrigação legal, mas como um compromisso com a justiça educativa e a valorização da diversidade humana nos espaços de aprendizagem. Ver: BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 22 nov. 2025.



diretriz pedagógica, mas como um processo social complexo, atravessado por expectativas normativas de participação, discursos sobre diversidade e condições materiais profundamente desiguais que recaem sobre as famílias, sobretudo quando o cuidado é exercido de maneira solitária. Donald Winnicott afirma que “[...] não existe algo como um bebê isolado, pois sempre que encontramos um bebê, encontramos também alguém cuidando dele” (Winnicott, 1988, p. 88), o que permite compreender que a experiência escolar da criança autista é inseparável das relações de cuidado que a sustentam fora da escola. De forma complementar, Pierre Bourdieu observa que “[...] as estruturas sociais produzem disposições duráveis que orientam práticas e percepções sem necessidade de coerção explícita” (Bourdieu, 2001, p. 170), evidenciando como a sobrecarga materna tende a ser percebida como algo esperado, e não como efeito de arranjos sociais desiguais. Assim, a maternidade solo de crianças autistas se insere em um campo de tensionamentos permanentes, no qual direitos formalmente assegurados convivem com práticas que dependem, em grande medida, do investimento emocional, físico e simbólico dessas mulheres. Em outras palavras, a inclusão escolar, tal como vem sendo vivida, revela-se não apenas como projeto pedagógico, mas como processo social que redistribui responsabilidades de modo assimétrico, convertendo a maternidade solo em eixo silencioso de sustentação do cotidiano escolar.

[...] as estruturas sociais tendem a se reproduzir precisamente porque se inscrevem nos corpos, nos esquemas de percepção e nas expectativas dos agentes, fazendo com que certas tarefas, responsabilidades e disposições pareçam evidentes, naturais e até desejáveis. É assim que a divisão social do trabalho se perpetua sem necessidade de imposição explícita, pois aqueles que a vivenciam acabam por reconhecê-la como legítima. Quando isso ocorre, as desigualdades deixam de ser percebidas como construções históricas e passam a ser vividas como destino ou vocação (Bourdieu, 2001, p. 185-186).

Neste sentido, ao longo das últimas décadas, a inclusão escolar de crianças autistas no Brasil foi sendo construída de maneira gradual, marcada por avanços normativos importantes, mas também por ambiguidades históricas que ajudam a explicar os impasses contemporâneos vividos nas escolas. Logo, a incorporação do paradigma da educação inclusiva, impulsionada por acordos internacionais e pela ampliação do debate sobre direitos humanos, deslocou o autismo do campo estritamente clínico para o campo educacional, ainda que esse movimento não tenha sido acompanhado, na mesma medida, por transformações estruturais nas condições de funcionamento das instituições escolares. Para Claudia Werneck (1997, p. 42), “[...] a inclusão não se realiza apenas por decreto, pois exige mudanças culturais profundas nas formas de pensar, organizar e viver a diferença”, o que permite compreender por que a presença de crianças autistas na escola comum passou a tensionar práticas pedagógicas historicamente homogêneas. Nesse percurso, políticas públicas passaram a afirmar o direito à escolarização em classes regulares, ao mesmo tempo em que mantiveram modelos de apoio fragmentados e desiguais, produzindo uma inclusão frequentemente dependente de esforços individuais. Thomas Armstrong



(2012), ao discutir a neurodiversidade no campo educacional, afirma que “[...] reconhecer diferenças neurológicas como parte da diversidade humana implica repensar profundamente o modo como as escolas definem normalidade e sucesso” (p. 18), evidenciando que a inclusão do autismo demanda mais do que adaptações pontuais. Assim, embora o Brasil tenha avançado no reconhecimento legal do direito à educação inclusiva, a trajetória histórica dessa política revela um descompasso persistente entre discurso e prática, no qual a responsabilização informal das famílias, especialmente das mães, passou a operar como elemento silencioso de sustentação do projeto inclusivo. Resulta, assim, que a inclusão escolar de crianças autistas se consolida como conquista normativa, mas permanece frágil em sua materialização cotidiana, abrindo espaço para novas formas de desigualdade e sobrecarga que recaem de maneira mais intensa sobre a maternidade solo.

Nesse percurso, merece atenção o fato de que os marcos legais da educação inclusiva, embora representem conquistas históricas no reconhecimento de direitos, convivem com uma realidade escolar marcada por precariedades estruturais, ausência de formação continuada e escassez de apoio institucional, produzindo uma inclusão frequentemente formalizada apenas no plano discursivo. A legislação afirma a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes autistas no ensino regular, contudo, no cotidiano das escolas, esses princípios se materializam de modo fragmentado, dependente da boa vontade de professores isolados ou do engajamento intenso das famílias. David Mitchell (2007, p. 23) sublinha que as “[...] políticas inclusivas falham quando não são acompanhadas de recursos, formação adequada e condições reais de implementação”, o que ajuda a compreender por que tantas escolas operam no limite de suas capacidades. Ao mesmo tempo, observa-se que a normatização da inclusão acaba produzindo novas formas de exclusão simbólica, pois transfere para o plano individual problemas que são estruturais, fazendo com que dificuldades institucionais sejam reinterpretadas como falhas da criança ou da família. Nesse sentido, Bourdieu (2012) aponta que, quando o Estado se ausenta de suas responsabilidades concretas, “[...] as desigualdades tendem a ser reinterpretadas como diferenças naturais ou insuficiências individuais” (p. 95), reforçando mecanismos de culpabilização silenciosa. Assim, entre o texto legal e a prática cotidiana, instala-se um campo de contradições no qual a inclusão escolar passa a existir mais como promessa do que como experiência efetiva, exigindo das mães, sobretudo das mães solo, um trabalho contínuo de mediação, negociação e compensação das falhas institucionais. Por conseguinte, a distância entre o que a lei assegura e o que a escola oferece produz não apenas frustração, mas também um desgaste progressivo, que transforma a inclusão em um processo sustentado pela resistência cotidiana das famílias, e não por uma política pública plenamente corresponsável.

Desse modo, à medida que a inclusão escolar de crianças autistas se consolida como diretriz oficial, torna-se cada vez mais evidente que sua materialização cotidiana depende, em larga escala, da atuação direta das famílias, ocupando estas um lugar que extrapola o apoio complementar e passa a



funcionar como eixo central de sustentação do processo inclusivo. No cotidiano escolar, são as famílias que traduzem laudos, intermediam diálogos com professores, organizam rotinas terapêuticas e, muitas vezes, assumem tarefas que deveriam ser institucionalizadas, sobretudo quando se trata de mães solo, que acumulam funções sem redes de apoio suficientes. Roy Richard Grinker (2008, p. 9) afirma que “[...] o autismo não é vivido apenas pela pessoa diagnosticada, mas reconfigura profundamente as relações familiares e as responsabilidades cotidianas”, o que ajuda a compreender por que a escola passa a depender, ainda que de forma implícita, desse trabalho familiar constante. Além disso, ao discutir as dinâmicas familiares no contexto do autismo, Robert Naseef (2012) observa que o cuidado parental se transforma em um exercício contínuo de negociação com instituições que, muitas vezes, não estão preparadas para acolher a diferença, sendo que “[...] as famílias acabam preenchendo lacunas deixadas por sistemas educacionais fragmentados” (p. 61). Assim, o lugar da maternidade solo na inclusão escolar não é apenas afetivo ou emocional, mas profundamente político, pois envolve a gestão diária de conflitos, a reivindicação de direitos e a compensação de ausências institucionais. Em termos mais precisos, a escola inclusiva, tal como vem sendo praticada, opera a partir de uma corresponsabilização assimétrica, na qual o êxito da inclusão é frequentemente atribuído à dedicação materna, enquanto suas falhas são silenciosamente associadas à suposta insuficiência familiar. Em consequência disso, a maternidade solo passa a ocupar um lugar ambíguo, simultaneamente reconhecido como essencial e invisibilizado como trabalho legítimo, sustentando a inclusão sem que esse esforço seja formalmente reconhecido ou redistribuído.

[...] em muitos contextos educacionais, a chamada inclusão depende menos de transformações institucionais profundas e mais da capacidade das famílias de absorver responsabilidades adicionais. Pais e, de forma particularmente intensa, mães, são levados a coordenar apoios, negociar adaptações e sustentar emocionalmente crianças em ambientes que permanecem estruturalmente inalterados. Essa dinâmica produz uma forma de corresponsabilização desigual, na qual o sucesso da inclusão é atribuído ao esforço familiar, enquanto as falhas sistêmicas permanecem pouco problematizadas (Milton e Ryan, 2022, p. 94-95).

Nesse cenário, convém observar que o trabalho cotidiano desempenhado pelas mães solo de crianças autistas no âmbito da inclusão escolar tende a permanecer amplamente invisível às instituições, ainda que seja decisivo para a permanência e a participação dessas crianças na escola. Trata-se, assim, de um conjunto de ações contínuas que envolve acompanhar tarefas, adaptar materiais, mediar conflitos, traduzir demandas escolares, organizar agendas terapêuticas e sustentar emocionalmente os filhos diante de ambientes muitas vezes hostis, tarefas estas raramente reconhecidas como trabalho legítimo. Donald Winnicott (1999, p. 57) adverte que “[...] o cuidado não é um gesto pontual, mas um processo constante que sustenta o desenvolvimento emocional e a possibilidade de estar no mundo”, o que permite compreender que a experiência escolar da criança autista depende diretamente desse esforço cotidiano. Ainda assim, esse trabalho tende a ser



naturalizado como extensão do amor materno, esvaziando seu caráter social, político e extenuante. Nesse sentido, ao analisar as dinâmicas familiares no contexto do autismo, Roy Richard Grinker afirma que “[...] grande parte do trabalho que mantém a criança integrada à escola ocorre fora dela, nos bastidores familiares” (2008, p. 142), evidenciando a distância entre o que a escola reconhece e aquilo que efetivamente sustenta a inclusão. Assim, a invisibilização do trabalho materno opera como mecanismo de apagamento institucional, pois ao não nomear esse cuidado como trabalho, transfere-se para as mães a responsabilidade de suprir lacunas estruturais sem que haja redistribuição de responsabilidades ou apoio sistemático. Assim sendo, o cotidiano da maternidade solo passa a ser marcado por uma sobreposição silenciosa de tarefas, na qual o cuidado se torna permanente, exaustivo e pouco legitimado, reforçando desigualdades de gênero e produzindo uma inclusão escolar sustentada por esforços privados, e não por compromissos coletivos.

Diante dessas dinâmicas, torna-se necessário nomear e analisar o capacitismo institucional⁷ como um conjunto de práticas, normas e expectativas que, mesmo sob o discurso da inclusão, continuam a operar a partir de um padrão implícito de normalidade, produzindo exclusões sutis e recorrentes no cotidiano escolar. O capacitismo, assim, manifesta-se quando a escola reconhece formalmente o direito da criança autista à matrícula, mas condiciona sua permanência a comportamentos considerados adequados, à adaptação unilateral da família ou à presença constante de um mediador informal, quase sempre a mãe. Damian Milton (2012, p. 31) fala que “[...] o capacitismo opera quando sistemas sociais são organizados em torno de pressupostos não declarados sobre capacidades consideradas normais”, o que ajuda a compreender por que tantas práticas escolares seguem exigindo que a diferença se ajuste à instituição, e não o contrário. Além disso, ao tratar da experiência educacional de pessoas autistas, Grinker (2008) afirma que “[...] a inclusão fracassa quando a escola tolera a presença, mas não transforma suas estruturas para acolher a diferença” (p. 187), evidenciando que o problema não reside na criança, mas na rigidez institucional. Assim, o capacitismo institucional não se expressa apenas em atitudes explícitas de rejeição, mas também em expectativas veladas, como a exigência de desempenho homogêneo, a patologização de comportamentos e a culpabilização indireta das famílias diante de qualquer dificuldade escolar. Desse modo, as mães solo passam a ocupar um lugar ambíguo, pressionadas a compensar os limites da escola

⁷ O capacitismo institucional refere-se ao conjunto de práticas, normas, discursos e rotinas organizacionais que, de forma explícita ou velada, produzem a exclusão de pessoas com deficiência ao tomar a capacidade corporal, cognitiva ou sensorial normativa como padrão implícito de funcionamento social. No âmbito das instituições, especialmente as educacionais, o capacitismo manifesta-se quando políticas inclusivas coexistem com estruturas inflexíveis, currículos padronizados, ausência de apoios adequados e expectativas de adaptação unilateral do sujeito à instituição, deslocando a responsabilidade da inclusão para o indivíduo ou sua família. Trata-se de um mecanismo estrutural que não depende de atitudes abertamente discriminatórias, mas opera pela naturalização de barreiras, pela patologização das diferenças e pela desvalorização de modos diversos de aprender, comunicar e existir. Assim, o capacitismo institucional transforma desigualdades sociais e organizacionais em supostas insuficiências individuais, reforçando processos de exclusão simbólica e material, ao mesmo tempo em que preserva a aparência de neutralidade e normalidade das instituições. Ver: Campbell, Fiona Kumari. *Contours of ableism: the production of disability and abledness*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.



e, ao mesmo tempo, responsabilizadas pelos efeitos desse capacitismo sobre a trajetória escolar dos filhos. Dito de outro modo, ao não reconhecer suas próprias barreiras, a instituição escolar desloca o peso da inclusão para o âmbito privado, reforçando desigualdades e produzindo um processo inclusivo que, embora legitimado no discurso, permanece excludente na prática cotidiana.

Com efeito, à medida que o capacitismo institucional se infiltra nas rotinas escolares, observa-se que as exigências dirigidas às crianças autistas passam a ser acompanhadas por demandas implícitas direcionadas às mães, sobretudo às mães solo, que se veem convocadas a garantir, fora da escola, aquilo que a instituição não consegue ou não deseja reorganizar internamente. Nesse contexto, a escola frequentemente solicita adaptações constantes, presença permanente, respostas imediatas e disponibilidade emocional ilimitada, convertendo o cotidiano materno em extensão não reconhecida do trabalho pedagógico. Thomas Armstrong (2012) afirma que reconhecer a neurodiversidade implica aceitar que “[...] não é o estudante que deve se ajustar ao sistema educacional, mas o sistema que precisa se transformar para acolher diferentes formas de aprender” (p. 67), evidenciando como a lógica dominante ainda opera em sentido inverso. Carol Stock Kranowitz (2006, p. 21), por sua vez, endossa que “[...] quando os ambientes não se ajustam às necessidades sensoriais e comunicacionais da criança, o peso dessa inadequação recai sobre aqueles que cuidam dela”, o que ajuda a compreender por que tantas mães passam a assumir funções de mediação contínua entre a criança e a escola. Assim, a responsabilização informal das mães se constrói de modo silencioso, naturalizada como colaboração familiar, quando, na realidade, encobre falhas institucionais e reforça desigualdades de gênero. Isto é, a inclusão escolar, ao não redistribuir responsabilidades de forma equitativa, transforma o cuidado materno em requisito tácito para o funcionamento do sistema, produzindo uma dependência estrutural da presença e da disponibilidade dessas mulheres. Diante disso, o sucesso ou o fracasso da inclusão passa a ser interpretado como resultado do esforço individual da mãe, obscurecendo os limites institucionais e aprofundando processos de culpabilização que atravessam o cotidiano da maternidade solo.

[...] quando as instituições educacionais mantêm suas estruturas, tempos e expectativas inalterados, a chamada inclusão opera por deslocamento e não por transformação. As demandas que não são absorvidas pela escola tendem a ser transferidas para as famílias, que passam a compensar, fora do espaço institucional, aquilo que não foi reorganizado internamente. Nesse processo, mães assumem papéis de mediadoras permanentes, tradutoras de normas escolares e amortecedoras das frustrações produzidas por ambientes pouco responsivos à diferença, naturalizando um regime de responsabilização privada para problemas que são, em essência, coletivos e estruturais (Mitchell, 2007, p. 312-313).

Nesse movimento, torna-se visível que as práticas escolares atravessadas pelo capacitismo institucional não produzem apenas barreiras pedagógicas, mas também efeitos simbólicos e emocionais que reorganizam a experiência cotidiana das mães solo, afetando sua relação com a escola, com o trabalho e consigo mesmas. Diante desse contexto, a repetição de chamadas, a exigência de



presença constante, a cobrança por resultados e a expectativa de adaptação unilateral instauram um clima permanente de vigilância, no qual qualquer dificuldade da criança tende a ser interpretada como falha do cuidado materno. Donald Woods Winnicott (1990, p. 140) afirma que “[...] quando o ambiente falha repetidamente, o esforço para manter a adaptação recai sobre quem cuida”, o que ajuda a compreender o desgaste progressivo vivido por essas mulheres. Ao mesmo tempo, ao analisar a organização institucional das práticas educativas, Bourdieu (2012) assinala que a escola tende a operar por meio de mecanismos simbólicos que “[...] transformam desigualdades estruturais em responsabilidades individuais” (p. 102), reforçando processos de culpabilização silenciosa. Assim, o cotidiano escolar passa a ser vivido como espaço de tensão contínua, no qual as mães precisam provar, reiteradamente, sua competência, disponibilidade e compromisso, mesmo quando enfrentam limites materiais severos. Dito de outro modo, a inclusão escolar, quando sustentada por lógicas capacitistas, deixa de ser experiência coletiva e passa a operar como um teste permanente de adequação materna. Logo, o vínculo entre família e escola se fragiliza, substituindo a parceria por relações marcadas por desconfiança, exaustão e silenciamento, elementos que aprofundam a desigualdade de gênero e comprometem a própria efetividade do projeto inclusivo.

Nesse contexto ampliado, não se pode ignorar que a permanência da criança autista na escola, quando sustentada por arranjos frágeis e desiguais, passa a produzir efeitos cumulativos sobre a vida das mães solo, que precisam articular trabalho remunerado, cuidado intensivo e mediação institucional sem suporte adequado. A rotina escolar, longe de representar apenas um espaço educativo, transforma-se em eixo organizador do cotidiano materno, impondo horários rígidos, deslocamentos constantes e disponibilidade permanente para responder a demandas emergenciais. Luigi Zoja (2001, p. 176) pontua que “[...] quando o cuidado se concentra excessivamente em uma única figura, o vínculo tende a se tornar fonte de exaustão e não apenas de sustentação”, o que permite compreender o caráter estrutural do desgaste vivido por essas mulheres. De igual maneira, ao analisar os efeitos sociais da naturalização do cuidado, Claudia Werneck (1997) afirma que “[...] a sociedade inclusiva fracassa quando exige adaptações individuais sem rever suas próprias estruturas” (p. 63), evidenciando como a inclusão escolar pode operar como dispositivo de sobrecarga quando não acompanhada de políticas efetivas. Assim, o esgotamento físico, emocional e psíquico que atravessa a maternidade solo não pode ser interpretado como fragilidade individual ou falta de resiliência, mas como resultado direto de um modelo de inclusão que transfere responsabilidades institucionais para o âmbito privado. Dito isso, ao exigir presença constante sem oferecer suporte proporcional, a escola contribui para a produção de um cotidiano marcado por cansaço crônico, ansiedade e sensação permanente de insuficiência. Logo, a maternidade solo passa a ser vivida como espaço de resistência silenciosa, no qual seguir sustentando a escolarização do filho implica, muitas vezes, silenciar o próprio sofrimento diante do olhar normativo e julgador da sociedade.



De fato, convém salientar que, apesar das múltiplas barreiras institucionais e do desgaste acumulado, a maternidade solo de mulheres mães de crianças autistas não pode ser compreendida apenas a partir da lógica da sobrecarga ou do sofrimento, pois nela também se produzem práticas de agência, negociação e resistência cotidiana que tensionam os próprios limites do modelo inclusivo vigente. Ao lidar com exigências escolares rígidas, ausência de apoio e práticas capacitistas, essas mulheres constroem estratégias singulares para garantir a permanência dos filhos na escola, reorganizando rotinas, reivindicando direitos e criando formas alternativas de diálogo com a instituição. Damian Milton e Sara Ryan (2022, p. 8) atestam que “[...] a resistência emerge quando pessoas diretamente afetadas por sistemas excludentes passam a questionar suas regras e a produzir outras formas de participação”, o que permite compreender a maternidade solo como espaço ativo de produção política, ainda que frequentemente silenciado. De modo complementar, ao refletir sobre cuidado e desenvolvimento, Winnicott (2005) afirma que a continuidade do cuidado, mesmo em contextos adversos, “[...] cria possibilidades de existência e de criação onde o ambiente falha” (p. 97), evidenciando que o esforço materno não se limita à compensação das falhas institucionais, mas também inaugura novas formas de relação com a escola. Assim, as práticas de resistência construídas pelas mães solo não apenas sustentam a inclusão, mas expõem suas fragilidades estruturais, revelando que o projeto inclusivo, tal como está organizado, depende excessivamente do trabalho invisível feminino. Diante disso, reconhecer essas experiências como resistência cotidiana implica deslocar o olhar da culpabilização individual para a crítica das estruturas que produzem desigualdade, abrindo caminho para pensar uma inclusão escolar que não se sustente à custa da exaustão materna, mas que se fundamente na corresponsabilidade institucional e social.

[...] a resistência não se faz apenas nos grandes gestos públicos ou nos enfrentamentos espetaculares, mas, sobretudo, na recusa cotidiana de aceitar como naturais as condições que desumanizam. É na prática diária, no insistir em existir com dignidade, no reinventar modos de estar no mundo diante das negações sistemáticas, que os sujeitos produzem ações profundamente políticas. Mesmo quando silenciadas, essas práticas carregam a força de questionar a ordem estabelecida e de revelar suas contradições, pois ninguém resiste sem, ao mesmo tempo, anunciar outras possibilidades de ser e de viver (Freire, 2014b, p. 91-92).

Nesse ponto da análise, ao deslocar o olhar das estruturas institucionais para a experiência vivida, torna-se possível compreender que os afetos, os cuidados e o trabalho invisível constituem o núcleo do cotidiano das mães solo de crianças autistas, funcionando como o verdadeiro alicerce que sustenta a inclusão escolar na prática. O cuidado, aqui, não se apresenta apenas como expressão de vínculo afetivo, mas como trabalho contínuo, repetitivo e exaustivo, atravessado por amor, medo, culpa, vigilância constante e pela necessidade permanente de antecipar crises, demandas escolares e falhas institucionais. Donald Winnicott (1988, p. 75) aponta que “[...] cuidar de alguém é sustentar uma presença constante, mesmo quando o reconhecimento externo está ausente”, o que ajuda a



compreender por que tantas mães seguem sustentando rotinas intensas sem qualquer validação social. De igual maneira, ao analisar a experiência parental no contexto do autismo, Robert Naseef afirma que “[...] o cuidado cotidiano é marcado por uma mistura profunda de amor e desgaste emocional, frequentemente invisível aos olhos das instituições” (2012, p. 29), evidenciando que os afetos não podem ser romantizados, pois carregam também sofrimento e ambivalência. Assim, o cotidiano dessas mulheres se organiza em torno de um trabalho silencioso que articula escola, saúde, vida doméstica e sobrevivência material, sem pausas definidas ou fronteiras claras entre o tempo do cuidado e o tempo de si. Em termos mais precisos, os afetos que atravessam a maternidade solo de crianças autistas não são apenas sentimentos individuais, mas forças que estruturam práticas, decisões e estratégias de permanência, revelando que a inclusão escolar, tal como se materializa, repousa sobre um trabalho invisível que permanece fora das estatísticas, dos planejamentos institucionais e do reconhecimento público.

De modo complementar, a maternidade solo de mulheres mães de crianças autistas pode ser compreendida como uma experiência que articula dimensões afetivas, políticas e relacionais de forma indissociável, pois o amor que sustenta o cuidado cotidiano convive, simultaneamente, com a culpa, o medo, a exaustão e a necessidade permanente de resistência. Longe de uma vivência idealizada, trata-se de uma experiência marcada por ambivalências, na qual o afeto não elimina o sofrimento, mas frequentemente o aprofunda, justamente porque se constrói em contextos de escassez de apoio e de responsabilização excessiva. Para Elisabeth Badinter (1985, p. 23), “[...] o amor materno não é um instinto natural, mas uma construção histórica atravessada por exigências sociais e morais”, o que permite compreender por que tantas mães se sentem pressionadas a corresponder a expectativas inalcançáveis de dedicação absoluta. Nesse mesmo horizonte, ao narrar a experiência cotidiana da maternidade em contextos adversos, Anne Lamott afirma que “[...] amar um filho é também conviver com o medo constante de não estar fazendo o suficiente” (2011, p. 41), evidenciando que o afeto materno se constitui em meio à incerteza e à vulnerabilidade. Assim, a maternidade solo de crianças autistas revela-se como espaço de disputa simbólica, no qual as mães precisam, ao mesmo tempo, sustentar vínculos afetivos intensos e responder a demandas institucionais que raramente reconhecem seus limites humanos. Dessa forma, essa experiência não pode ser reduzida à esfera privada do sentimento, pois ela expressa relações de poder, desigualdades de gênero e expectativas sociais que moldam o modo como essas mulheres vivem, sentem e significam o cuidado. Consequentemente, o que podemos denotar é que amar, cuidar e resistir tornam-se práticas inseparáveis, atravessadas por escolhas difíceis, silêncios impostos e uma permanente negociação entre o que se deseja oferecer ao filho e aquilo que as condições materiais efetivamente permitem.

Em tempo, à medida que se aprofunda a análise do cotidiano dessas mulheres, torna-se evidente que o cuidado exercido pelas mães solo de crianças autistas configura-se como um trabalho contínuo,



não remunerado e profundamente feminizado, que articula, de forma simultânea e exaustiva, demandas da escola, do sistema de saúde e da vida doméstica. Logo, esse cuidado não se encerra em tarefas pontuais, mas se organiza como uma lógica permanente de vigilância, antecipação e adaptação, na qual a mãe precisa coordenar agendas terapêuticas, acompanhar processos escolares, administrar crises emocionais e garantir a sobrevivência material do lar, quase sempre sem apoio institucional consistente. Maximilian Holland (2012, p. 58) adverte que “[...] o cuidado é um trabalho relacional complexo, sustentado por vínculos, mas também por esforços contínuos que raramente são reconhecidos como trabalho social”, o que ajuda a compreender por que essa atividade permanece invisível nas políticas públicas. Nesse mesmo sentido, ao discutir o cotidiano das famílias no contexto do autismo, Roy Richard Grinker (2008) observa que o cuidado parental envolve “[...] uma reorganização completa da vida doméstica, profissional e emocional, que se intensifica quando não há divisão equitativa de responsabilidades” (p. 131). Assim, o trabalho de cuidado realizado pelas mães solo ultrapassa a esfera privada e passa a funcionar como elo silencioso entre diferentes sistemas sociais que falham em se articular entre si. Sob essa formulação, aquilo que sustenta a inclusão escolar e o acompanhamento em saúde é, frequentemente, o trabalho invisível dessas mulheres, que assumem funções de gestoras, mediadoras e cuidadoras integrais, sem que isso se traduza em reconhecimento social ou redistribuição de responsabilidades. A partir disso, o cuidado feminizado se consolida como base estrutural da inclusão, ao mesmo tempo em que reforça desigualdades de gênero e produz um cotidiano marcado por sobrecarga, cansaço e ausência de tempo para o próprio cuidado.

[...] o trabalho de cuidado realizado por mulheres, especialmente aquelas localizadas em posições sociais marcadas por desigualdades de gênero e classe, raramente é reconhecido como trabalho produtivo, embora sustente o funcionamento cotidiano das instituições sociais. Esse cuidado envolve planejamento constante, atenção permanente, disponibilidade emocional e gestão de múltiplas demandas simultâneas, configurando uma forma de trabalho intensivo que permanece invisível exatamente porque é naturalizado como extensão do papel feminino. Ao não ser reconhecido socialmente, esse trabalho é explorado, transferido para o âmbito privado e tratado como responsabilidade individual, quando, na realidade, constitui uma base essencial para a reprodução social⁸ (Collins, 2009, p. 75-76).

Nesse ponto, merece atenção o fato de que a responsabilização quase exclusiva das mães solo pelo cuidado, pela escolarização e pela mediação institucional produz uma sobrecarga emocional que, ao longo do tempo, tende a se converter em sofrimento psíquico persistente. A exigência de estar sempre disponível, de antecipar crises, de responder às demandas da escola e de sustentar afetivamente o filho, mesmo em contextos de escassez material, apoio precário excessivo, fragilidade emocional, cria um estado contínuo de alerta que compromete o descanso, a saúde mental e a própria percepção de si. Para Winnicott (1990, p. 146), “[...] quando a adaptação exigida ao cuidador se torna excessiva e contínua, o risco não é apenas o cansaço, mas o colapso emocional”, o que permite compreender por

⁸ Tradução nossa.



que tantas mães relatam ansiedade crônica, tristeza persistente e sensação de esgotamento. De igual maneira, ao analisar as narrativas parentais no contexto do autismo, Roy Richard Grinker (2008) aponta que “[...] a pressão para ser sempre forte e competente impede que o sofrimento seja reconhecido e elaborado” (p. 158), evidenciando como o silêncio social em torno da dor materna agrava o sofrimento⁹. Assim, a sobrecarga emocional não pode ser interpretada como fragilidade individual ou incapacidade de enfrentamento, mas como efeito direto de um modelo de inclusão que concentra responsabilidades e ignora limites humanos. Isto é, o sofrimento psíquico que atravessa a maternidade solo emerge da combinação entre amor intenso, ausência de corresponsabilização institucional e expectativa social de abnegação permanente. Decorre, portanto, que, muitas mães seguem cuidando e resistindo ao custo de sua própria saúde emocional, silenciando o cansaço e a dor por medo de julgamentos, culpabilizações ou da perda de espaços já conquistados para os filhos.

Nesse percurso cotidiano, cabe ressaltar que as mães solo de crianças autistas não apenas executam tarefas de cuidado, mas produzem, de modo contínuo, um conjunto complexo de saberes práticos, relacionais e interpretativos sobre o autismo e sobre os processos de escolarização dos filhos, saberes estes construídos na experiência, na observação atenta e na necessidade de responder a situações para as quais a escola, muitas vezes, não oferece respostas. Esses saberes emergem do acompanhamento diário, da leitura de sinais comportamentais, da adaptação de rotinas e da mediação entre diferentes profissionais, configurando uma forma de conhecimento situada, que articula emoção, técnica e sobrevivência. De acordo com David Mitchell (2007, p. 41), “[...] famílias desenvolvem conhecimentos altamente especializados quando os sistemas educacionais não conseguem atender adequadamente às necessidades dos estudantes”, o que ajuda a compreender por que tantas mães se tornam referências informais para professores e gestores. Ao mesmo tempo, ao analisar os modos como o conhecimento é socialmente legitimado, Bourdieu (2001) observa que “[...] o saber prático, produzido na experiência cotidiana, tende a ser desvalorizado quando não se apresenta sob a forma de capital escolar reconhecido” (p. 212), evidenciando por que os saberes maternos raramente são incorporados às decisões pedagógicas. Assim, as mães solo constroem competências que atravessam

⁹ Na vida das mães solo, a pressão constante para demonstrar força, competência e controle absoluto atua de maneira profunda no plano psicológico e biológico, produzindo um estado de alerta permanente que reorganiza o funcionamento emocional e neurológico do organismo. Psicologicamente, essa exigência contínua favorece a inibição da expressão do sofrimento, pois admitir cansaço, tristeza ou fragilidade passa a ser vivido como falha moral ou incapacidade pessoal, o que impede a elaboração simbólica da dor e conduz ao silenciamento afetivo. Do ponto de vista neurológico, a manutenção prolongada desse estado de vigilância ativa circuitos relacionados ao estresse crônico, com liberação persistente de cortisol e adrenalina, afetando o eixo hipotálamo-hipófise-adrenal e comprometendo funções como sono, memória, regulação emocional e tomada de decisão. Biologicamente, o corpo passa a operar em modo de sobrevivência, priorizando respostas imediatas às demandas externas em detrimento dos processos de recuperação física e psíquica, o que favorece quadros de exaustão, dores somáticas, fadiga crônica e vulnerabilidade imunológica. Nesse contexto, o sofrimento não desaparece, mas se desloca do campo da consciência para o corpo, manifestando-se por meio de sintomas difusos, irritabilidade persistente, ansiedade basal e sensação de vazio emocional. Assim, a exigência de ser sempre forte e competente não protege essas mães, mas as aprisiona em um ciclo biológico e psíquico de autossupressão, no qual a dor não reconhecida deixa de ser elaborada e passa a ser carregada silenciosamente, corroendo, de forma gradual, a saúde emocional e corporal. Ver referências.



linguagem técnica, sensibilidade afetiva e leitura contextual, mas seguem ocupando um lugar ambíguo, no qual são consultadas informalmente e ignoradas institucionalmente. Posto isso, esses saberes sustentam a inclusão escolar na prática, mas permanecem à margem do reconhecimento oficial, reforçando a assimetria entre quem vive o processo e quem detém o poder de nomeá-lo. Assim sendo, a produção de saberes maternos torna-se simultaneamente estratégia de sobrevivência e forma silenciosa de resistência, pois permite às mães tensionar práticas escolares, ainda que sem o respaldo formal que essas experiências mereceriam.

Nesse entremeio, vale destacar que o cuidado exercido pelas mães solo de crianças autistas ocupa uma posição paradoxal, pois é frequentemente reconhecido no plano afetivo – como dedicação, amor e abnegação – ao mesmo tempo em que permanece invisível no plano social, político e institucional, onde deveria ser nomeado como trabalho e responsabilidade coletiva. A valorização simbólica do afeto materno, quando dissociada de reconhecimento material e apoio concreto, tende a reforçar a naturalização da sobrecarga, convertendo elogios em mecanismos sutis de silenciamento. Segundo Elisabeth Badinter (1985, p. 119), “[...] quanto mais se exalta o amor materno, mais se obscurece o custo social e psíquico exigido das mulheres”, o que ajuda a compreender por que o reconhecimento afetivo pode funcionar como forma de compensação simbólica da ausência de políticas efetivas. De igual maneira, ao refletir sobre as dinâmicas familiares no contexto do autismo, John Elder Robison afirma que “[...] o cuidado constante é celebrado em palavras, mas raramente sustentado por estruturas que o tornem viável” (2013, p. 204), evidenciando a distância entre discurso e suporte real. Assim, as mães solo se veem presas a uma lógica contraditória, na qual são moralmente valorizadas por suportarem o insuportável e socialmente invisibilizadas quando demandam reconhecimento, descanso ou redistribuição de responsabilidades. Logo, o afeto que sustenta o cuidado torna-se também o elemento que legitima sua exploração, pois, ao ser tratado como expressão natural do amor materno, o trabalho cotidiano deixa de ser percebido como passível de divisão, remuneração ou apoio institucional. A maternidade solo se constrói, conseqüentemente, em um espaço de tensão permanente, no qual o reconhecimento simbólico convive com a negação concreta de direitos, aprofundando desigualdades de gênero e perpetuando a invisibilidade social do cuidado.

[...] quando o cuidado exercido por mulheres é exaltado exclusivamente como expressão de amor, dedicação ou sacrifício, ele deixa de ser reconhecido como trabalho socialmente necessário. Essa valorização afetiva opera como um mecanismo ideológico poderoso, pois transforma exigências estruturais em virtudes morais individuais. Ao celebrar a abnegação feminina, a sociedade legitima a transferência contínua de responsabilidades para o âmbito privado e silencia as demandas por reconhecimento material, apoio institucional e redistribuição do cuidado. Assim, o elogio ao amor materno não elimina a exploração; ao contrário, frequentemente a aprofunda, tornando-a socialmente aceitável e politicamente invisível¹⁰ (Collins, 2009, p. 78-79).

¹⁰ Tradução nossa.



Nesse deslocamento para o plano do cotidiano vivido, torna-se fundamental compreender que os afetos que atravessam a maternidade solo de crianças autistas não se organizam de forma linear ou harmoniosa, mas como um campo de forças no qual amor, exaustão, medo e resistência coexistem e se reconfiguram permanentemente. O cuidado diário, ao mesmo tempo em que sustenta vínculos e possibilita a permanência escolar, produz desgaste acumulado que exige das genitoras a criação de estratégias de sobrevivência emocional, como o silenciamento da dor, a reorganização extrema do tempo e a priorização constante das necessidades do filho em detrimento das próprias. Conforme Jacques Lacan (2001, p. 66), “[...] o sujeito se constitui também a partir daquilo que silencia para continuar existindo”, o que ajuda a compreender por que tantas mães aprendem a ocultar o cansaço para seguir funcionando em ambientes pouco acolhedores. Adicionalmente, ao narrar experiências familiares atravessadas pelo autismo, Ron Suskind afirma que “[...] amar profundamente não elimina o desgaste, mas muitas vezes o torna mais difícil de nomear” (2014, p. 112), evidenciando como o afeto pode intensificar a pressão por resistência contínua. Assim, as estratégias construídas pelas mães solo não se configuram como escolhas livres, mas como respostas possíveis a condições materiais, emocionais e institucionais restritivas. Desse modo, sobreviver ao cotidiano da inclusão escolar implica administrar afetos contraditórios, negociar limites invisíveis e reinventar, dia após dia, formas de seguir cuidando sem sucumbir ao esgotamento total. O cotidiano da maternidade solo, neste sentido, se revela como espaço de produção silenciosa de resistências micropolíticas, nas quais permanecer, insistir e continuar se tornam atos que desafiam, ainda que de modo não declarado, a naturalização da sobrecarga feminina.

Nesse avanço analítico, torna-se fundamental deslocar a compreensão da inclusão escolar do plano normativo, onde predominam diretrizes, leis e discursos universalizantes, para o plano do cotidiano vivido, no qual as políticas se tornam experiência concreta, atravessada por afetos, limites materiais e negociações permanentes. É nesse cotidiano que a maternidade solo revela sua densidade real, pois ali se evidenciam os intervalos entre o que é prometido institucionalmente e o que é efetivamente possível sustentar na vida diária. A partir de Pierre Bourdieu (1989, p. 23), “[...] a realidade social se impõe com mais força nos detalhes aparentemente banais da vida cotidiana”, o que permite compreender por que a análise das práticas diárias é central para apreender as desigualdades que atravessam a inclusão. Complementarmente, ao refletir sobre o cuidado em contextos de vulnerabilidade, Donald Winnicott afirma que “[...] é na continuidade do dia a dia, e não nos grandes eventos, que o sujeito encontra ou perde a possibilidade de existir com segurança” (1999, p. 64), evidenciando que o esgotamento materno não surge de episódios isolados, mas da repetição constante de exigências não compartilhadas. Assim, observar o cotidiano das mães solo de crianças autistas implica reconhecer que é ali que se acumulam tensões silenciosas, decisões difíceis e renúncias sucessivas, que raramente aparecem nos relatórios oficiais ou nas avaliações institucionais. Assim, a



inclusão escolar, quando analisada a partir da experiência vivida, revela-se como um processo sustentado por microdecisões diárias, feitas sob pressão, nas quais o cuidado se transforma em estratégia de sobrevivência. Logo, o cotidiano deixa de ser mero pano de fundo e passa a ocupar lugar central na análise, pois é nele que se produzem tanto o esgotamento quanto as formas mais sutis de resistência que permitem às mães seguir adiante.

Nesse processo contínuo de enfrentamento das exigências do cotidiano, a maternidade solo de crianças autistas passa a produzir não apenas desgaste, mas também profundas reorganizações subjetivas e identitárias, nas quais as mães aprendem a se reconhecer como sujeitos atravessados por responsabilidades que extrapolam o papel socialmente esperado da maternidade. O cuidado intensivo, ao exigir decisões constantes, leitura sensível dos comportamentos e mediação permanente com instituições, transforma-se em um campo de aprendizagem emocional complexa, no qual se articulam medo, coragem, frustração e persistência. Em diálogo com Winnicott (1988, p. 132), “[...] o amadurecimento emocional ocorre quando o sujeito é convocado a sustentar situações para as quais não há garantias prévias”, o que permite compreender como essas experiências produzem deslocamentos internos profundos. De forma complementar, ao refletir sobre as narrativas parentais no contexto do autismo, Grinker afirma que “[...] muitas famílias se veem obrigadas a redefinir quem são a partir das demandas que o cuidado impõe” (2008, p. 165), evidenciando que a maternidade solo não apenas cuida, mas se reconstrói continuamente. Assim, o cotidiano da inclusão escolar passa a funcionar como espaço de aprendizagem não formal, no qual as mães desenvolvem competências emocionais, comunicacionais e políticas, ainda que essas transformações raramente sejam reconhecidas como tais. Dito isso, a experiência vivida redefine o lugar social dessas mulheres, que deixam de ser apenas acompanhantes do processo educativo e passam a ocupar posições híbridas de cuidadoras, mediadoras e defensoras dos direitos dos filhos. A maternidade solo emerge, diante disso, como espaço de produção de subjetividades resistentes, forjadas na necessidade de continuar, mesmo quando o cansaço, a insegurança e a solidão se fazem presentes.

[...] é na experiência concreta da vida, marcada por desafios, limites e contradições, que os sujeitos se refazem continuamente. Ninguém permanece o mesmo quando é chamado a responder, dia após dia, a situações que exigem decisão, responsabilidade e compromisso ético. É nesse movimento, muitas vezes silencioso e solitário, que se produzem aprendizagens profundas, não apenas cognitivas, mas existenciais, nas quais o medo convive com a coragem e a insegurança com a esperança. A formação humana não se dá fora da vida, mas no interior dela, quando o sujeito se vê obrigado a reinventar-se para continuar sendo (Paulo Freire, 1992, p. 98-99).

Assim, torna-se possível compreender que é no cotidiano, e não nos enunciados normativos, que a inclusão escolar se concretiza, se fragiliza e, muitas vezes, se reinventa. É nesse plano miúdo da vida diária que se acumulam afetos intensos, cansaços reiterados e estratégias de sobrevivência que não aparecem nos documentos oficiais, mas que sustentam, na prática, a permanência das crianças na



escola. Para Bourdieu (1989, p. 37), “[...] é no ordinário da vida social que se revelam as formas mais eficazes de dominação e também as possibilidades de resistência”, o que permite compreender o cuidado cotidiano como espaço político, ainda que raramente reconhecido como tal. Ao refletir sobre as narrativas familiares no contexto do autismo, Robert Naseef (2012) observa que “[...] as histórias de cuidado revelam tanto sofrimento quanto criatividade, pois nelas se constroem modos possíveis de continuar apesar das perdas” (p. 84), evidenciando que o cotidiano não é apenas espaço de desgaste, mas também de elaboração de sentidos. Assim, deslocar a análise para a experiência vivida implica reconhecer que os afetos, o esgotamento e as estratégias desenvolvidas pelas mães solo não são efeitos colaterais da inclusão, mas elementos centrais de seu funcionamento real. Assim, a inclusão escolar, quando observada a partir do cotidiano, deixa de ser um ideal abstrato e passa a ser compreendida como processo sustentado por práticas invisíveis, renúncias sucessivas e resistências silenciosas. Ao eleger a experiência vivida como eixo analítico, este estudo afirma que compreender a maternidade solo no contexto do autismo exige olhar para aquilo que se repete todos os dias, aquilo que cansa, aquilo que dói, mas também aquilo que permite seguir, mesmo quando as condições institucionais permanecem insuficientes.

Neste sentido, à medida que se avança da análise do cuidado como trabalho invisível para a compreensão de suas implicações políticas, torna-se possível observar que as experiências das mães solo de crianças autistas não apenas revelam sofrimento e sobrecarga, mas também inauguram formas singulares de resistência que se constroem no interior do cotidiano escolar. Não se trata de uma passagem abrupta sem sentido positivo, pelo contrário, pois é justamente no acúmulo de tarefas, afetos e responsabilidades que essas mulheres passam a tensionar, ainda que de modo fragmentado, as expectativas institucionais que recaem sobre elas. Assim, ao lidar diariamente com escolas pouco preparadas, exigências burocráticas e discursos inclusivos esvaziados de prática, muitas mães convertem a experiência do cuidado em ação política concreta, ainda que não nomeada como tal. Nesse sentido, Winnicott (1975) já advertia que “[...] é no ambiente falho que o sujeito é convocado a criar respostas próprias para sustentar a continuidade da vida” (p. 95), o que permite compreender como a ausência de suporte institucional impulsiona formas criativas e resistentes de atuação materna. De igual maneira, ao refletir sobre inclusão como prática ética e social, Claudia Werneck inicia sua crítica afirmando que “[...] uma sociedade inclusiva não se constrói pela boa vontade individual, mas pela transformação das estruturas que naturalizam a exclusão” (1997, p. 41), evidenciando que o esforço isolado das mães não deveria ser a base da inclusão escolar. Dessa forma, a maternidade solo, longe de se reduzir a um espaço privado de sacrifício, passa a constituir um campo de disputas simbólicas e materiais, no qual o cuidado e o afeto operam como forças políticas silenciosas, capazes de denunciar a negligência institucional e, simultaneamente, reinventar práticas de inclusão a partir da experiência vivida.



Dessa forma, ao aprofundar esse movimento de resistência que emerge do cotidiano, observa-se que muitas mães solo passam a desenvolver estratégias de enfrentamento que extrapolam o espaço doméstico e se projetam diretamente sobre a escola e outras instituições públicas. Dito isso, não se trata apenas de acompanhar tarefas ou comparecer a reuniões, mas de assumir um papel ativo de mediação, cobrança e, por vezes, confronto, diante de práticas escolares que reiteram a exclusão sob o discurso da inclusão. Assim, ao longo do tempo, essas mulheres aprendem, como já dito anteriormente, a traduzir laudos, interpretar legislações, exigir adaptações curriculares e negociar com profissionais que, frequentemente, desconhecem o autismo ou delegam à família responsabilidades que deveriam ser coletivas. Nesse cenário, como assinala David Mitchell ao discutir práticas inclusivas, “[...] a efetivação da inclusão depende menos de declarações políticas e mais da capacidade das escolas de responder às necessidades reais dos estudantes” (2007, p. 18), o que ajuda a compreender por que tantas mães se veem obrigadas a ocupar um lugar de vigilância constante. Ao mesmo tempo, como observa Damian Milton (2022), “[...] quando sistemas educacionais falham em escutar as experiências vividas das famílias autistas, produzem formas sutis, porém persistentes, de exclusão institucional” (p. 67), revelando que a resistência materna nasce, muitas vezes, da ausência de escuta e reconhecimento. Dessa forma, a maternidade solo vai se configurando como um espaço de aprendizado político informal, no qual o cuidado se articula à denúncia, à reivindicação de direitos e à construção de redes de apoio, mostrando que essas mães não apenas reagem às falhas do sistema, mas também acumulam saberes práticos que expõem os limites estruturais da inclusão escolar tal como vem sendo implementada.

[...] quando sujeitos historicamente silenciados começam a nomear suas experiências e a questionar as práticas que os oprimem, o que emerge não é apenas resistência, mas também produção de conhecimento. Esse processo raramente ocorre em espaços formais de aprendizagem; ele nasce da necessidade, do confronto com instituições que não respondem e da urgência de transformar condições injustas. Aprender a falar, a exigir e a intervir torna-se, assim, um ato político, no qual o cuidado com a própria vida e com a vida dos outros se converte em prática de liberdade (hooks, 2013, p. 45-46).

De modo complementar, essas estratégias de enfrentamento não se limitam à relação individual com a escola, mas se expandem para a construção de redes coletivas e para a produção de narrativas próprias que disputam sentidos sobre inclusão, cuidado e responsabilidade social. À medida que percebem a repetição das negligências institucionais, muitas mães solo passam a buscar outras mães, associações, coletivos e espaços de escuta mútua, nos quais o sofrimento deixa de ser vivido como falha individual e passa a ser compreendido como efeito de estruturas desiguais. Nesse percurso, o cuidado se converte em prática política cotidiana, ainda que nem sempre nomeada como tal, pois envolve a circulação de informações, a troca de estratégias jurídicas e pedagógicas, bem como a produção de relatos que rompem com o silêncio imposto pelo discurso do heroísmo materno. Como



problematiza Elisabeth Badinter, “[...] a maternidade foi historicamente construída como destino natural da mulher, o que obscurece o trabalho, o conflito e o desgaste que ela implica” (1985, p. 29), apontando para a necessidade de desnaturalizar esse lugar. De forma convergente, Donald Winnicott (1990) observa que “[...] quando o ambiente falha de modo persistente, o peso da adaptação recai quase inteiramente sobre aquele que cuida” (p. 145), o que ajuda a compreender por que tantas mães solo transformam a experiência do cuidado em espaço de denúncia e reinvenção. Assim, ao se organizarem coletivamente, essas mulheres não apenas buscam apoio emocional, mas também produzem um saber situado que tensiona políticas públicas insuficientes e práticas escolares excludentes, revelando que a resistência não nasce de um gesto excepcional, mas da repetição cotidiana de ações que recusam a invisibilidade e afirmam o cuidado como questão social e política.

Por outro lado, é preciso reconhecer que, ao tensionarem as exigências escolares e denunciarem a negligência institucional, as mães solo produzem formas de agência¹¹ que deslocam a maternidade do lugar exclusivo do sofrimento para o campo da ação política situada. Essa agência se expressa quando recusam aceitar diagnósticos pedagógicos reducionistas, quando exigem adaptações curriculares efetivas, ou ainda quando passam a dominar a linguagem técnica e jurídica que antes lhes era negada, transformando a relação assimétrica com a escola em espaço de disputa. Nesse sentido, a experiência cotidiana do cuidado passa a operar como fonte de capital simbólico e prático, ainda que socialmente desvalorizado, pois permite às mães lerem criticamente os dispositivos institucionais que regulam a inclusão. Como observa Pierre Bourdieu, “[...] o poder simbólico opera justamente quando aqueles que o sofrem não dispõem das categorias necessárias para nomeá-lo e contestá-lo” (1989, p. 22), o que ajuda a compreender por que a apropriação de saberes institucionais pelas mães solo constitui um gesto profundamente político. De maneira convergente, Roy Richard Grinker (2008, p. 191) afirma que “[...] as famílias frequentemente se tornam especialistas forçadas, aprendendo mais sobre o sistema do que os próprios profissionais que deveriam orientá-las”, evidenciando como o conhecimento produzido no cotidiano do cuidado desafia hierarquias tradicionais entre “saber leigo” e “saber técnico”. Assim, ao se constituírem como interlocutoras críticas da escola e das políticas públicas, essas mulheres não apenas resistem às falhas do sistema, mas também reinventam a própria

¹¹ Essa agência produzida pelas mães solo pode ser compreendida como a capacidade socialmente construída de agir de forma reflexiva, estratégica e situada diante de contextos institucionais adversos, transformando experiências de sofrimento em práticas de intervenção concreta. Ela não surge como atributo individual inato, mas se forma progressivamente a partir do acúmulo de vivências de negligência, exclusão e enfrentamento cotidiano, nas quais essas mulheres aprendem a interpretar normas, disputar sentidos, mobilizar saberes práticos e articular recursos simbólicos, jurídicos e afetivos para garantir direitos aos filhos. Ao tensionarem exigências escolares, questionarem práticas capacitistas e denunciarem falhas institucionais, as mães deslocam a maternidade do lugar passivo do sacrifício silencioso para o campo da ação política situada, na qual cuidar, reivindicar e resistir tornam-se gestos indissociáveis. Trata-se de uma agência relacional, produzida na interação com instituições, profissionais e outras famílias, que se ancora tanto na urgência da sobrevivência cotidiana quanto na projeção de futuros possíveis, permitindo que essas mulheres reconfigurem sua posição social e se reconheçam como sujeitas capazes de intervir, negociar e transformar, ainda que de modo parcial e fragmentado, as estruturas que produzem desigualdade. Ver: Emirbayer, Mustafa; Mische, Ann. What is agency? *American Journal of Sociology*, Chicago, v. 103, n. 4, p. 962-1023, 1998.



noção de inclusão, deslocando-a de um discurso abstrato para uma prática atravessada por afetos, conflitos e negociações permanentes, nas quais o cuidado deixa de ser visto como fragilidade e passa a ser afirmado como força social transformadora.

De forma articulada a essas práticas de agência, emerge também um questionamento mais profundo acerca do próprio modelo de inclusão escolar vigente, sobretudo quando ele se sustenta, de modo silencioso, à custa do esgotamento feminino. À medida que as mães solo acumulam funções de cuidadoras, mediadoras pedagógicas, gestoras de rotinas terapêuticas e intérpretes das normas escolares, torna-se evidente que a inclusão proclamada como direito coletivo passa a ser operacionalizada como responsabilidade privada. Dito isso, esse deslocamento não ocorre por acaso, mas se inscreve em uma lógica institucional que naturaliza a disponibilidade infinita das mulheres, especialmente das mães, como se o cuidado fosse um recurso inesgotável. Como adverte Donald Winnicott, “[...] quando a adaptação ao ambiente exige esforços contínuos sem sustentação, o risco não é apenas o colapso do cuidado, mas o adoecimento daquele que cuida” (1999, p. 87), evidenciando que a sobrecarga não é apenas prática, mas também emocional e psíquica. Em chave complementar, Pierre Bourdieu (2012, p. 114) assinala que “[...] a dominação se exerce com maior eficácia quando se apoia em disposições incorporadas que fazem parecer natural aquilo que é produto de relações sociais desiguais”, o que permite compreender por que o sacrifício materno raramente é lido como problema estrutural. Assim, ao tensionarem esse modelo, as mães solo não apenas denunciam a insuficiência das políticas e das práticas escolares, mas expõem o custo humano oculto da inclusão formal, apontando que uma escola verdadeiramente inclusiva não pode se apoiar na exaustão silenciosa das mulheres, mas deve assumir, de forma corresponsável, o cuidado como dimensão coletiva, ética e política da educação.

[...] o trabalho invisível, exercido majoritariamente pelas mulheres, constitui uma das bases mais eficazes da reprodução das desigualdades sociais, justamente porque é percebido como natural, espontâneo e gratuito. Quando esse trabalho é exigido de forma contínua, sem reconhecimento institucional ou redistribuição das responsabilidades, ele deixa de ser apenas uma atividade de cuidado e se converte em um mecanismo de dominação simbólica. A força desse mecanismo reside no fato de que aqueles que o exercem acabam incorporando como dever moral aquilo que é, na realidade, uma exigência social historicamente construída (Pierre Bourdieu, 2012, p. 132-133).

Nesse movimento crítico, torna-se possível compreender que as experiências de resistência protagonizadas pelas mães solo não se limitam à reação pontual diante de falhas institucionais, mas configuram um campo de disputa que reorienta o debate sobre políticas públicas, práticas escolares e justiça social. À medida que essas mulheres expõem as lacunas entre o que a legislação garante e o que a escola efetivamente oferece, elas produzem um deslocamento do olhar, retirando a inclusão do plano meramente normativo e reinscrevendo-a no terreno das condições materiais de existência. Assim, a denúncia cotidiana das ausências – de profissionais especializados, de formação docente



continuada, de apoio psicossocial e de articulação intersetorial – converte-se em fundamento para proposições mais amplas, que reivindicam corresponsabilidade do Estado e das instituições educativas. Como observa Thomas Armstrong, “[...] a verdadeira inclusão exige uma reorganização profunda da escola, e não apenas a adaptação do aluno às estruturas já existentes” (2012, p. 41), o que reforça a crítica a modelos que terceirizam o cuidado às famílias. Em perspectiva convergente, Damian Milton (2022, p. 78) afirma que “[...] as experiências vividas por famílias autistas revelam falhas sistêmicas que raramente são consideradas na formulação das políticas educacionais”, evidenciando que esses saberes situados possuem potencial transformador. Desse modo, ao tornar visíveis os efeitos concretos das desigualdades de gênero no trabalho do cuidado, as mães solo não apenas tensionam o funcionamento do sistema escolar, mas também contribuem para a construção de uma agenda pública mais sensível às intersecções entre inclusão, gênero e justiça social, indicando que a superação das exclusões exige mudanças estruturais, e não apenas boa vontade individual.

Ao mesmo tempo, essas reinvenções cotidianas permitem reconhecer a maternidade solo como um espaço de produção de agência que não se limita à adaptação às exigências institucionais, mas que cria fissuras no próprio modo como a inclusão é pensada e praticada. Ao organizarem rotinas, negociarem tempos escolares, reivindicarem apoios e, quando necessário, acionarem instâncias jurídicas, as mães transformam o cuidado em ação deliberada, isto é, em intervenção consciente sobre estruturas que insistem em permanecer inalteradas. Nesse processo, o afeto não aparece como elemento privatizado ou apolítico, mas como força que sustenta decisões difíceis, conflitos abertos e enfrentamentos prolongados, mesmo diante do cansaço acumulado. Como indica Luigi Zoja, “[...] o cuidado, quando exercido em contextos de abandono institucional, deixa de ser apenas vínculo afetivo e passa a assumir um papel ético e político” (2001, p. 203), revelando que a proteção da vida envolve escolhas que extrapolam o âmbito doméstico. De modo complementar, Grinker (2008) observa que “[...] as famílias, especialmente as mães, frequentemente se veem obrigadas a ocupar um lugar de protagonismo político não planejado, simplesmente para garantir condições mínimas de dignidade aos seus filhos” (p. 214), o que ajuda a compreender por que a maternidade solo se converte em campo de ação social. Assim, ao reinscrever o cuidado como prática pública e disputada, essas mulheres deslocam a narrativa da fragilidade para a da potência, evidenciando que a agência materna não nega o sofrimento vivido, mas o transforma em motor de resistência e reinvenção frente a um sistema que insiste em delegar às mães aquilo que deveria ser responsabilidade coletiva.

De maneira consequente, essas experiências também revelam que o enfrentamento cotidiano realizado pelas mães solo produz efeitos que extrapolam a esfera individual e alcançam o plano simbólico e institucional da inclusão escolar. Ao nomearem violências sutis, recusarem práticas excludentes naturalizadas e insistirem em registrar, documentar e tornar públicas as falhas do sistema, essas mulheres contribuem para deslocar o debate da culpabilização familiar para a responsabilização



coletiva. Nesse percurso, a maternidade solo deixa de ser vista apenas como condição de vulnerabilidade e passa a ser reconhecida como lugar de elaboração crítica, no qual se articulam leitura de contexto, memória das violências e construção de estratégias de sobrevivência. Como assinala David Mitchell, “[...] a exclusão educacional não se sustenta apenas pela ausência de recursos, mas pela persistência de culturas institucionais que resistem à mudança” (2007, p. 19), o que ajuda a compreender por que a insistência materna se torna elemento desestabilizador dessas culturas. Em chave complementar, Charlotte Moore (2012, p. 167) afirma que “[...] as mães aprendem, muitas vezes à força, a transformar o amor em argumento e a exaustão em linguagem política”, evidenciando como o cuidado se converte em forma de denúncia. Assim, ao tensionarem o silêncio institucional e recusarem a normalização do sofrimento, as mães solo não apenas sustentam a inclusão no cotidiano, mas também produzem fissuras no discurso hegemônico que insiste em ocultar os custos humanos da escolarização inclusiva, apontando que qualquer projeto comprometido com a justiça social precisa reconhecer, ouvir e incorporar essas experiências como parte constitutiva da transformação educacional.

[...] mulheres que ocupam posições sociais marcadas pela marginalização frequentemente desenvolvem formas específicas de consciência crítica, forjadas a partir da necessidade de interpretar, nomear e resistir às estruturas que produzem sua opressão cotidiana. Esse conhecimento não emerge de abstrações teóricas, mas da experiência vivida, da observação atenta das contradições institucionais e da transformação do sofrimento em análise social. Quando essas experiências são narradas, compartilhadas e politizadas, elas deixam de ser histórias individuais e passam a constituir saberes coletivos capazes de tensionar práticas e discursos hegemônicos (Patricia Hill Collins, 2009, p. 46).

De modo igualmente relevante, a leitura dessas trajetórias permite compreender que o cuidado, quando exercido em condições de desigualdade persistente, converte-se em prática de denúncia silenciosa e, ao mesmo tempo, em exercício contínuo de reinvenção do possível. Ao insistirem na permanência escolar de seus filhos, mesmo diante de barreiras reiteradas, as mães solo evidenciam que a inclusão não se sustenta apenas em dispositivos legais, mas na persistência cotidiana de sujeitos que recusam a exclusão como destino. Nesse sentido, o cuidado deixa de ser apenas resposta a uma necessidade imediata e passa a operar como linguagem política que interpela a escola, o Estado e a sociedade. Como lembra Winnicott (2005), ao afirmar que “[...] o ambiente suficientemente bom não é aquele que elimina as dificuldades, mas aquele que sustenta o sujeito frente a elas” (p. 137); torna-se possível compreender o quanto a ausência desse ambiente desloca o peso da sustentação para as mães. Em outra direção, Maximilian Holland (2012, p. 64), observa que “[...] os vínculos de cuidado, quando desamparados pelas instituições, tendem a assumir funções compensatórias que excedem os limites humanos”, evidenciando o risco de naturalizar esse excesso como virtude. Assim, ao exporem os limites dessa sustentação solitária, as mães solo não apenas reivindicam apoio, mas colocam em xeque modelos de inclusão que operam à margem da corresponsabilidade institucional, indicando que



cuidar, nesses contextos, é também resistir à lógica que transforma o afeto em substituto das políticas públicas.

Neste sentido, ao reunir essas experiências de resistência, denúncia e reinvenção, torna-se possível afirmar que as mães solo de crianças autistas não apenas suportam as falhas do sistema educacional inclusivo, mas o tensionam de forma contínua, revelando suas contradições e produzindo deslocamentos concretos em suas margens. Quando conseguem transformar o cuidado em prática política cotidiana, essas mulheres expõem que a inclusão escolar, quando desvinculada de políticas públicas efetivas, de apoio institucional e de justiça social, passa a operar como mecanismo de exploração afetiva e material do trabalho feminino. Nesse horizonte, a maternidade solo emerge como espaço de agência situada, no qual o afeto não se opõe à crítica, mas a sustenta, pois é justamente o vínculo com os filhos que impulsiona a recusa da negligência e da naturalização do sofrimento. Como assinala Paulo Freire (2014), ao refletir sobre práticas de transformação social, “[...] não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (p. 52), indicando que a ação crítica nasce da recusa em aceitar o mundo tal como ele se apresenta. Em diálogo com essa perspectiva, Damian Milton (2022, p. 311) afirma que “[...] as vozes das famílias autistas, quando levadas a sério, têm potencial para redefinir radicalmente o que entendemos por inclusão”, reforçando a centralidade dessas experiências no debate educacional contemporâneo. Assim, evidencia-se que reconhecer as mães solo como sujeitas políticas do processo de inclusão não é um gesto de concessão simbólica, mas condição necessária para repensar práticas escolares, políticas públicas e projetos de justiça social que se pretendam, de fato, comprometidos com a dignidade, a corresponsabilidade e a transformação das estruturas que produzem exclusão.

4 CONCLUSÃO

Os achados desta pesquisa evidenciam que a inclusão escolar de crianças autistas, quando observada a partir da experiência das mães solo, revela-se como um processo profundamente marcado por assimetrias institucionais, desigualdades de gênero e deslocamentos sistemáticos de responsabilidade. Longe de se configurar como um percurso garantido por políticas públicas efetivas e práticas escolares corresponsáveis, a inclusão aparece, no cotidiano, como uma construção frágil, sustentada pela atuação constante, afetiva e material dessas mulheres. São elas que, diante das lacunas institucionais, assumem a função de garantir mediações pedagógicas, organizar rotinas terapêuticas, negociar com a escola e, muitas vezes, impedir que a exclusão se reinstale sob novas formas. Assim, a inclusão escolar deixa de ser apenas um direito formal e passa a ser vivida como tarefa diária, reiterada e exaustiva.

Ao longo do estudo, tornou-se possível compreender que os afetos mobilizados pelas mães solo não operam apenas como expressão emocional da maternidade, mas como elemento estruturante da



relação com a escola e com as instituições. Amor, medo, culpa, angústia, esperança e exaustão atravessam o cotidiano dessas mulheres, compondo uma experiência ambivalente, na qual o cuidado se mistura à vigilância constante e à necessidade de antecipar conflitos. Logo, esses afetos não são acessórios do processo inclusivo, mas parte constitutiva de sua materialização, pois orientam decisões, sustentam resistências e impulsionam ações que, sem reconhecimento institucional, mantêm a criança na escola. O estudo revela, portanto, que compreender a inclusão sem considerar essa dimensão afetiva implica ignorar um dos principais motores que a tornam possível.

Outro achado central diz respeito ao cuidado como trabalho contínuo, não remunerado e socialmente invisibilizado, que articula escola, saúde e vida doméstica de forma indissociável. As mães solo não apenas cuidam, mas produzem saberes práticos sobre o autismo, sobre os limites e possibilidades da escola, sobre legislações e direitos, tornando-se especialistas forçadas em um sistema que pouco as reconhece como interlocutoras legítimas. Esse trabalho, embora essencial para a permanência escolar das crianças, permanece naturalizado como dever materno, o que reforça a sobrecarga feminina e contribui para a produção de sofrimento psíquico. Desse modo, a pesquisa evidencia que a inclusão escolar, tal como vivida, opera sustentada por uma economia moral do cuidado que transfere para as mães responsabilidades que deveriam ser coletivas.

Os repertórios analisados também indicam que, diante dessa sobrecarga, as mães solo desenvolvem estratégias de resistência que tensionam o funcionamento cotidiano da inclusão escolar. Essas estratégias incluem mediações constantes com a escola, acionamento de redes de apoio, judicialização de direitos, participação em coletivos maternos e produção de narrativas próprias que rompem com o silêncio e com o discurso do heroísmo. Longe de se limitarem à reação, essas práticas configuram formas de agência situada, nas quais o cuidado se transforma em ação política cotidiana. Assim, a maternidade solo emerge não apenas como espaço de sofrimento, mas como lugar de produção de enfrentamento, denúncia e reinvenção, ainda que essas ações ocorram de forma fragmentada e, muitas vezes, solitária.

A pesquisa evidencia, ainda, que o discurso institucional da inclusão, quando dissociado das condições materiais e do reconhecimento do trabalho de cuidado, tende a reproduzir formas de capacitismo institucional, explícitas ou veladas. A expectativa de que a família – e, em especial, a mãe – compense as falhas da escola naturaliza a exclusão sob uma aparência de inclusão, reforçando desigualdades de gênero e responsabilizando individualmente quem já se encontra em condição de vulnerabilidade. Nesse sentido, os achados demonstram que a inclusão escolar sustentada à custa do esgotamento feminino não apenas fracassa em seu propósito emancipatório, como produz novas formas de injustiça social.

Assim, o estudo aponta que reconhecer as experiências das mães solo de crianças autistas como centrais para o debate sobre inclusão escolar é condição fundamental para a construção de políticas



públicas e práticas educativas mais justas e corresponsáveis. As mães não apenas vivenciam a inclusão, mas a significam e a tensionam cotidianamente, revelando seus limites e potencialidades a partir do cuidado e do afeto como práticas políticas. Assim, a contribuição desta pesquisa reside em deslocar o olhar da “inclusão como ideal normativo” para a “inclusão como processo vivido”, marcado por conflitos, resistências e reinvenções, afirmando que qualquer projeto educativo comprometido com a justiça social precisa incorporar, de forma ética e estrutural, as vozes, os saberes e as experiências dessas mulheres.



REFERÊNCIAS

- BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. “O pai oculto” – a presença-ausência da figura paterna e os desafios emocionais na interseção entre autismo, família e escola. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. e9148, 2025. DOI: 10.56238/arev7n10-219. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/9148>. Acesso em: 22 nov. 2025.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOYD, D. **It’s complicated: the social lives of networked teens**. New Haven: Yale University Press, 2013.
- COLLINS, P. H. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. New York: Routledge, 2009.
- DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- 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: 22 nov. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Despertando consciências – por uma educação anticapacitista como caminho para processos educacionais inclusivos. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 15561–15594, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-001. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4185>. Acesso em: 22 nov. 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: 22 nov. 2025.
- 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 22 de nov. 2025.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FELIPPE, J. N. de O. et al. Inclusão excludente – o abismo entre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a realidade da escolarização de estudantes com deficiência nas escolas públicas brasileiras. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 23(4), e9749. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n4-188> Acesso em: 22 nov. 2025.



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: 22 nov. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

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

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

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.

HOLLAND, M. **Autism spectrum disorders**: understanding your child's diagnosis. London: Jessica Kingsley Publishers, 2012.

ISAACSON, R. **The emotional life of children with autism**. New York: Free Press, 2009.

KRANOWITZ, C. S. **The out-of-sync child**. New York: Perigee Books, 2006.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LACAN, J. **O seminário, livro 10**: a angústia. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

LAMOTT, A. **Operating instructions**: a journal of my son's first year. New York: Anchor Books, 2011.

MACHIN, R. **Cuidar e ser cuidado**: práticas sociais e saúde. São Paulo: Cortez, 2018.

MILTON, D.; RYAN, S. **Autism and the social world**. London: Palgrave Macmillan, 2022.

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

MITCHELL, D. **What really works in special and inclusive education**. London: Routledge, 2007.

MONT, D. **Disability employment policy**. Washington: World Bank, 2001.

MOORE, C. **George and Sam**. London: Ebury Press, 2012.

NASEEF, R. **Autism in the family**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2012.

ROBISON, J. E. **Raising Cubby**: a father and son's adventure with Asperger's, trains, tragedy, and hope. New York: Crown Publishers, 2013.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Experiência, inclusão escolar e pandemia: desafiando os limites da aprendizagem a partir da experiência dos alunos em tempos de ensino remoto e híbrido. **Cuadernos**



De Educación Y Desarrollo - QUALIS A4, 16(5), e4216. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-060> Acesso em 22 nov. 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 22 nov. 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 22 nov. 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: 22 nov. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de Bell Hooks. **Caderno Pedagógico**, 21(10), e8633. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-043> Acesso em: 22 nov. 2025.

SCHEUERMANN, B.; WEBBER, J.; LANG, R. **Autism spectrum disorders: identification, education, and treatment**. New York: Routledge, 2008.

SCHEUERMANN, B.; WEBBER, J.; LANG, R. **Teaching students with autism spectrum disorders**. New York: Routledge, 2019.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STOCK KRANOWITZ, C. **The out-of-sync child has fun**. New York: Perigee Books, 2006.

SOUSA, T. S. R. A política nacional de educação especial inclusiva – governança, formação docente e redes de apoio como fundamentos da equidade escolar. (2025). **ERR01**, 10(6), e10250. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/ERR01v10n6-054> Acesso em 22 nov. 2025.

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. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1964.

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

WINNICOTT, D. W. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

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



WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

ZOJA, L. **O gesto de Héctor**: prefigurações arcaicas da paternidade. São Paulo: Axis Mundi, 2001.