

Rosemary Kennedy José dos Santos Marques



Quem são **AS MÃES (A)TÍPICAS?**



Uma análise de teses e dissertações
entre 2013 e 2024 sobre a relação
inclusão-família-escola



Autora da capa: Thiely Barnstein
E-mail: thiely.virissimo@gmail.com
Porto Alegre, 2025.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

ROSEMARY KENNEDY JOSÉ DOS SANTOS MARQUES

**QUEM SÃO AS MÃES (A)TÍPICAS?
Uma análise de teses e dissertações entre 2013 e 2024
sobre a relação inclusão-família-escola**

**São Leopoldo
2025**

ROSEMARY KENNEDY JOSÉ DOS SANTOS MARQUES

QUEM SÃO AS MÃES (A)TÍPICAS?

**Uma análise de teses e dissertações entre 2013 e 2024
sobre a relação inclusão-família-escola**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora em
Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia
Dal'Igna

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias
e Transformação Digital

São Leopoldo
2025

M357q Marques, Rosemary Kennedy José dos Santos.
 Quem são as mães (a)típicas? Uma análise de teses e
 dissertações entre 2013 e 2024 sobre a relação inclusão-
 família-escola / Rosemary Kennedy José dos Santos
 Marques. – 2025.
 242 f. : il. ; 30 cm.

 Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos
 Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
 “Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna”.

 1. Maternidade. 2. Inclusão. 3. Família. 4. Escola.
 5. Maternidade atípica. 6. Metapesquisa. I. Título.

CDU 376

ROSEMARY KENNEDY JOSÉ DOS SANTOS MARQUES

QUEM SÃO AS MÃES (A)TÍPICAS?

**Uma análise de teses e dissertações entre 2013 e 2024
sobre a relação inclusão-família-escola**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora em
Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Fabiane Ferreira da Silva

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Profa. Dra. Carin Klein

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Maria Aparecida da Rocha

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Maria Julieta Abba

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Dedico esta tese a todas as mulheres que vivem a maternidade atípica.

E, às minhas filhas, por me fazerem, cada uma a seu modo, entender o significado da palavra *acreditar*.

REVERÊNCIA



[...]

Tu és
A forma ideal, estátua magistral, ó alma perenal
Do meu primeiro amor, sublime amor
Tu és
De Deus, a soberana flor
Tu és
De Deus, a criação, que em todo coração sepultas o amor
O riso, a fé, a dor, em sândalos olentes, cheios de sabor
Em vozes tão dolentes, como um sonho em flor

És láctea estrela
És mãe da realeza
És tudo, enfim, que tem de belo
Em todo resplendor da santa natureza

[...] (Pixinguinha, 1917)¹.

Início esta reverência com um trecho da valsa de Pixinguinha e a imagem de minha filha primogênita, aos seis meses de idade, em 1997, quando juntas dançamos a coreografia de balé *Ser mãe*². Com uma ode poética, em tom alegre e entusiástico, carregada de lirismo e emoção, destaco minha proximidade com o tema da maternidade e a arte do balé, que transduz sentidos à minha vida, articulando pesquisa e arte: ser mãe (a)típica e dançar.

¹ Disponível em: letras.mus.br/pixinguinha/30843/. Acesso em: 30 maio 2025.

² Essa e as demais imagens apresentadas na conclusão desta tese pertencem ao arquivo pessoal da autora.

“Reverência”, do francês *révérence*, é um movimento de agradecimento e respeito, executado ao final de uma aula ou apresentação de balé, para agradecer ao/à professor/a, ao/à pianista e ao público. Assim, escolho expressar, por meio de um movimento sensível, minha gratidão e reconhecimento a todos/as que contribuíram com minhas aprendizagens até a conclusão da escrita desta tese.

Este processo não foi nada fácil, sobretudo devido às mudanças necessárias após a banca de qualificação, quando precisei alterar tanto a metodologia quanto os rumos da pesquisa. Somam-se a isso os atravessamentos do período da pandemia de covid-19, das enchentes no Rio Grande do Sul, de um incêndio e, de forma muito dolorosa, a perda do meu pai. Foi, portanto, um percurso bastante desafiador, marcado por questões acadêmicas, políticas e pessoais.

Escrevi sobre mulheres-mães e sobre mim, sobre dores, sobre solidão, sobre falta de força, e isso me doeu. Usei a escrita, em muitos momentos, como uma escrita denunciativa, mas também como uma escrita de análise e de autoanálise, sobretudo ao olhar pelo que passei como mulher-mãe de criança neuro(a)típica. Com minha pesquisa, redescobri-me. A partir de meus estudos, orgulho-me de mim, da mulher que me tornei, por minha mãe, por mim e por minhas filhas.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna, por sua orientação, paciência e dedicação, não apenas nesta tese, mas também na minha formação, desde o mestrado. Reconheço, na prática, pela relação que estabelecemos, o que a professora defende em seu trabalho: humanidade, presença, autoria, pois, a todo momento, convocou-me a olhar para mim, para meus processos de constituição e para os modos como estava me relacionando com colegas, com minha formação e com a vida. Sua orientação foi essencial para o meu crescimento acadêmico e pessoal, razão pela qual sou profundamente grata. Ter a professora Maria como minha orientadora fez toda a diferença, especialmente pela sensibilidade e rigor ao me acolher nas dificuldades enfrentadas e ao me auxiliar em todo o processo de produção desta tese, sempre marcado pela frase “vamos juntas!”. Muito obrigada, professora Maria, por todo o apoio, incentivo e conhecimento generosamente compartilhados comigo, por acreditar em meu potencial e por estar presente em cada etapa dessa trajetória.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão às professoras, membros da banca, Profa. Dra. Carin Klein, Profa. Dra. Fabiane da Silva, Profa. Dra. Maria Aparecida da Rocha, Profa. Dra. Maria Julieta Abba e Profa. Dra. Sandra Andrade,

por dedicarem seu tempo para avaliar esta tese. As suas contribuições, comentários e sugestões foram fundamentais para aprimorar e enriquecer minha pesquisa. Agradeço pelo compromisso e pela contribuição valiosa, que certamente fortalecerão minha trajetória acadêmica. Foi uma honra contar com a participação e o apoio de cada uma de vocês durante a qualificação e a defesa da presente tese.

Ao Lola - Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade, do qual sou integrante. Para isso, infiro os quatro C defendidos por minha orientadora e pelo Grupo: conhecimento, cooperação, cuidado e coragem, como ações que reverberam em nossos dias, em busca de novas pesquisas, sobretudo em busca de mais de nós. Coragem de me arriscar em uma escrita honesta, para narrar e assumir o que foi dito até aqui, uma escrita que não faz de conta, mas, ao imergir no que desacomoda, busca produzir vida. É com este Grupo que escrevo e invisto em mim, como pessoa e como profissional, considerando os quatro C do Lola como premissas.

À Profa. Dra. Catharina Silveira, pela generosidade de me motivar quando quase pensei em desistir. Seu apoio foi inspiração!

A todos/as os/as colegas de doutorado, em especial, à Ana da Conceição, à Ray Leal, ao Jonathan da Silva e à Diandra Andrade, pela paciência, pelo tempo e pela disponibilidade em estarem comigo, cada um/a a seu modo.

À Profa. Dra. Betina Schuler, à Profa. Dra. Isabel Bilhão e à Profa. Dra. Maria Julieta Abba, por representarem, além do conhecimento acadêmico, “respiros” e “acalentos” durante nossos encontros. Em nome dessas professoras maravilhosas, agradeço a todos/as os/as professores/as que me acompanharam em cada atividade acadêmica, contribuindo para o meu processo formativo.

A todos/as os/as funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, em especial às secretárias Daiana Becker e Gabriela Ibarra.

A colaboração de algumas profissionais foi essencial para aprimorar a escrita desta tese. Agradeço à Vivian Heinle, pela revisão linguística e formatação, incansável e dedicada, auxiliando-me a qualificar esta tese; à Victória Kennedy, pela tradução do resumo para o inglês; à Jéssica Daza, pela tradução do resumo para o espanhol; e à Thiely Barnstein, pela criação artisticamente sensível da capa.

À amiga do mestrado, Renata Scherer, pela caminhada e luta comuns, pelos estudos, leituras, projetos e escritas compartilhadas.

À Regina Pessoa, médica do Hospital São Camilo, que, com sua dedicação, profissionalismo e amorosidade, acompanhou-me numa fase muito difícil, durante e

após a minha internação devido à covid-19. Seu atendimento foi essencial para superar a doença, viver e retomar meus estudos de doutorado recém-iniciados.

À Prefeitura Municipal de Esteio, pela bolsa de estudos concedida por meio do Programa Municipal de Qualificação Docente, sem a qual o custeio de meus estudos não teria sido possível.

Às amigas Karen, Isabel, Susana e Caroline — atualmente coordenadoras e assessoras do meu gabinete, na Secretaria de Educação do município de Esteio/RS —, por estarem presentes na minha vida e por serem referência de parceria e acolhimento, oferecendo água, colo e escuta nos momentos de choro e tensão, além de auxiliarem a segurar as demandas. Assim, agradeço a todos/as os/as colegas de profissão da rede municipal de Esteio/RS pelas aprendizagens construídas juntos/as.

A meu marido André, pelo incentivo permanente a buscar meus sonhos, pela compreensão nas minhas longas horas de dedicação ao estudo, pela parceria, pelo companheirismo e pelos momentos de descontração. Por organizar a casa e cuidar das tarefas domésticas, defendendo com rigor que isso também é “coisa de homem”. Por entender meu período do doutoramento como uma inspiração para voltar a estudar e cursar a tão sonhada licenciatura em História. Pela paciência da espera e por cuidar de mim e, conseqüentemente, de nós, trazendo o café até à mesa de estudos, em total silêncio, transformando gestos simples em uma linguagem de amor que está além do casamento. Trata-se aqui de uma caminhada de mãos dadas, de muito diálogo, acolhida e cumplicidade.

Às minhas filhas, meninas-mulheres, por saberem que seremos sempre nós quatro, não importa por quê, nem onde, nem quando for. Importa-me afirmar que amo cada uma de vocês.

À Sofia, minha prematura, hoje quase fonoaudióloga, pela tranquilidade e calma que consegue manter, mesmo nas horas mais complexas, ajudando-me a voltar ao eixo sempre que preciso e por me desafiar a ser uma mãe mais segura e confiante a cada dia.

À Lara e à Amanda, pelos modos como me ensinam a ser cada dia mais forte e buscar o equilíbrio e o exercício da inteligência emocional, mesmo nas adversidades. Por elas, acredito cada vez mais que o tempo é o senhor de tudo e que o universo se encarrega de devolver ao jogo da vida as peças que faltam em qualquer quebra-cabeça para que as imagens, não mais manipuladas, surjam com nitidez, encaixando-se com perfeição.

À Victória, por ser quem me ensinou, pela primeira vez, sobre o amor de mãe. Minha parceira de vida e de histórias, um misto de energia e responsabilidade. Minha conselheira, que, enquanto cuida e organiza, também cobra, enfrenta e debate em defesa da família, mantendo o coração maior que o mundo.

A tudo o que as minhas filhas representam em minha trajetória: amor, fé, resiliência, agradeço pelas presenças e peço perdão pelas ausências. Retomando Pixinguinha, rogo por “perdão, se ousar [pública e academicamente] confessar que eu hei de sempre amar-te [amá-las]³”.

À minha mãe Nadége, por ter me trazido ao mundo e a ele me apresentado como uma arte da vida, por ser minha raiz, de onde germinei e fiz germinar, por me ensinar a ser forte e, ao mesmo tempo, sensível. Foi com ela que aprendi que a mulher pode tudo. Ela, que repetidamente afirma que não devemos usar a condição de mulher para nos colocarmos no lugar de incapazes ou nos vitimizarmos diante das dificuldades. Mamãe entende que a vida é boa, mas nem sempre fácil; que podemos cair, mas não deixamos o rosto rasar no chão. Em suas palavras: secar as lágrimas (porque chorar faz parte), levantar a cabeça (para não nos deixarmos levar pelo que é negativo) e seguir em frente fazem parte da vida!

Ao meu pai Mário (in memoriam), que se foi durante a escrita desta tese, mas deixou marcas que levarei comigo para sempre. O avô da “bergamota”, da “delegada”, da “risadinha” e da “espoleta”, nomes que carinhosamente atribuiu às netas quando eram pequenas.

À minha irmã Roseann, pelo que representa para mim em termos de amor, determinação e construção de família; por sempre confiar e acreditar em mim e pela aproximação à imagem da “fênix”.

A meu irmão Fredinho, pelos incentivos, acompanhamentos e pela presença paternal constante.

Ao meu “genrito” Gustavo, por ser um genro-filho, amoroso, divertido e dedicado, tanto quanto o universo pode acolher, meu “Chay Suede”.

À minha sogra Manuelita, uma minifada, pela delicadeza e carinho, pelos mimos durante o estudo, fazendo e servindo “o melhor pudim do mundo”.

Ao meu cunhado Paulo, pelos “aparece”, incentivando o cuidado e a atenção com a família.

³ Disponível em: letras.mus.br/pixinguinha/30843/. Acesso em: 30 maio 2025.

A meu cunhado Elvio, pelas palavras certas nos momentos em que mais precisava ouvi-las.

À minha cunhada Mara, pelas escutas e pela sabedoria nos posicionamentos.

Por fim, agradeço a todos/as que me ajudaram a fazer nascer esta tese. Afinal, “somos responsáveis por propiciar oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo conduzidos por nós” (Dal’Igna, Maria Cláudia, 2023, p. 84). E é assim que venho ao mundo, como pesquisadora, agradecida e conduzida por todas as mãos que me ajudaram a chegar até aqui.

É que os embriões de futuros disparam o movimento pulsional de sua germinação, o qual leva a vida a plasmar-se em outras formas de mundo (Rolnik, Suely, 2018, p. 112).

RESUMO

Que sentidos sobre inclusão e relação família-escola, atravessados pela chamada maternidade atípica, são construídos e veiculados nas pesquisas em Educação de 2013 a 2024? E de que modos esses sentidos operam e como posicionam a chamada maternidade atípica na relação com a inclusão e na relação família-escola? Estas perguntas orientam esta pesquisa, embasada nos seguintes campos teóricos: estudos sobre inclusão, estudos sobre relação família-escola e Estudos de Gênero, em articulação com a perspectiva pós-estruturalista. Para cumprir os objetivos e responder às perguntas, adota-se como procedimento metodológico a metapesquisa. A partir dos campos teóricos supracitados, o estudo opera com os conceitos de inclusão, norma, gênero, maternidade e relação família-escola para questionar essencialismos e naturalizações sobre maternidade atípica. Para a análise, organizam-se duas categorias: (1) mães típicas e atípicas, interdependência que produz uma identidade materna deficiente. Nesta categoria, articulando maternidade atípica, inclusão e relação família-escola, identificam-se dois movimentos nas pesquisas analisadas: (a) há desigualdade na inclusão escolar e nos modos da relação que se estabelece entre família-escola, reforçada pela chamada maternidade atípica; (b) as normas estabelecidas pela escola acabam por regular a conduta dos/as filhos/as e das mulheres-mães atípicas, a partir do que se espera ser socialmente aceitável para eles/as e para elas, como mães que se relacionam com a escola; (2) mães atípicas que (não) amam incondicionalmente: reflexões sobre a produção de um modelo materno-inclusivo. Nesta categoria, são questionadas, a partir das pesquisas analisadas, normas que regulam modos de ser e maternar da mulher-mãe de crianças com deficiência deste tempo, conduzindo a conduta das mães. Além disso, são problematizadas as exigências impostas às mulheres-mães para que adotem, simultaneamente, uma postura abnegada e produtiva, capaz de lidar com riscos e incertezas, bem como de elaborar estratégias individuais e coletivas para enfrentar as dificuldades decorrentes da deficiência e das doenças raras de seus/as filhos/as. Deste modo, sustenta-se a tese de que a chamada maternidade atípica é uma condição política que produz efeitos sobre as mulheres-mães, intensificando suas responsabilidades individuais sobre maternar e sobre os processos escolares dos/as filhos/as. A maternidade atípica está alicerçada em um modelo materno-inclusivo que

regula e exacerba as relações entre as escolas e as mães atípicas, historicamente permeadas por desafios.

Palavras-chave: maternidade; inclusão; família; escola; maternidade atípica; metapesquisa.

ABSTRACT

What senses about inclusion and the family-school relationship, permeated by the called “atypical motherhood”, are built and spread in Education research from 2013 to 2024? And in what ways do these senses operate and how do they establish the called “atypical motherhood” in relation to inclusion and the family-school relationship? These questions guide this research, based on the following theoretical fields: studies on inclusion, studies on the family-school relationship, Gender Studies, in articulation with the post-structuralist perspective. To achieve the objectives and answer the questions, meta-research is adopted as a methodological procedure. Based on the theoretical fields previously mentioned, this study operates with the concepts of inclusion, norm, gender, motherhood, and family-school relationship to question essentialisms and naturalizations about atypical motherhood. For the analysis, two categories are organized: (1) typical and atypical mothers: correlation that produces a deficient maternal identity. In this category, articulating atypical motherhood with inclusion and the family-school relationship, two movements are identified in the analyzed research: (a) there is inequality in school inclusion and in the modes of the relationship established between family and school, reinforced by the called atypical motherhood; (b) the norms established by the school end up regulating the behavior of atypical children and women-mothers, based on what is expected to be socially acceptable for them and for the mothers who are related to the school; (2) atypical mothers who (do not) love unconditionally: thoughts on the production of a maternal-inclusive model. Considering the analyzed research, in this category, the norms that regulate women-mothers of children with disabilities ways of being and mothering, in this time period, and norms that guide the behavior of mothers are questioned. Furthermore, the demands for women-mothers to assume a selfless and, at the same time, productive posture, being able to respond to risks, uncertainties, and to formulate individual and collective strategies to overcome difficulties due to the condition of disability and rare diseases of their children are also problematized. Therefore, the research supports the following thesis: the “atypical motherhood”, as called, is a political condition that produces effects on women-mothers, intensifying their individual responsibilities regarding their mothering and the school processes of their children. Atypical motherhood is based on a maternal-inclusive model that regulates and

exacerbates relationships between schools and atypical mothers, historic ally filled with challenges.

Keywords: motherhood; inclusion; family; school; atypical motherhood; meta-research.

RESUMEN

¿Qué sentidos sobre inclusión y relación familia-escuela, atravesados por la llamada maternidad atípica, se construyen y vinculan en las investigaciones en Educación de 2013 a 2024? Y ¿de qué manera estos sentidos operan y cómo posicionan a la llamada maternidad atípica en la relación con la inclusión y la relación familia-escuela? Estas preguntas orientan esta investigación, basada en los siguientes campos teóricos: estudios sobre inclusión, estudios sobre relación familia-escuela, estudios de género, en articulación con la perspectiva posestructuralista. Para cumplir los objetivos y responder a las preguntas, se adopta como procedimiento metodológico la metainvestigación. A partir de los campos teóricos mencionados, el estudio opera con los conceptos de inclusión, norma, género, maternidad y relación familia-escuela para cuestionar esencialismos y naturalizaciones sobre la maternidad atípica. Para el análisis, se organizan dos categorías: (1) madres típicas y atípicas: interdependencia que produce una identidad materna deficiente. En esta categoría, articulando la maternidad atípica con la inclusión y la relación familia-escuela, se identifican dos movimientos en las investigaciones analizadas: (a) hay desigualdad en la inclusión escolar y en los modos de la relación que se establece entre familia-escuela, reforzada por la llamada maternidad atípica; (b) las normas establecidas por la escuela acaban por regular la conducta de los/as hijos/as y de las mujeres-madres atípicas, a partir de lo que se espera ser socialmente aceptable para ellos/as y para ellas como madres que se relacionan con la escuela; (2) madres atípicas que (no) aman incondicionalmente: reflexiones sobre la producción de un modelo materno-inclusivo. En esta categoría, se cuestionan, a partir de las investigaciones analizadas, normas que regulan modos de ser y matemar de la mujer-madre de niño/a con discapacidad de este tiempo, conduciendo a la conducta de las madres. Además son problematizadas las exigencias impuestas a las mujeres-madres para que asuman una postura abnegada y productiva, capaces de lidiar con los riesgos, incertidumbres bien como de elaborar estrategias individuales y colectivas para enfrentar las dificultades y resultantes de la condición de discapacidad y enfermedades raras de los/as hijos/as. Deste modo, se sostiene la siguiente tesis: *la llamada maternidad atípica es una condición política que produce efectos sobre las mujeres-madres, intensificando sus responsabilidades individuales sobre matemar y sobre los procesos escolares de los/as hijos/as. La maternidad atípica está basada en un modelo*

materno-inclusivo que regula y exacerba relaciones entre las escuelas y las madres atípicas, históricamente permeadas por desafíos.

Palabras clave: maternidad; inclusión; familia; escuela; maternidad atípica; metainvestigación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alguns tipos de doenças raras	86
Figura 2 - Principais características das doenças raras	87
Figura 3 - Normativas que inter cruzam a maternidade atípica	106
Figura 4 - Pesquisa de Streiechen (2018).....	141
Figura 5 - Pesquisa de Coelho (2019).....	142
Figura 6 - Pesquisa de Oliveira (2019).....	143
Figura 7 - Pesquisa de Freitas (2020)	144
Figura 8 - Pesquisa de Mendes (2021)	145
Figura 9 - Pesquisa de Gomes (2022)	146
Figura 10 - Pesquisa de Almeida (2023)	147
Figura 11 - Pesquisa de Mokarin (2023)	148
Figura 12 - Pesquisa de Lima (2023)	149

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Grávida no balé.....	67
Fotografia 2 - Caminhando.....	71
Fotografia 3 - Dança com fitas	75
Fotografia 4 - Cena de balé.....	80
Fotografia 5 - Cena de balé.....	84
Fotografia 6 - Cena de balé.....	85
Fotografia 7 - <i>Plié</i> : movimento do balé clássico	99

LISTA DE GRÁFICOS0

Gráfico 1 - Matrículas de 2019 a 2023 nas classes comuns e especiais	110
Gráfico 2 - Matrículas de 2019 a 2023 na Educação Básica.....	110
Gráfico 3 - Matrículas de 2019 a 2023 na Educação Básica.....	111
Gráfico 4 - Matrículas de 2019 a 2023 nas classes comuns e especiais	112
Gráfico 5 - Pesquisa de Gomes (2022)	238
Gráfico 6 - Pesquisa de Almeida (2023).....	239
Gráfico 7 - Pesquisa de Mokarin (2023).....	239
Gráfico 8 - Pesquisa de Lima (2023).....	240

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos legais homologados entre 2013 e 2024	108
Quadro 2 - Entrevista selecionada	123
Quadro 3 - Artigos explorados para aprofundamento do tema	123
Quadro 4 - Artigos analisados (em exclusão).....	127
Quadro 5 - Pesquisas orientadas pela professora Dagmar Meyer.....	128
Quadro 6 - Teses e dissertações que abordam as maternidades	131
Quadro 7 - <i>Corpus</i> empírico: teses e dissertações selecionadas.....	135
Quadro 8 - Sistematização das pesquisas que compõem o <i>corpus</i> empírico	136
Quadro 9 - Categorias analíticas.....	151
Quadro 10 - Primeiro movimento	153
Quadro 11 - Segundo movimento	169
Quadro 12 - Pesquisa de Gomes (2022).....	236
Quadro 13 - Pesquisa de Almeida (2023)	236
Quadro 14 - Pesquisa de Mokarin (2023)	237
Quadro 15 - Pesquisa de Lima (2023)	237
Quadro 16 - Maternidade atípica no Instagram, séries, filmes e <i>podcasts</i>	241

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa bibliográfica inicial	119
Tabela 2 - Busca com recorte temporal (2013-2024)	120
Tabela 3 - Busca com recorte temporal (2013-2024)	122

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	24
PRIMEIRO ATO: MATERNIDADE EM PRELÚDIO.....	38
1 GESTANDO... A TESE	39
1.1 MATERNIDADES TÍPICAS E ATÍPICAS	41
1.2 A CORDA QUE [NEM SEMPRE] SAI DO ÚTERO: APROXIMAÇÕES COM O TEMA	50
1.2.1 Preciso (não) amar ser mãe?	54
1.2.2 Maternidade atípica e escola: uma sonata individual	61
1.2.3 Coreografando: o caminho que (me) percorro	66
1.2.4 Contrapassos, contratempos e contrapontos: (des)caminhos da pesquisa	79
2 CODA: O CAMINHO METODOLÓGICO PARA DAR VIDA À PESQUISA.....	89
2.1 ENSAIO GERAL: A METAPESQUISA COMO PASSO FIRME.....	93
2.2 OS <i>PLIÉS</i> DA PESQUISA: A MARCAÇÃO DA TEMPORALIDADE	98
SEGUNDO ATO: MATERNIDADE EM SONATA.....	104
3 ECOGRAFIA: OS PRIMEIROS “TESTES”	105
3.1 BETA HCG POSITIVO: A MATERNIDADE NO LOLA	113
3.2 PRIMEIRO TRIMESTRE: ORGANIZANDO OS FILTROS COM FOCO NOS ESTUDOS SOBRE MATERNIDADE ATÍPICA.....	119
3.3 SEGUNDO TRIMESTRE: A AMPLIAÇÃO DO “EXAME”	121
4 ANDANTE: O CAMPO EMPÍRICO	135
TERCEIRO ATO: MATERNIDADES DISSONANTES	150
5 <i>GRAND FINALE</i>: APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS	151
5.1 MÃES TÍPICAS E ATÍPICAS: INTERDEPENDÊNCIA QUE PRODUZ UMA IDENTIDADE MATERNA DEFICIENTE	152

5.2 MÃES ATÍPICAS QUE (NÃO) AMAM INCONDICIONALMENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE UM MODELO MATERNO-INCLUSIVO	194
6 PARINDO... A TESE: A CONCLUSÃO DE UM PROCESSO	212
REFERÊNCIAS.....	220
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	235
APÊNDICE B - PALAVRAS MAIS USADAS SOBRE MATERNIDADES ATÍPICAS	236

APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Deitei para dormir.

Na cama permaneci por noventa ou cem minutos.
Levantei grávida desse livro [desta tese].
Agora entendo
Quando dizem que um livro [uma tese] é um filho.
De quantas semanas será a gestação de um filho de papel?

Escrevo com urgência.
É como se precisasse fazer esse filho nascer logo.
Meu último filho ficou quase um ano pronto, até nascer.
Uma gravidez é
radicalmente diferente
da outra (Suy, Ana, 2024, p. 27).

A palavra *gestar* deriva do latim *gestare*. No sentido semântico, *gestar* significa “trazer consigo, carregar, levar⁴”. Para além do sentido inicial da palavra, compreendo *gestar* como o ato ou a ação de gerir e semear, que envolve um grande “quebra-cabeça” chamado vida, no qual cada peça, diferente da outra, com contornos e especificidades, precisa de encaixe para conferir sentido durante o processo. Ao *gestar*⁵ a escrita desta tese, procurei, por diferentes sentidos, intencionar parir-la e trazê-la ao mundo.

A partir do poema *Fecundação* (Suy, 2024), compreendo que não dormi e acordei grávida desta pesquisa. Contudo, depois que a fecundei, muitas foram as noites nas quais, por pouco tempo, permaneci na cama. Uma tese nascendo é como se fosse um/a filho/a⁶! Para “gestar”, “parir” e “maternar” é preciso empreender muitos esforços, que estão, inegavelmente, engajados com movimentos conflituosos da própria vida. Antes de “fazer nascer” a tese, é preciso fazer nascer o/a pesquisador/a.

⁴ Disponível em: dicio.com.br/gestar/. Acesso em: 30 maio 2025.

⁵ Ao longo desta tese, utilizei duas metáforas recorrentes — a da maternidade e a da dança —, as quais se mostraram significativas por estarem relacionadas a experiências que atravessam minha trajetória e me constituem como mulher e mãe.

⁶ Nesta pesquisa, adoto a flexão de gênero por meio do uso de o/a, compreendendo tal escolha como expressão de meu compromisso com dimensões teóricas, políticas e éticas decorrentes dos estudos desenvolvidos junto ao Lola - Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade, o qual se articula aos Estudos de Gênero e aos Estudos Feministas. Entendo essa opção como necessária para problematizar a naturalização do uso exclusivo do artigo masculino, que, na linguagem, invisibiliza a posição da mulher e do feminino. Para Guacira Louro (2014, p. 69), “dentro os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’”.

Reconheço que os efeitos das palavras gestar, parir e maternar, assim como tudo que delas deriva, germinam em meu corpo como escolhas que me (trans)formam e me mobilizam neste estudo. Defendo que a maternidade é exercida de muitos modos, e os discursos que a normatizam e a definem — associando-a a uma ideia biológica de feminino e de natureza da mulher, que possui um corpo capaz de engravidar, gestar e parir — precisam ser questionados.

Desde uma perspectiva dos Estudos de Gênero pós-estruturalistas e em respeito às mulheres que se diferenciam da norma, optando por não terem filhos/as, assim como às mães que divergem no modo de os/as terem — porque pariram ou adotaram — reconheço, de antemão, que o ato ou ação de maternar não está diretamente ligado a parir. Apesar disso, importa-me apontar um pouco de mim, situando o tema em minha própria trajetória de vida.

Portanto, permito-me assumir neste estudo, em muitos momentos, a ideia da chamada *maternidade atípica*, vinda do ventre, gestada por vários meses, justificada pelo lugar que ocupo, de onde falo e vivo minhas experiências como mulher-mãe. Com base na discussão desenvolvida por Maria Cláudia Dal'Igna (2011), utilizo a expressão “*mulher-mãe*”, e não somente “mãe”, para marcar as posições que se estabelecem entre o *sujeito mulher* e o *sujeito mãe*.

A partir desta compreensão de posição de sujeito, em alguns momentos, uso a expressão *mulher-mãe atípica*. Com a autora, compreendo que “o uso do termo *mulher-mãe* funciona, ainda, como uma estratégia teórico-metodológica que possibilita diferenciar as ações de governo direcionadas às mulheres daquelas que focalizam as mães” (Dal'Igna, 2011, p. 16). A expressão *mulheres-mães atípicas*, unidas por hífen, ou *mulheres e mães atípicas*, como alternativas de grafia assumidas por mim, visa dar visibilidade à pluralidade de sujeitos femininos envolvidos na inclusão para potencializar esta tese, provocando a compreensão de uma palavra em relação à outra, assim como de uma palavra isolada da outra.

Importa-me afirmar que esta investigação discute a chamada *maternidade atípica* na relação com a escola. Por isso, compreendo a necessidade de debater o termo *maternidade* com a palavra *atípica*.

Nesta articulação, procuro dar visibilidade aos processos históricos e deslocamentos da maternidade produtora de pessoas ditas normais até chegar à maternidade constituída pelas diferenças produzidas por meio da norma.

A palavra *maternidade* tem sua origem no latim medieval “*maternitas atis*”, que significa *qualidade de ser mãe*⁷. Já o vocábulo típico é um adjetivo oriundo do francês *typique* que significa “que constitui tipo; [...] usado como modelo [...]; de teor simbólico, alegórico, com valor de símbolo [...]; que traz consigo um modelo de referência [...]”⁸.

Ao pensar na expressão atípica associada à maternidade para referir-se àquela que foge do normal, é preciso ratificar que, cada vez que uma palavra é lida, pronunciada ou expressa, ela se situa em diferentes campos de disputa, constituindo-se em imagens que ganham diferentes contornos, podendo ser visibilizadas ou não. A maternidade típica está na norma. Isto é, “aquilo que a norma torna visível são sempre os desvios, diferenças, aquilo pelo qual nos distinguimos dos outros ou até de nós mesmos” (Ewald, François, 2000, p. 111-112).

A partir dessa compreensão, a maternidade que não gera crianças “fora do padrão” é categorizada como uma maternidade que corresponde às expectativas, produtora de uma medida comum e, por conseguinte, considerada normal. Em contraponto, toda maternidade posicionada fora do padrão é dita atípica. Ela é, por conseguinte, aquela maternidade que se distancia da norma dada à maternidade considerada normal. Desta forma, afirmar que algo ou alguém é atípico marca a condição que se caracteriza por ser diferente do que é considerado comum, ou seja, por estar distanciada do padrão estabelecido pela norma como ideal. Para Sandra Andrade e Letícia Fernandes (2022, p. 168), “o termo atípico é utilizado, então, para substituir a expressão ‘normal/anormal’, que vem tão carregada de pré-conceitos, juízos e estereótipos”.

As diferenças que vão sendo incorporadas na contemporaneidade, em termos de linguagem, exigem que um novo vocabulário seja inserido para que a construção de uma narrativa de respeito à diversidade tenha espaço. No contexto das maternidades que fogem da norma, são fabricadas expressões, como mães especiais, mães atípicas, maternidade especial, maternidade atípica, maternidade neurodiversa, maternidade neuroatípica, entre outras, que comprovam o desdobramento de diversas nomenclaturas adotadas para representar uma escolha mais amena, evitando o capacitismo.

Para Louro (2014, p. 65),

⁷ Disponível em: dicio.com.br/maternidade/. Acesso em: 30 maio 2025.

⁸ Disponível em: dicio.com.br/tipico/. Acesso em: 30 maio 2025.

[...] a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. [...] No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças.

Existe uma linguagem estabelecida pelo viés da inclusão que provoca a criação e a proliferação de expressões como atípica, neuroatípica, neurodiversa e neurodivergente. Propostas inicialmente por ativistas e inseridas no vocabulário médico e psicológico vêm ocupando, gradativamente, o contexto escolar, propondo tons mais “suaves” para posicionar os sujeitos ou as condições vividas por quem está situado/a numa lógica inversa à norma. A invenção desses termos ocorre desde a ampliação das políticas de inclusão, embora necessárias, que fixam pessoas em determinadas posições.

Segundo Maura Lopes (2019, p. 24), essas posições são

[...] mais ou menos defendidas socialmente por grupos organizados. Destacar uns e não outros parece que gera mais tensões discriminatórias do que convivência e respeito às diferenças individuais. Ao afirmar isso, corro o risco de negar a necessária atenção a discriminações e violências voltadas para tipos específicos da população brasileira. Contudo, também corro o risco de, ao nomeá-las e ao criar estratégias de inclusão construídas sobre a variável identidade social, fixá-las em uma posição menor, combativa e, dependendo das situações, exótica.

A identidade social da maternidade não possui espaço garantido à normalidade, por não gerar filhos/as saudáveis. É inserida na condição de atípica, constituindo-se parte da sociedade contemporânea. Nesta condição, os investimentos governamentais destinados às mulheres-mães vão permeando os modos com os quais exercem essa maternidade fora do padrão. Por meio de estratégias de vigilância e de controle de suas condutas e, conseqüentemente, de sua prole, as mulheres-mães são colocadas no centro das políticas de “gestão da vida” (Meyer, Dagmar, 2005a).

Interessa-me essa discussão pelas expectativas geradas, especialmente no contexto escolar, em torno das mães de crianças com deficiência e/ou doenças raras⁹,

⁹ Conforme o Ministério da Saúde, as “doenças raras” correspondem a um conjunto diverso de condições médicas que afetam um número relativamente pequeno de pessoas em comparação com doenças mais comuns. O número exato de doenças raras não é conhecido. Estima-se que existam mais de 5.000 tipos diferentes, cujas causas podem estar associadas a fatores genéticos, ambientais, infecciosos, imunológicos, entre tantas outras causas. Compõem este grupo de doenças as anomalias congênitas, os erros inatos do metabolismo, os erros inatos da imunidade, as deficiências intelectuais, entre outras doenças, e a maioria possui algum tipo de componente genético. Algumas das doenças

atravessadas pela relação família-escola. Inclusive, este tema tangencia meus estudos desde o ingresso no mestrado, em 2013. Porém, com a entrada no doutorado, em 2021, soma-se a ele a relação com as maternidades que, numa dimensão mais ampla, passa a me interessar sobremaneira¹⁰.

Em aproximação à agenda de pesquisa de minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna e do Lola¹¹, pude imergir nos estudos sobre maternidades, em diferentes direções. Todavia, é na relação das mulheres-mães — que têm filhos/as com deficiência e/ou doenças raras — com a escola que ocorre minha inquietação permanente e passa a ser meu foco, vinculada à minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Provocada por minha orientadora, percebo que minha formação acadêmica, articulada às minhas memórias sobre minha mãe e sobre mim — mulher, branca, cis, heterossexual, mãe (a)típica de quatro filhas — e sobre as mulheres-mães que me rodeiam diariamente no exercício de minha profissão, mobiliza-me ao tema desta pesquisa. É desde essas experiências envolvendo mulheres-mães, família-escola, inclusão e deficiência que me coloco diante da maternidade atípica.

Ao olhar para o cenário escolar, penso nela como “a corda [que nem sempre] sai do útero” (Suy, 2024, p. 1) e busco refletir sobre os efeitos da produção do conhecimento acadêmico que circula e que corrobora para consolidar novos saberes e verdades em torno dessas maternidades. Esse cenário aponta para um campo

raras têm ocorrência restrita a grupos familiares ou pessoas. A grande maioria das doenças raras afeta crianças, mas podem aparecer ao longo da infância ou na idade adulta, afetando diversos sistemas que compõem o organismo humano, podendo causar deficiências e alterações no desenvolvimento. Disponível em: gov.br/saude/pt-br/composicao/saes/doencas-raras. Acesso em: 30 maio 2025.

¹⁰ A capa desta tese foi concebida a partir da composição de imagens que retratam mães de crianças com deficiência ou doenças raras e seus/as filhos/as, sujeitos que marcaram minha trajetória pessoal e profissional nos diferentes contextos em que atuei. Os cordões que sustentam essas fotografias remetem aos murais, amplamente utilizados em espaços escolares para conferir visibilidade ao que se deseja destacar, ao mesmo tempo em que evocam a ideia de colocar em suspensão aquilo que é exposto ao olhar. Ressalto que, para cada uma das imagens utilizadas, há um termo de consentimento de uso devidamente assinado e autorizado.

¹¹ Coordenado pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, o Lola reúne pesquisadores/as que desenvolvem ações de pesquisa, ensino e extensão na Educação Básica e no Ensino Superior, mobilizando os conceitos de docência, gênero, sexualidade, parentalidade e interseccionalidade como ferramentas éticas, políticas e pedagógicas. Sob a perspectiva da pesquisa-formação, propõem-se investigações que permitam desenvolver processos de cooperação regionais, nacionais e internacionais entre o grupo de pesquisa, universidades e escolas, para produzir conhecimentos sobre pedagogia, ensino e profissionalidade docente, bem como para analisar modos pelos quais gênero e sexualidade, em intersecção com outros marcadores sociais, conformam os caminhos da formação e da profissionalização. Ao mesmo tempo, o trabalho docente é analisado em articulação com a escola, a universidade e a família, para problematizar a produção de diferenças, desigualdades, discriminações e violências de gênero e de sexualidade no currículo e no planejamento pedagógico. (Ementa cadastrada no diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

empírico inesgotável, que abre infinitas possibilidades para pesquisar e escrever sobre um tema, provocando muito eco devido à sua sensibilidade e potência.

Considero que o tema da maternidade cabe a todos/as e a cada um/a de nós — não apenas às mulheres-mães, mas também aos/às filhos/as —, pois, mesmo não sendo mães, estão, de algum modo, relacionando-se simbólica ou fisicamente, com alguma maternidade. Por todas essas possibilidades, a chamada maternidade atípica é um assunto que me encanta e me desafia.

Como mãe de quatro meninas, transitei entre diferentes maternidades e, até aqui, precisei guardar e me resguardar, preservar e me proteger de situações que me desassossegam e me percorrem. Há algum tempo, deixei de guardar para mim e assumi, publicamente, ser uma mãe atípica. Esta condição me aproximou de outras mulheres-mães e de suas histórias de vida, tanto presencialmente como por meio de grupos e perfis em redes sociais.

Nesse sentido, para além da formalidade e do rigor acadêmico necessários, ao me debruçar sobre cada pesquisa delimitada como campo empírico, busco viver e produzir modos outros de cuidar das mulheres-mães de filhos/as público da educação especial e inclusiva¹², na relação família-escola, bem como de mim mesma.

Opto por fazer desta escrita, em determinados momentos, um texto de caráter memorialístico, que se afasta do engessamento acadêmico, uma vez que, além de autora, estou implicada e em sintonia com a pesquisa. Entendo que tal escolha se relaciona à filiação teórico-metodológica assumida, na medida em que, ao revisitar e refletir sobre minhas memórias, atribuo à pesquisa a relevância emocional e o impacto dessas experiências de vida em minha trajetória acadêmica.

Num período formativo e profissional de mais de 10 anos, percebi a emergência de novos saberes, produzindo verdades e constituindo um projeto, por vezes, contraditório, que ora fortalece, ora fragiliza a chamada maternidade exercida por mães de crianças com deficiência e/ou doenças raras, exigindo que as mulheres-mães que vivenciam a experiência desse tipo de maternidade intensifiquem o controle sobre seus corpos e a educação e o cuidado com seus/as filhos/as. No exercício de minha profissão, presenciei o aumento na demanda por crianças com deficiência e/ou

¹² Segundo a Resolução nº 4/2009, que “institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, considera-se como público da educação especial, alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2009a, n. p).

doenças raras, bem como a busca pela legitimidade de alguns discursos que reverberam nas práticas educacionais. É no estranhamento a essa realidade e na inconformidade com o que está dado que relaciono minha curiosidade em investigar o tema.

Para tanto, aponto os caminhos que, em confluência, movem-me a estudá-lo: (1) meu exercício profissional como professora da Educação Básica há mais de 30 anos — sendo aproximadamente 10 dedicados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à Educação Especial e Inclusiva; (2) minha experiência pessoal como mulher-mãe na chamada maternidade atípica; (3) minha experiência como doutoranda na Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos; (4) minha experiência como diretora de escola pública; (5) minha experiência atual como secretária de Educação¹³.

Deste modo, as relações que estabeleço com meu tema de pesquisa, a partir dos lugares que ocupei e ocupo atualmente como gestora educacional, mobilizam-me a refletir sobre a relação entre a comunidade e a escola, bem como entre a comunidade e a rede de Educação, possibilitando analisar o campo das políticas públicas em articulação com diferentes setores, como as Secretarias de Educação, Saúde, Segurança e Transporte.

Adoto como ferramenta teórico-metodológica a metapesquisa — pesquisa sobre pesquisas — para a produção dos dados. Em uma pesquisa pós-crítica, a metodologia adotada refere-se ao “[...] modo de perguntar, interrogar, de formular questões e construir problemas de pesquisa” (Meyer; Paraíso, Marlucy, 2021, p. 18).

Em diálogo com Jefferson Mainardes (2018; 2021), considero a metapesquisa uma metodologia potente. Afinal, ela se caracteriza como um estudo que não se resume a uma revisão bibliográfica sobre as pesquisas existentes, mas se propõe a falar com e a partir das pesquisas, analisando e dialogando com o que apontam e/ou silenciam, sem atribuir qualquer juízo de valor.

Assumo os Estudos de Gênero, os estudos sobre inclusão, os estudos sobre a relação família-escola, em articulação à perspectiva pós-estruturalista, recusando os essencialismos e as naturalizações sobre a maternidade atípica. A partir desses estudos, mobilizo os conceitos de inclusão, norma, gênero, maternidade, relação

¹³ No primeiro dia de janeiro de 2025, assumi a pasta da Secretaria Municipal de Educação do município de Esteio, no Rio Grande do Sul. Atualmente, a rede escolar é composta por 32 escolas municipais, com cerca de 11 mil alunos/as e 900 professores/as.

família-escola, ratificando que esta pesquisa não pretende sacralizar, nem romantizar o lugar ocupado pelas mulheres-mães e nem demonizar ou rechaçar o lugar que ocupam os homens-pais na relação que estabelecem com a escola, considerando a posição que ocupam como responsáveis pelos/as filhos/as com deficiência e/ou doenças raras, enquadrados/as como público da educação especial e inclusiva.

Desde que a maternidade se tornou um assunto público e não mais exclusivo da esfera privada, passou a ser objeto de estudo e investimentos. Embora presente nas sociedades antigas, a educação dos corpos femininos, compreendidos como lócus reprodutivos, a partir do século XIX, recebeu maior foco por meio de investimentos direcionados à educação feminina. Para Michel Foucault (2014, p. 28), nos Estados modernos, a sociedade passou a compreender o corpo da mulher como objeto de atenção, em que mão “[...] população e reprodução constituíram-se em objetos a serem regulados”.

Na educação da mulher, fez-se necessário o domínio sobre as chamadas “práticas domésticas”, como saber cuidar da família, arrumar a casa, cozinhar, receber e servir a família e os/as convidados/as, ter conhecimento sobre medicina caseira, tratar pequenos ferimentos, pregar botões, fazer pequenos reparos e costuras. Além disso, era imprescindível saber sobre as crianças no que tange a não apenas alimentá-las, mas cuidar de sua aparência, saúde e educação.

Esses e outros atributos foram considerados prerrogativas para que a mulher fosse considerada uma “boa esposa” e uma “boa mãe¹⁴”. Tais investimentos produziram uma nova concepção de maternidade na cultura ocidental e ratificaram a ideia de um corpo feminino saudável para gerar e parir filhos/as também saudáveis.

A partir de Alexnaldo Rodrigues (2007), pode-se afirmar que parte da educação destinada às mulheres se pautava em torno de um aprendizado voltado a agradar o homem e a se manter dentro dos padrões de desejabilidade social. Assim, priorizavam-se os seguintes ensinamentos: (1) cultivar a beleza e o cuidado com o corpo; (2) adquirir conhecimentos práticos e habilidades manuais; (3) praticar a

¹⁴ A ideia rousseauiana de “boa esposa” está presente nos atributos mencionados, porém, é importante destacar que a educação das mulheres é apenas sobre sua tarefa de “agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar suas vidas agradáveis e doces: eis os deveres da mulher em todos os tempos e o que lhes deve ser ensinado desde a infância” (Rousseau, Jean-Jacques, 2022, p. 502). Além disso, as aprendizagens ofertadas à mulher deveriam priorizar não pela força e imposição, mas pelo desejo e consentimento à compreensão de sua responsabilidade e dedicação ao marido e aos filhos/as como deveres de uma “boa mãe” e “boa esposa”.

educação religiosa¹⁵; (4) aprender cálculos básicos e noções de leitura e escrita, suficientes para administrar o lar, lidar com receitas médicas e culinárias e atender às necessidades dos/as filhos/as, do marido e da casa.

Realizando uma reflexão sobre “ser mãe”, Schwengber e Meyer (2011) apresentam os modos como a cultura ocidental admite essa condição: “[...] ser mãe remete, ao mesmo tempo, para uma etapa e um estado específico da vida feminina que envolve a gestação, o parto e a lactação e também para cuidados anteriores e posteriores ao parto [...]” (Schwengber; Meyer, 2011, p. 285). Apontam, ainda, que a gestação, o parto e a lactação envolvem “um conjunto de ações de longo prazo, dentre as quais se destaca a maternagem, que envolve também criar e educar as crianças geradas” (Schwengber; Meyer, 2011, p. 285). Geralmente, as mulheres eram consideradas “ignorantes” e tinham a obrigação de “serem mães”; ao Estado moderno cabia governar esses corpos para entenderem seu papel na reprodução. As mulheres eram incentivadas a manter a saúde para a reprodução e a adquirir conhecimentos que ultrapassassem suas funções atribuídas de “boas mães”.

A partir do século XX, com as políticas sanitaristas empreendidas pelo Estado Novo, a compreensão da maternidade como momento de reprodução dos corpos que estão sendo gerados e necessitam vir ao mundo, saudáveis e produtivos, interessa sobremaneira ao campo político e econômico. Para tanto, criam-se estratégias para controle e acompanhamento da saúde feminina. Conforme Foucault (2014), a reprodução dos corpos é considerada um aspecto fundamental e, por isso, está submetida a um controle político. Ainda que a formulação das políticas devesse caber ao Estado, são as ciências médicas, legitimadas cientificamente, que as reformulam, orientam e disciplinam, estabelecendo a mediação entre o Estado e a sociedade.

Deste modo, gestar e cuidar do corpo e do bebê, antes mesmo de ele nascer, tornam-se processos de acompanhamento constante, necessários de serem validados pelos médicos. Nesta direção, compreende-se que as narrativas produzidas pelos sanitaristas reforçaram a maternidade e a maternagem como responsabilidade e vocação da mulher. Por meio das práticas higienistas desenvolvidas pelos Estados Modernos, há uma mudança direta vivida nos modos de maternar que afetam

¹⁵ Na concepção de Rousseau (2022), a educação religiosa não deveria servir para contestar ou questionar a religião. Afinal, “toda menina deve ter a religião de sua mãe, e toda mulher a de seu marido. Mesmo que essa religião seja falsa, a docilidade que submete a mãe e a família à ordem da natureza apaga diante de Deus o pecado do erro” (Rousseau, 2022, p. 522).

diretamente os modos de compreender e exercer a maternidade no Brasil. Com isso, a politização da maternidade se consolida de maneira diversa e contraditória. (Schwengber, 2006).

A forma com que a maternidade é discutida e vivida segue refletindo mudanças. No século XXI, é possível registrar um deslocamento da “politização da maternidade”, (Meyer, 2005a) abordando questões relacionadas ao parto e à criação de filhos/as, para a chamada “politização da gravidez”, focalizando dentre outros aspectos, os direitos reprodutivos e a autonomia da mulher em relação à sua saúde, ao seu corpo e às suas escolhas sobre ser ou não ser mãe.

Esse deslocamento — da politização da maternidade para a politização da gravidez — reflete uma mudança significativa em como a maternidade e a gravidez vêm, ao longo do tempo, sendo percebidas e discutidas, passando da abordagem da educação da mulher e da criação e educação dos/as filhos/as a uma discussão ampliada sobre os direitos e a autonomia das mulheres durante e no que se refere à gravidez.

No processo de politização da gravidez, também se manifesta a discussão sobre a importância do acesso aos serviços de saúde especializados, da proteção da mulher durante a gravidez, da escolha de métodos contraceptivos e do acesso à interrupção da gravidez. Conforme Schwengber e Meyer (2011), esse processo não apenas se mantém simultaneamente, mas também se complexifica e se expande.

Nesta direção, compreendo que, a partir dos conceitos de politização da maternidade e de politização da gravidez, ocorre um deslocamento. Afinal, em vez de situar os problemas no âmbito mais amplo, relacionado aos processos políticos e sociais, passa-se a considerar que a relação entre mães e filhos/as na maternidade atípica ocorre de forma individual, distinta para cada mãe.

Na contemporaneidade, as práticas neoliberais esmaecem as políticas de segurança e bem-estar social, cortando benefícios e promovendo discursos que mostram possibilidades de realizar intervenções para conquistar sujeitos livres e capazes de produzir. Nesta relação, o Estado deve ser mínimo em termos de interferência, para produzir e assumir a gerência e o funcionamento de sua própria vida, não dependendo de políticas sociais.

Assim como Schwengber e Meyer (2011), a ideia de cuidar do corpo, para ser biologicamente capaz de gestar e depois parir, não é atemporal. Isto é, trata-se de um conjunto de práticas e de políticas que vêm, ao longo do tempo, procurando convencer

as mulheres de suas responsabilidades, produzindo uma rede de compromissos, de caráter social e familiar, que siga sendo naturalizada, para assumirem a obrigação de também se cuidarem, para gerarem, engravidarem e parirem, preferencialmente, filhos/as saudáveis e, posteriormente, cuidarem deles/as.

Neste deslizamento, a maternidade “[...] muda de lugar, atingindo o amplo grupo social — ele não está mais restrito apenas ao grupo familiar/cônjuges” (Schwengber; Meyer, 2011, p. 290). Desde que passa a ser de domínio público, as maternidades são reguladas, vigiadas, cobradas e, sistematicamente acompanhadas, a partir de onde se constrói “uma dupla e concomitante operação: uma que entroniza as mães em sua missão sagrada de gestar, e outra que ameaça as que fracassam na sua função de gerar filhos/as perfeitos/as e saudáveis” (Schwengber; Meyer, 2011, p. 302). Toda essa construção da maternidade dita normal certamente atravessa e constitui o modelo da chamada maternidade atípica.

A partir do exposto, sustento como meu principal objetivo de pesquisa: investigar e problematizar os sentidos produzidos sobre a relação família-escola com ênfase na chamada maternidade atípica, em teses e dissertações, entre 2013 e 2024.

E, como objetivos específicos: (1) identificar nas teses e dissertações, da última década, as principais características, tendências, possibilidades, fragilidades e impossibilidades como uma estratégia para pensar sobre a relação da chamada maternidade atípica com a escola; (2) analisar a chamada maternidade atípica questionando a proliferação do uso desta expressão e sua essencialização na relação com o contexto escolar.

Segundo Foucault (2012a), em cada época, as condições de enunciação e os campos de visibilidade constituem o que pode ser dito ou escrito. Em outras palavras, o que é validado como verdadeiro e visibilizado depende do contexto histórico e dos discursos produzidos naquele período. Isso determina quem tem o direito ou a possibilidade de falar algo e como falar, assim como quem pode expressar certas ideias ou verdades naquele momento, funcionando como uma espécie de “autorização social ou cultural” para afirmar certas coisas e não outras.

Ademais, os espaços, os objetos e as informações disponíveis em cada contexto histórico, os quais nossos olhos e nossa compreensão conseguem acessar, (in)visibilizam o que está na sociedade. Em outras palavras, cada época delimita o que pode ou não ser dito.

Em concordância com Foucault (2012a), interessa-me, neste estudo, realizar as seguintes perguntas de pesquisa: que sentidos sobre inclusão e relação família-escola, atravessados pela chamada maternidade atípica, são construídos e veiculados nas pesquisas em Educação, de 2013 a 2024? E de que modos esses sentidos operam e como posicionam a chamada maternidade atípica na relação com a inclusão e a relação família-escola?

Assim, passo a apresentar a estrutura desta tese, dividida em três partes, as quais nomeio de atos.

Na Primeira Parte, “Primeiro ato: maternidade em prelúdio” — dividida em dois capítulos —, utilizo o conceito de prelúdio por significar a experiência prévia de algo, mas também porque na linguagem artística musical — muito utilizada em balés e óperas — representa uma parte introdutória livre que precede a outra.

No Capítulo 1, “Gestando... a tese”, discorro sobre o tema de pesquisa e minhas aproximações ao introduzi-lo. Este capítulo está dividido em duas seções — “Maternidades típicas e atípicas” e “A corda que [nem sempre] sai do útero: aproximações com o tema” — nas quais (des)emaranho minhas experiências de diferentes lugares e posições ocupados durante o exercício para me tornar pesquisadora, dissertando sobre a chamada maternidade atípica.

No Capítulo 2, “Coda: o caminho metodológico para dar vida à pesquisa” — dividido em duas seções —, detalho a virada necessária na metodologia, propondo este exercício “em sonatas”, como nas obras da arte musical, nas quais, por vezes, um tom é minimizado para dar maior visibilidade a outro. Numa sonata, é preciso fazer escolhas para que os tons que contrastam no desenvolvimento possibilitem que a obra se torne harmônica e se alinhe ao desfecho.

Na seção 2.1, “Ensaio geral: a metapesquisa como passo firme”, apresento o caminho metodológico articulado ao referencial teórico. Retomo a importância das questões éticas para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas e argumento sobre a relevância de tomar decisões e gerenciar riscos. Discorro sobre como e por que precisei me deslocar da ferramenta teórico-metodológica adotada para operar com a metapesquisa. Detalho os movimentos realizados até a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e as impossibilidades de manter o grupo focal e entrevistas narrativas *on-line* — das quais precisei declinar.

Na seção 2.2, “Os *pliés* da pesquisa: a marcação da temporalidade”, discorro sobre os cuidados e observações éticas até a escolha pela metapesquisa, indicando

os trabalhos finais selecionados como material empírico, assim como o caminho percorrido, os critérios para inclusão e exclusão, a observação e o detalhamento, os achados e não achados, e os recursos e ferramentas utilizados para sistematizar a produção de dados. Insiro nas problematizações a complexidade e as contradições que poderiam ser geradas por uma pesquisa que preservasse a escuta das mulheres-mães por meio do grupo focal, eventualmente comprometendo os resultados, diante das distintas posições pessoais e profissionais que, como pesquisadora, assumi durante a condução do estudo.

Na Segunda Parte, “Segundo ato: maternidade em sonata” — dividida em dois capítulos —, abordo como foram realizadas as buscas até a seleção do campo empírico, bem como os caminhos feitos, desfeitos e refeitos durante esta investigação. Para isso, proponho o exercício das buscas “em sonatas”, como nas obras da arte musical, mostrando as escolhas que faço, para “ajustar o tom da obra”, ou seja, delimitar a empiria.

No Capítulo 3, “Ecografia: os primeiros ‘testes’” — dividido em três seções —, apresento as normativas legais homologadas entre 2013 e 2024, no campo da Educação Especial e Inclusiva, e discorro sobre esse cenário.

Na seção 3.1, “Beta HCG positivo: a maternidade no Lola”, apresento os estudos desenvolvidos pelo Lola, de onde emergem artigos, teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso, interessada, especialmente, no que se refere à discussão de gênero, por se articularem com questões fundantes ao meu tema de pesquisa.

Na seção 3.2, “Primeiro trimestre: organizando os filtros com foco nos estudos sobre maternidade atípica”, realizo, paralelamente, a revisão teórica, discutindo a maternidade atípica na relação com a escola, em articulação com os conceitos e campos teóricos adotados.

Na seção 3.3, “Segundo trimestre: a ampliação do ‘exame’”, apresento os estudos explorados e mantidos para o aprofundamento do tema. Aponto também os critérios de exclusão adotados após a leitura, para a não utilização de algumas pesquisas.

No Capítulo 4, “Andante: o campo empírico”, organizei e sistematizei as pesquisas que compõem minha empiria, apresentando a síntese do objetivo, da metodologia, do referencial teórico, dos/as principais autores/as utilizados/as, dos principais resultados e da conclusão de cada estudo analisado.

Na Terceira Parte, “Terceiro ato: maternidades dissonantes”, introduzo o capítulo 5, “*Grand finale*: apresentação das categorias analíticas”. Dividido em duas seções, discuto as pesquisas que compõem o campo empírico, brincando, inicialmente, com a palavra “dissonante”, para pensar no que possa ser discrepante, divergente, que destoa e não se aproxima nas pesquisas estudadas, mas também para refletir sobre o que se aproxima, sendo harmonioso e sonoro em relação ao meu tema de pesquisa.

Na seção 5.1, “Mães típicas e atípicas: interdependência que produz uma identidade materna deficiente”, discuto a primeira categoria analítica da pesquisa, articulando a maternidade atípica com a inclusão e a relação família-escola. A partir dessa análise, dois movimentos se destacam nas pesquisas examinadas: o primeiro refere-se à desigualdade na inclusão escolar e nos modos de relação entre família-escola, reforçada pela maternidade atípica; o segundo diz respeito à forma como as normas escolares atuam na regulação da conduta dos/as filhos/as e das mulheres-mães atípicas, orientando-os/as conforme os padrões socialmente aceitos para a prole e para as mães enquanto figuras maternas que se relacionam com a escola.

Na seção 5.2, “Mães atípicas que (não) amam incondicionalmente: reflexões sobre a produção de um modelo materno-inclusivo”, questiono, a partir das pesquisas analisadas, as normas que regulam modos de ser e de maternar da mulher-mãe de crianças com deficiência neste tempo, conduzindo a conduta das mães. Problematizo também as exigências para que as mulheres-mães assumam uma postura abnegada e, ao mesmo tempo, produtiva, conseguindo responder aos riscos, incertezas e formular estratégias individuais e coletivas para superar dificuldades advindas da condição da deficiência e das doenças raras dos/as filhos/as.

No Capítulo 6, “Parindo... a tese: a conclusão de um processo”, encerro com importantes movimentos, olhando para os objetivos e para as perguntas de pesquisa, visando respondê-las. Retomo as categorias de análise, articuladas aos campos teóricos referenciados, sustento meus argumentos e anuncio a tese desta investigação.

PRIMEIRO ATO: MATERNIDADE EM PRELÚDIO

1 GESTANDO... A TESE

Início a Primeira Parte desta tese como um “primeiro ato”, que nomeio de “prelúdio”. No contexto de um balé ou ópera, o prelúdio se refere a uma peça musical que antecede a apresentação. Ele serve como uma introdução à história que será contada, criando o clima e a atmosfera e preparando o público para o que está por vir. O prelúdio pode estabelecer o tom emocional, apresentar os temas que serão explorados (discutidos) ao longo da obra e ajudar a envolver o espectador (leitor/a) desde o começo.

Proponho o prelúdio na pesquisa acadêmica — prelúdio da pesquisa — como uma porta de entrada que dá o tom à performance. Neste sentido, ao propor a ideia da “maternidade em prelúdio”, anuncio a Primeira Parte da minha pesquisa, na qual busco conduzir o/a leitor/a para caminhar comigo e conhecer a construção desta investigação, situando o meu tema de pesquisa. Neste prelúdio, “gesto a tese” contando histórias.

Contar histórias é uma arte e ouvi-las também. Cada um/a de nós tem a sua história envolvendo a si próprio/a. Nela sempre haverá alguma experiência com a maternidade, que não tem jeito certo ou errado de ser contada, muito menos de começar ou de terminar.

Tenho considerado impraticável apartar a experiência das narrativas. Esta tese parte (e é parte) de mim e de nós. Inspirada em Dal'Igna (2023, p. 29), entendo que, para apresentar a discussão que proponho, preciso “respirar para sentir, para enxergar, para escutar, para cuidar, para resistir e reexistir na vida, na maternidade, na docência e na pesquisa”.

Sustento, desde o início da minha escrita, que esta pesquisa é sobre nós, mulheres, sobre as diversas formas de construir e compreender nossa própria imagem, nós no mundo, no nosso mundo e no mundo de nossos/as filhos/as, nós construídas por fitas (mais suaves) e cordas (mais rústicas), que podem se romper, atar e desatar, em todas nós e a cada uma de nós e a nossos/as filhos/as, em torno desse tema de pesquisa que pode representar limite e, ao mesmo tempo, contato para mulheres-mães que vivem a chamada maternidade atípica. Compreendo “[...] nós como pronome e como substantivo. Nós como potência, nós como ponto de conexão e nós como tensão. Nós como um exercício imenso de suspeita sobre quem somos ou vamos nos tornando [...]. Nós e eu. Eu e nós” (Dal'Igna, 2023, p. 44).

Nós, mulheres, somos constantemente provocadas a encontrar formas de viver, sentir, existir, resistir, pensar, calar/falar sobre nós e sobre as relações de maternar. Cada uma de nós tem histórias únicas, mas que se aproximam e se distanciam de outras histórias e de outras mulheres-mães.

Estas histórias podem ser retraçadas e recontadas conforme os contrapontos das experiências vividas em cada tempo, como as experiências e as narrativas descritas nas produções acadêmicas que proponho colocar em articulação neste estudo. Walter Benjamin (2012, p. 107) defende que as experiências e as narrativas não têm “[...] a pretensão de transmitir um acontecimento puro e simplesmente [...]. Nelas ficam impressas as marcas do narrador, como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila”.

Questiono: o que apontam as produções acadêmicas sobre as maternidades atípicas? Quem escreve sobre elas? Quais vestígios têm sido deixados?

A escolha da chamada maternidade atípica como tema de pesquisa e o questionamento imediatamente colocado sob a palavra atípica desencadearam em mim dois movimentos que se emaranharam. O primeiro, a meu ver, torcia-me e me retorcia, desagregava e desmantelava, fazendo pulsar a vida, que precisou germinar de outros modos, apesar dos tantos medos. E, o segundo, a partir da mulher-mãe que precisou conservar formas para (sobre)viver.

Por isso, pretendo dar e me dar voz pela palavra, ao investigar o tema, pois, ao passo que cuido de mim e me escuto, escrevo e leio a mim e a outras mulheres-mães; da mesma forma, ao escrevê-las, lê-las, posso também ser lida. Afinal, assim como Jorge Larrosa (2002, p. 20),

eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.

Deste modo, entendo que as palavras (ditas e não ditas) constituem as narrativas e se (re)constroem pelos diferentes tempos e espaços, a cada nova situação e experiência vivida. Elas abrem possibilidades de olhar para os diferentes

pontos de tensão e atenção e para as expectativas — individuais e coletivas — vividas por mulheres-mães de filhos/as com deficiência e/ou doenças raras, expectativas implicadas com a invenção da chamada maternidade atípica.

Argumento sobre a importância de uma tese que volta sua atenção às pesquisas já desenvolvidas que abordam a chamada maternidade atípica, o tema da inclusão e a relação família-escola, como parte de um universo que nos rodeia, em alguns casos, por anos e diariamente. Nesta direção, saliento que, muito embora o tema da maternidade atípica tenha ganhado visibilidade nos últimos anos, especialmente pela quantidade de pessoas que têm se dedicado a escrever e a falar livremente sobre o assunto, no mundo virtual, considero que, para além do conteúdo produzido em mídias digitais, muito há para ser dito e escrito, especialmente no campo acadêmico, o que venho considerando ao me questionar sobre o que e como vêm se consolidando essas relações no contexto família-escola.

Passo a seguir a esmiuçar as expressões “típica” e “atípica” em aproximação com a maternidade. Afinal, sendo a chamada maternidade típica considerada a maternidade normal, o que define a expressão maternidade atípica?

1.1 MATERNIDADES TÍPICAS E ATÍPICAS

Há pouco mais de duas décadas, entre o final do século XX e o início do século XXI, o tema da inclusão vem ganhando espaço mundialmente. No Brasil, uma das temáticas mais discutidas e tensionadas no campo educacional vem sendo a educação especial e inclusiva e o que dela germina¹⁶.

Paralelo ao tema da educação especial, discutem-se questões relacionadas à maternidade. No Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garante direitos sociais que incluem a proteção à maternidade e à infância, conforme determina o artigo 6º (Brasil, 1988). Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 8º, também afirma que é de responsabilidade do poder público oferecer assistência psicológica à gestante e à mãe, no período pré- e pós-natal, inclusive para as mães em situação de privação de liberdade (Brasil, 1990).

¹⁶ Considera-se como marco inicial da Educação Especial no Brasil a criação de duas instituições no Rio de Janeiro: em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant; e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos.

A Lei nº 13.010, de 2014, estabelece que famílias com crianças e adolescentes com deficiência devem ter prioridade no atendimento das políticas públicas (Brasil, 2014a). A maternidade está presente também na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que aborda a proteção conjunta de maternidade e infância, com foco em cuidados e assistência (UNICEF, 1948). Já o artigo 107 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais trata da necessidade de garantir a proteção às mães antes e após o parto, por um período adequado (Brasil, 1992). Por fim, gostaria de destacar o artigo 6º da Convenção nº 180 da Organização Internacional do Trabalho, que garante proteção à saúde das mães e prevê benefícios financeiros que possibilitem à mulher cuidar de si (Organização Internacional do Trabalho, 2009).

Vale ressaltar que as garantias legais que estabelecem os cuidados, os direitos e a proteção à maternidade são amplas, sendo as normativas mencionadas apenas um exemplo do que temos juridicamente definido no Brasil. Entretanto, essas leis são pouco divulgadas, limitando o conhecimento e o entendimento das mulheres-mães atípicas sobre seus direitos e os de seus/as filhos/as, inclusive no que se refere às práticas escolares.

O embate acerca do acesso, permanência e aprendizagem das crianças atípicas ganha novos contornos e, com eles, as exigências e as polêmicas permanentes, em busca de qualificar a garantia de direitos e melhorias nos processos inclusivos nas escolas. A ideia de incluir a todos, normatizada pelas políticas públicas, exige que todas as peças de um grande quebra-cabeça sejam encaixadas, com um mesmo critério de normalidade.

Por outro lado, a errônea ideia de que para incluir bastava tomar a expressão no sentido semântico, ou seja, “colocar para dentro”, possibilitando o acesso de todos/as ao mesmo espaço, vem sendo contestada. A inclusão é dada por um “conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que determinam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído” (Lopes, 2009, p. 154).

As exigências nos processos de inclusão aumentam à medida que também se amplia o número de pessoas identificadas como atípicas. Bianca Carvalho e Sabrina Finamori (2022) defendem que o termo “atípica” aplicado às mães, aos pais, às famílias e às crianças teve seu início marcado por grupos de ativistas, mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para consolidar os debates em

torno do anticapacitismo. Por necessidade das famílias e da escola, o que antes era exceção, atualmente, é o anúncio da emergência de um processo inverso — incluir os chamados especiais tem se consolidado como regra, enquanto os considerados normais passam a configurar como minoria — devido à demanda experienciada pelas famílias e pela escola, individualmente, ou no processo que ocorre na relação família-escola.

Em 2022, no Brasil, cerca de 18,6 milhões de pessoas com dois anos ou mais possuem algum tipo de deficiência¹⁷. Nesta direção, ano após ano vem aumentando o número de mulheres-mães que exercem a chamada maternidade atípica por terem filhos/as com deficiência.

O artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência considera pessoa com deficiência aquela com “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, n.p).

Com a proliferação dos diagnósticos, cada vez mais, a pauta social e política da inclusão é levada, de diferentes modos, para o contexto escolar, e se estabelece na relação família-escola, exigindo uma relação diária que nem sempre ocorre harmonicamente ao considerarem as discussões travadas em redes sociais envolvendo essas pautas. O crescente número de diagnósticos médicos e psicológicos, somado aos pareceres pedagógicos que encaminham crianças para avaliação e acompanhamento em serviços de apoio e que legitimam a expansão da educação especial e inclusiva, faz com que seja cada vez mais raro circular, no espaço escolar, entre crianças e estudantes que não carregam consigo a marca de um diagnóstico. Em algumas situações, as siglas que diagnosticam precedem até mesmo o nome do próprio sujeito na narrativa das famílias e da escola: “meu filho TEA”; “meu aluno TDAH [Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade]”, colocando a sua condição à frente de sua identidade.

As siglas direta ou indiretamente ligadas às chamadas atípicas e neurodivergências, como, por exemplo: TDAH, TEA, TOD (Transtorno Opositor Desafiador) e PC (Paralisia Cerebral) têm sido expressões frequentemente citadas na escola, algumas vezes, para buscar direitos; outras, como justificativas para as

¹⁷ Disponível em: biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf. Acesso em: 30 maio 2025.

situações que se apresentam. Há tempos, o laudo médico-psicológico deixou de ser a condição “escondida” e “sigilosa”, passando a ocupar o outro extremo, posicionado como uma espetacularização das diferenças.

Ter acesso à escola dita inclusiva não é obrigatório às famílias, mas um direito a ser garantido pelas instituições, que devem propiciar a igualdade de condições para o acesso de todos/as. Conforme a Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹⁸, “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Brasil, 1998, n.p).

A inclusão no contexto escolar não é um direito garantido *a priori*. Segundo Meyer (2005a, p. 96), “[...] os direitos têm um caráter dinâmico, de construção histórica e social. E eles têm esse caráter na medida em que incorporam e consolidam, por vezes de forma conflituosa e divergente, conquistas de diferentes grupos sociais através dos tempos”.

A legitimação do direito de estar na escola também gera tensões, não apenas entre diferentes grupos, mas inclusive entre mães atípicas. Embora a matrícula e a permanência de seus/as filhos/as estejam garantidas a todos/as, as dificuldades e consequências enfrentadas, tanto pela escola quanto pela família, acabam sendo pouco consideradas pela sociedade nesse processo.

A inclusão escolar requer a garantia de condições que assegurem tratamento igual e justo a todos/as, em um contexto que respeite crenças, opiniões, comportamentos, necessidades e capacidades das pessoas. Nesse sentido, continua mobilizando iniciativas para que todas as crianças — incluindo aquelas com

¹⁸ Desde o início do século XX, diversos tratados internacionais, declarações e recomendações vêm sendo elaborados visando tornar efetivo o direito à educação, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Contudo, a expressão “educação para todos” ganhou maior visibilidade a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, com a participação de instituições internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esse evento resultou na Declaração de Jomtien, também conhecida como Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1998). Em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, reafirmou esse compromisso. Entre seus objetivos, destacam-se a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, com atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência. Defende-se, assim, a adoção de medidas que assegurem a igualdade de acesso e a participação de todos/as no sistema educacional. O documento ressalta ainda que a concretização da “educação para todos” depende de vontade política, medidas fiscais adequadas, reformas nas políticas educacionais e fortalecimento institucional. Para tanto, é necessário desenvolver políticas contextualizadas de apoio nos âmbitos social, cultural e econômico, de modo a garantir uma educação básica capaz de promover tanto o desenvolvimento individual quanto o social (Brasil, 1994; 1998).

deficiência, doenças raras, condições neuroatípicas, pertencentes a minorias étnicas, comunidades imigrantes, em situação de extrema vulnerabilidade ou marginalização — tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de promover pleno desenvolvimento humano, social e econômico¹⁹.

Edgar Morin (2014, p. 100) reflete que “a sociedade produz a escola, que produz a sociedade”, ou seja, a escola está atravessada e constituída por uma sociedade atravessada e constituída pela escola numa relação de reciprocidade. Por isso, podemos afirmar que, em se tratando de inclusão — incluindo às chamadas maternidades atípicas —, a escola passa a ser um dos espaços de tensão e de disputa, onde se instituem determinadas ordens normativas que designam e produzem regras de juízo, como “maneira de ordenar multiplicidades, de articular, de as relacionar consigo mesmas segundo um princípio de pura referência a si (Ewald, 2000, p. 108).

Neste contexto, as chamadas maternidades atípicas se contrapõem às maternidades típicas, dando visibilidade a uma realidade que expõe uma “igualdade normativa” (Ewald, 2000, p. 109), existindo em torno de uma relação que, ao passo que afirma a igualdade da individualidade perante o coletivo, também evidencia e torna infinito o que as difere. Muito embora ninguém possa “[...] ter a pretensão de ser sujeito da enunciação da norma” (Ewald, 2000, p. 109), o movimento que as mulheres-mães tendem a fazer para buscar igualdade de condições e garantia de direitos de seus/as filhos/as e de seus próprios direitos consolidam para a vida na comunidade escolar o normativo como “prática ou conjunto de práticas da igualdade e da medida comum, seja compatível com a existência de um direito” (Ewald, 2000, p. 108).

Maternidades típicas e maternidades atípicas se articulam, referenciadas como opostas. Ambas são comparáveis e constituídas pela afirmação das diferenças que as distinguem.

¹⁹ Nessa perspectiva, diversas organizações foram criadas — como o Centro Lemann, a Fundação Bracell, o Itaú Social, o Instituto Península, o Instituto Rodrigo Mendes, o Movimento Profissão Docente, os Parceiros da Educação e o Movimento Todos Pela Educação —, propondo estudos e iniciativas voltadas à chamada “educação para todos”. Entre as ações mais recentes, destaca-se o programa “Educação Já!”, lançado em 2018 pelo movimento Todos Pela Educação, bem como a publicação do documento “Educação Já Municípios 2024: recomendações de políticas educacionais para as gestões municipais (2025-2028)”. Disponível em: todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/10/educacao-ja-municipios-2024-todos-pela-educacao.pdf. Acesso em: 30 maio 2025. Ainda que, no campo teórico que sustenta esta pesquisa, possamos colocar sob suspensão as “verdades” defendidas por muitas dessas propostas, reconhecemos a relevância de mencioná-las para efeito de contextualização, embora não constituam objetos de análise desta investigação.

A maternidade típica não representa o desvio nem a diferença. Estabelece relação com a identidade normativa, usada como medida de comparabilidade. A chamada maternidade atípica se consolida a partir da regra — da maternidade típica — “[...] que há de valer como norma, em função da qual cada indivíduo vai poder medir-se, avaliar-se, identificar-se, portanto, será extraída daqueles mesmos aos quais ela se dirige” (Ewald, 2000, p. 108).

É a norma da maternidade típica que produz a regra, a medida e o juízo comum. A partir destes, estabelecem-se as possibilidades dos direitos, de um e de outro, das mulheres-mães e de seus/as filhos/as. A norma não ocorre, necessariamente, por imposição regulamentada; é uma espécie de negociação, que “abole do direito o jogo das relações verticais de soberania, em proveito de relações horizontais de defesa social” (Ewald, 2000, p. 110).

Sobre o conceito de norma, Ewald (2000, p. 108) argumenta:

o que é, pois, uma norma? Uma maneira de um grupo de dotar de uma medida comum segundo um rigoroso princípio de autorreferência [...]. Ela pressupõe arquiteturas, dispositivos, toda uma física do poder graças à qual o grupo [maternidades atípicas] poderá tornar-se visível para si mesmo, mas também procedimentos [...] toda uma constituição de saber destinada a produzir, em completa positividade, o um a partir do múltiplo.

Deste modo, compreendo a maternidade atípica como “[...] qualquer maternidade que escape à norma por questões sociais, culturais ou de saúde” (Andrade; Fernandes, 2022, p. 168-169). Assim, a chamada maternidade típica, considerada normal, serve como norma, que regula e produz a maternidade atípica — isto é, uma não existe sem a referência da outra.

“A norma é uma medida que opera sem exclusão, por inclusão, absorção, assimilação, mesmo daquilo que poderia pretender excedê-la. A norma reduz o monstruoso a nunca ser mais do que uma diferença dentro do gênero” (Ewald, 2000, p. 112). Assim, podemos afirmar que, a partir da norma da maternidade típica — estabelecida pela autorreferência do próprio coletivo de mulheres-mães —, a maternidade atípica se configura como a diferença dentro das maternidades.

A norma não é estática, sua duração pode flutuar e abrir possibilidade para que ela se transforme. Também não é absoluta, não está fora do tempo e não é universal. Então, a expressão “maternidade atípica” é uma expressão deste tempo. É ela que abarca um público vasto, ao se referir às experiências de parentalidade, neste caso,

vinculadas às mulheres-mães em relação às pessoas diagnosticadas com alguma(s) característica(s) de (neuro)atipicidade.

Pelo viés da neurodiversidade, a diversidade neurológica é compreendida como uma diferença, e não como doença (Ortega, Francisco, 2009), sendo incorporada por um grupo crescente de mulheres-mães identificadas como “mães atípicas”. Esse aumento gerou sobrecarga não apenas na instituição escolar, no cuidado com crianças e estudantes, mas também nas demandas da maternidade atípica, pois essas mulheres frequentemente assumem posições de militância e liderança em defesa de seus filhos, numa atuação que combina esforços individuais e coletivos, muitas vezes subjetivada e mediada, especialmente pelas redes sociais.

As redes sociais, assim como outras tecnologias visuais, têm funcionado como importantes lugares na construção das relações sociais que se estabelecem com as chamadas maternidades atípicas. Para Schwengber e Meyer (2011, p. 285),

ser mãe envolve, contemporaneamente, uma discursividade cada vez mais complexa que é amplamente produzida e divulgada em diversos artefatos da cultura, como poemas, canções, romances literários, filmes, novelas, documentários e também diferentes ciências, mídias e propagandas. Por estarem inseridas nesses discursos e deles serem sujeitos, muitas mulheres começam a ter acesso às aprendizagens muito tempo antes de pensarem na possibilidade de virem a tornar-se mães.

Essas tecnologias podem servir como formadoras de opinião e, em alguns casos, aproximar o conhecimento acadêmico do senso comum. Deste modo, “essas incitações de discursos técnico-científicos [...] são incorporadas e traduzidas para a esfera do senso comum para melhor administrar, gerir, ensinar, inserir e regular as vidas dos diferentes grupos de mulheres [...]” (Schwengber; Meyer, 2011, p. 292) que precisam exercitar essa maternidade na relação com a escola, encontrando um ponto de equilíbrio.

No exercício de matinar, as cobranças impostas à mulher, acrescidas às responsabilidades e limitações, colocam a maternidade atípica como um evento ímpar a cada ocorrência, embora esteja ela contingenciada por diferentes discursos, que vão atribuindo sentido ao dizer-fazer de cada uma. Elisabeth Badinter (2009) considera que não havia atenção nem valorização social sobre a função maternal exercida pelas mulheres a seus/as filhos/as.

Apesar da maternidade ser dada como natural, o amor maternal não era reconhecido como um valor social ou moral. Apenas ao final do século XIII, a partir do

que a autora chama de “revolução das mentalidades”, surgem as primeiras orientações para que “as mães se ocupem pessoalmente dos seus filhos” (Badinter, 2009, p. 185).

Badinter (2009) analisou as formas de maternidade vividas no século XVII, tensionando o amor materno como um mito. Quando a criança nascia, era entregue aos cuidados de uma ama e só anos mais tarde reencontraria a mãe biológica — uma prática comum que não gerava culpa nem julgamento social. As mulheres eram educadas para, além de engravidarem, tornarem-se cuidadoras de seus/as filhos/as, processos que, posteriormente, permitem compreender que a experiência da maternidade é constantemente ressignificada pela cultura.

A autora problematiza a exigência dos bons sentimentos de maternar, independentemente da condição, fazendo referência ao mito do amor materno atribuído incondicionalmente às mães. A contingência deste amor suscita nas mulheres-mães angústias advindas das obrigações pautadas por ele que, em muitas situações, tornam-se insuportáveis (Badinter, 2009). A partir da autora, é possível refletir sobre como determinadas verdades vão atravessando e constituindo as mulheres-mães e as singularidades de cada maternidade, abrindo possibilidades para regularem novas experiências desconhecidas de si²⁰.

Na chamada maternidade atípica, diversas situações se intensificam: os atravessamentos da vida pessoal, profissional e acadêmica, assim como o autocuidado, são reconhecidos como elementos importantes, mas nem sempre conseguem ser contemplados pelas mulheres-mães, muitas vezes em função da dedicação quase exclusiva aos/às filhos/as²¹. Esses elementos são constitutivos e de grande relevância nas pesquisas do Lola, que têm como objetos de estudo a maternidade, o trabalho docente e o cuidado. Com o Grupo, nasceu esta pesquisa, espaço no qual tenho desenvolvido meus estudos e alimentado minha potência de vida.

²⁰ Em sua obra *O conflito: a mulher e a mãe*, Badinter (2011) desenvolve argumentos para destacar a “suave tirania dos deveres maternos”, instaurada por discursos maternalistas que têm ecoado entre as mulheres, convocando-as, de modo sutil, a se doarem ainda mais às tarefas domésticas e à maternagem com seus/as filhos/as.

²¹ Em 23 de dezembro de 2024, foi publicada a Lei nº 15.069, que institui a Política Nacional de Cuidados. O artigo 1º, parágrafo 2º, explicita que “o direito ao cuidado [...] compreende o direito a ser cuidado, a cuidar e ao autocuidado” (Brasil, 2024, n.p).

Talvez minha tese apresente uma escrita ousada, na qual me arrisco a ser mal interpretada como pesquisadora que fala de si. Faço isso, conscientemente, de uma escrita acadêmica também uma “escrita respiro”. Utilizo-me, por vezes, da escrita autobiográfica como um “lugar de fala” — “[...] posição discursiva e localização social, [que] possibilita-nos viver experiências como mulheres mães [...]” (Klein, Carin; Dal’Igna; Schwengber, 2021, p. 7). Esse recurso permite-me apresentar minhas experiências como mulher-mãe. Descrevo situações intimistas e, ao mesmo tempo, denuncio realidades sociais. É uma forma de me reconhecer como sujeito de mim mesma. Minha história também se revela como uma marca social. Ela aponta para um lugar de manifestação de alteridade.

Talvez minha tese apresente uma escrita ousada, na qual me arrisco a ser mal interpretada como pesquisadora que fala de si. Faço, conscientemente, da escrita acadêmica também uma “escrita respiro”. Utilizo-me, por vezes, da escrita autobiográfica como um “lugar de fala²²” — “[...] posição discursiva e localização social, [que] possibilita-nos viver experiências como mulheres mães [...]” (Klein, Carin; Dal’Igna; Schwengber, 2021, p. 7). Esse recurso permite-me apresentar minhas experiências como mulher-mãe, em que descrevo situações intimistas e, ao mesmo tempo, é uma forma de me reconhecer como sujeito de mim mesma, enquanto minha história se revela como uma marca social que aponta para um lugar de manifestação de alteridade.

Todo esse cenário aponta para um campo empírico inesgotável, abrindo infinitas possibilidades para pesquisar e escrever sobre um tema que provoca grande eco, sendo, ao mesmo tempo, potente, sério e sensível. Interessa-me, no decorrer deste estudo, saber qual espaço a maternidade atípica vem ocupando na academia na última década e quem, o que e como se tem falado sobre o assunto.

²² Destacada pelo movimento negro feminista e pelas políticas identitárias, a expressão “lugar de fala” ganhou visibilidade no Brasil a partir da obra de Djamila Ribeiro (2017), *O que é lugar de fala?*. A autora aborda a necessidade premente de romper com silêncios históricos, desmistificando conceitos e dando visibilidade ao legado intelectual de mulheres negras (Ribeiro, 2017). Na literatura, esse tipo de escrita é uma prática recorrente. Um exemplo notável é o livro autobiográfico *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina de Jesus, publicado em 1960. Nele, a autora relata e narra passagens de sua vida de forma instigante e provocativa, convidando à reflexão sobre a condição de mulher, preta e pobre diante dos desafios sociais enfrentados (Jesus, 2021).

1.2 A CORDA QUE [NEM SEMPRE] SAI DO ÚTERO: APROXIMAÇÕES COM O TEMA

Há um lugar em nós que quer apenas ir
 E continuar indo
 E seguir indo,
 Não pra ver onde dá
 Mas simplesmente
 Para seguir indo
 Como se fosse dar em lugar algum.
 Aí,
 Cataploft.
 Se a gente não para,
 A vida nos faz parar (Suy, 2024, p. 78).

Como no poema, “há um lugar em nós [mim] que quer [queria] apenas ir” na direção de ser mãe. No final da década de 1980 e no início de 1990, planejei engravidar. No entanto, muitos foram os (des)caminhos, até que “[...] cataploft. Se a gente não para, a vida nos [me] faz [fez] parar”. É sobre isso que discorro a seguir.

Planejar a gravidez e tudo que essa decisão envolvia — inclusive as impossibilidades de saúde — passou a ser meu projeto prioritário de vida. Schwengber e Meyer (2011, p. 298), ao problematizarem a ideia de gravidez planejada, defendem que

[...] a crença de que uma gravidez pode ser — e deveria ser — rigorosamente planejada acaba por exigir das mulheres-gestantes — e só de cada uma delas — um engajamento individualizado, principalmente com o dever de ter, controlar, promover, aperfeiçoar a saúde.

O projeto da maternidade saiu da vida pessoal e ganhou novos contornos ao me deparar com as dificuldades de fazê-lo germinar. Foram oito longos anos de exames, cirurgias e investimentos, no corpo e na alma, nos quais carreguei comigo o desejo de ser mãe.

“E o que orienta o desejo [...] é a busca de uma resposta ao ponto de interrogação que se colocou [...]” (Rolnik, 2018, p. 61). Planejei muito ser mãe, mas sem perceber que este planejamento poderia cristalizar a crença de ser um compromisso unilateral de cada mulher com seu corpo, com a saúde e com a sociedade.

Os cuidados para planejar engravidar e, após, com o corpo grávido, deixaram de ser apenas da ordem física para ser instrumento de regulação, quando cada mulher necessita gerenciar a vida e cuidar de si, mantendo a saúde em dia para benefício de

gerar e ter um/a bebê (Schwengber; Meyer, 2011). O gerenciamento e a gestão da vida acionam “[...] uma rede de práticas e de saberes — cuidado pré-natal, cursos especializados, consultas, academias — que objetivam maximizar, através da saúde materna, a saúde do feto” (Schwengber; Meyer, 2012, p. 134). Incluo nesta rede de práticas e saberes os tratamentos para engravidar, geralmente iniciados em investigações e investimentos feitos na/pela mulher e, somente depois, seguidos em direção aos homens.

Apesar das dificuldades que, por vezes, transformavam-se em angústia, seguia na direção do meu desejo de engravidar. Entretanto, alegria e decepção tomaram conta de mim. Um exame de ultrassonografia e dosagem de alfa-fetoproteína²³ na 16ª semana de gestação indicou que a bebê era anencefálica²⁴ e um provável aborto espontâneo interromperia a gestação.

Foi exatamente o que aconteceu, perdi minha primeira menina e precisei postergar o desejo de ser mãe. Para me recompor do caos, busquei na arte meu refúgio, imergindo, ao longo dos dias, nas aulas de balé.

Considero que essa minha primeira experiência com a maternidade, vivida da data do diagnóstico à espera angustiante pela finalização da gestação, fez-me refutar a posição que compreendia ser, por vezes, humilhante e estigmatizadora de que precisava me conformar com a impossibilidade de ser mãe, mas também me fazia pensar numa espécie de obrigatoriedade para sê-lo. Na maioria das vezes, senti-me exposta ao ouvir frases, como: “O defeito é seu!”, “Mulher nasceu para sofrer mesmo...”, “Esquece isso!”, “Deus é quem sabe!”, “Você não nasceu para ser mãe!”.

Vinda de família extremamente católica, a possibilidade de ser infértil me assustava. Não queria aceitar o fato da dificuldade para engravidar como uma impossibilidade, especialmente ao lembrar das histórias bíblicas que eram contadas em minha infância sobre infertilidade, como as de oito mulheres: Sara, esposa de Abraão (Gênesis 16.1); Rebeca, esposa de Isaque, filho de Abraão (Gênesis 25.21); Raquel, esposa de Jacó, filho de Isaque e neto de Abraão (Gênesis 30.1); mãe de

²³ “O objetivo deste teste de triagem é descobrir quais mulheres apresentam maior risco de ter um bebê com defeito congênito. Ele também é usado para identificar mulheres que precisam de exames adicionais durante a gravidez”. Disponível em: stanfordchildrens.org/en/topic/default?id=alpha-fetoprotein-afp-screening-test-90-P02426. Acesso em: 30 maio 2025.

²⁴ “A anencefalia é uma malformação do sistema nervoso central em que há ausência parcial do cérebro e da calota craniana. Pode haver algum resquício do tronco cerebral funcionando, o que garante algumas funções vitais do bebê, como respiração e batimentos cardíacos”. Disponível em: drayzabel.com.br/anencefalia-causas-e-sintomas-da-ma-formacao-congenita-do-cerebro-do-feto. Acesso em: 30 maio 2025.

Sansão (Juízes 13.2); Ana, esposa de Elcana (1 Samuel 1.2); Mical, esposa de Davi (2 Samuel 6.18-23); Sunamita (2 Reis 4.14); Isabel, esposa de Zacarias (Lucas 1.7) (Bíblia, 2023).

Segundo um conjunto de discursos religiosos, uma mulher que consegue gerar muitos/as filhos/as e constituir uma família numerosa é considerada uma bênção. Ser fértil é ser uma mulher abençoada, enquanto a mulher estéril é marcada como amaldiçoada. A mulher que não consegue engravidar é porque foi castigada por Deus, tornando-se um “ramo seco” (Salmos, 127) (Bíblia, 2023).

Em muitas situações, essa mulher infértil era rejeitada e banida, com a posição de que não servia. Subjetivada por esses atravessamentos e para suportar a ideia de castigo, passei a ignorar toda uma rede discursiva sustentada por discursos religiosos. Seguindo adiante com meu projeto de engravidar, busquei nas Ciências Médicas e Psicológicas amparo para a realização do que considerava ser um sonho. E como eu sonhava... Sonhava sempre com crianças meninas, com minha barriga e com a hora do parto.

O sonho da maternidade, desde criança, constituía-se em verdade e afluía em mim o desejo de ser mãe, mas não me fazia relacionar com as condições atribuídas cultural e socialmente às mulheres, por não ter, à época, conhecimento sobre os campos de estudo em Sociologia, Antropologia e Educação, desde o viés dos Estudos de Gênero²⁵, que me oportunizaram essas reflexões.

Foucault (2016, p. 45), ao discutir a questão das relações entre subjetividade, verdade e sonho, aponta que

[...] é preciso lembrar que, para a questão das relações entre verdade e subjetividade, o sonho evidentemente constitui um ponto estratégico, uma prova preferencial. O sonho (suas imagens fugitivas, ilusórias etc.) [...] é um princípio que poucas culturas ignoram — constitui para a verdade uma superfície de afluência. Mais precisamente ainda, a ilusão pela qual o sujeito é encantado, acorrentado pelo sonho, [e] da qual se liberta por si mesmo no movimento espontâneo do despertar.

Neste movimento “espontâneo do despertar”, comecei a me desprender do encantamento ilusório, entendendo como um desafio encarar as críticas por não conseguir engravidar. Simultaneamente, iniciei um exercício de valorizar os esforços empreendidos até então, para não recuar diante da pressão familiar e social e manter

²⁵ Em 2016, Marília Lamas, especialista em Sociologia Política e Cultura, abordou a função social atribuída às mulheres e às mães, em seu livro digital, *De menina e de menino: gênero e infância*.

pulsante meu desejo de ser mãe. Para Badinter (2009, p. 116), “[...] os valores de uma sociedade são por vezes tão imperiosos que têm um peso incalculável sobre os nossos desejos [...] e sobre os nossos ventres”.

Reconheço na maternidade a “palavralma” (Rolnik, 2022), que me faz marcas e pela qual sou marcada, que representa pulsão e potência de vida, implicada nos meus modos de ser e existir. Sob essa compreensão, por meio de minhas experiências e memórias, busco, no decorrer desta pesquisa, “[...] dar visibilidade ao movimento da vida, ao seu fluxo e corrente, que atua microscopicamente, porém, de forma concreta e real no mundo” (Nodari, Karen; Corazza, Sandra, 2019, p. 3).

Nos movimentos que faço durante esta investigação, procuro “[...] dar ênfase naquilo que ainda não se solidificou, que ainda não adquiriu forma, não se estratificou e, por isso, a investigação se abre ao campo dos possíveis” (Noradi; Corazza, 2019, p. 3). E assim, pensando nesses possíveis, passo a descrever como ocorreram minhas experiências até me tornar mãe (a)típica.

A partir de 1993, dediquei-me exclusivamente às aulas de balé e aos cuidados com minha saúde, visando a gestação. Foi um período de reconstrução pessoal. Em 1997, nasceu minha primeira filha. Como indica o título da música *Vitoriosa*, de Ivan Lins e Vitor Martins (1985), ela venceu; nós vencemos. Pegá-la no colo deu sentido a todo o percurso vivido, simbolizando o esforço de “ir além” e a compreensão de que “a vida pode ser maravilhosa”²⁶.

Passada essa fase inicial, a vida desenhou outros trajetos e, seis anos depois, em 2003, tive minha segunda filha. Como dizem popularmente, uma gestação nunca é igual a outra. Passei por caminhos tortuosos, mas considero ter feito escolhas seguras.

Nascida prematuramente, minha filha exigiu de mim experimentar uma maternidade absolutamente diferenciada da primeira; aprendi a me cuidar e cuidar dela. Depois de quase três anos, em 2006, nasceu minha terceira filha e, em 2009, minha quarta filha. Com minhas quatro filhas, aprendi a sair da mesmidade e a fugir do modelo hegemônico impregnado pelos regramentos que subvalorizam a experiência pessoal e esmaecem a singularidade de cada mulher-mãe.

Posso afirmar que, naquele período, é como se a mulher que vive em mim tivesse morrido, dando lugar somente a uma mãe tarefaira e sobrecarregada. Diante

²⁶ Disponível em: letras.mus.br/ivan-lins/46452/. Acesso em: 30 maio 2025.

do contexto vivido, poucas vezes fui feliz, pois no ambiente familiar, a diversidade que se estabelecia nas relações mudava permanentemente de um núcleo a outro e no mesmo núcleo, gerando insegurança e marcas profundas, produzidas por uma relação atravessada por violência física e simbólica. Nesta direção, apenas ser mãe estava na ordem do dia. Com frequência, interrogava-me em segredo: como nunca me questionei sobre o após ser mãe? O que faz uma mulher, após ser mãe, ser considerada mãe atípica?

A seguir, apresento algumas dessas inquietudes vividas por mim, mas que certamente também afetam outras mulheres-mães. Refletimos permanentemente, ainda que num exercício solitário, sobre as delícias, dores e traumas possíveis de vivermos como mulheres-mães, experienciando a chamada maternidade atípica.

1.2.1 Preciso (não) amar ser mãe?

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração (Pessoa, Fernando, 1965, p. 164).

Amar ou não amar ser mãe, querer ou não querer ser mãe são assuntos que vêm ganhando visibilidade, possibilitando a expressão da insatisfação feminina narrada por mulheres-mães, quanto ao arrependimento ou ao não desejo de ser/estar mãe. Orna Donath (2017) relata diversas experiências, problematizando essa culpabilização atribuída às mulheres que sustentam o sentimento de não amor pela maternidade. Ser mãe vem deixando de ser um destino da mulher para uma escolha feminina, embora social e culturalmente ainda contestada.

Como mulher-mãe, vivenciei diferentes experiências maternas. Em algumas situações, fui posicionada como “mãe especial” — expressão pela qual fui nomeada —, a partir do lugar onde construí parte do meu exercício de maternidade. Mãe de quatro meninas, transitei entre diferentes maternidades e, até aqui, precisei me

resguardar, me preservar e me proteger de situações que me desassossegam e atravessam — situações que, agora, importa-me enunciar.

Há algum tempo, deixei de guardar para mim e assumi publicamente ser uma mãe atípica. Esta condição me aproximou de outras mulheres-mães e de suas histórias de vida, presencialmente, por meio de grupos e perfis em redes sociais.

Desde que passei a me reconhecer como uma “mãe especial” — expressão atribuída à mulher-mãe que vive a chamada maternidade especial, atualmente denominada maternidade atípica —, vivenciei diferentes experiências e construí parte do meu exercício de maternidade. Nesse percurso, (re)agi a efeitos e significados sociais, por vezes perversos, sustentados pela pseudoproteção de um lar domesticado e colonizado, que insistia em determinar como as mulheres-mães deveriam agir.

Vivíamos em uma família de cinco mulheres, inventada por nós e para nós, onde o ambiente se assemelhava a uma fortaleza, “segura” e cercada de “cuidados”, mas que, estranhamente, também se mostrava em permanente ambiguidade, já que passei a ter que gerenciá-la com temor e medo. Manter a casa como o lugar “ideal” para manejar as dificuldades era um exercício diário e arriscado que, por certo tempo, não provocou em mim qualquer reação. Afinal, ainda compreendia caber à mulher silenciar muitas situações em detrimento de manter a família tradicional “unida” e em pleno “funcionamento”. Estava em risco, mas passei a contestar a situação, em nome de desconstruir uma verdade socialmente construída e, até então, aceita por mim.

Para Zygmunt Bauman (2005, p. 102), “os ambientes repletos de riscos simultaneamente atraem e repelem, e o ponto em que uma reação se transforma no seu oposto é eminentemente variável e mutante [...]”. Naquele espaço, o determinismo biológico guiava todos os passos dados por mim, mulher-mãe, que necessitava fazer “coisas de mulher”.

Estar em “risco” repelia, mas também atraía, pois, de uma maneira ou outra, desafiava-me. Por vezes, pensava que, se por um lado, o exercício da maternidade representava acalanto — alegria, sensação de corpo liberto, descobertas e força para seguir adiante — por outro, a rotina frenética guiada pelo reforço diário de falas como: “Eu não nasci mulher para cuidar de filha!”, “A responsabilidade das crianças é sua!”, “Eu não pari as meninas!”, “Trabalha fora e teve filho porque quis!”, “O filho é sempre da mãe!”, “Você é a mãe!”. Isso transformava a alegria, convertendo-a em cansaço extremo e me fazia questionar os deveres, embasados em princípios biológicos e

machistas, obrigatórios e inflexíveis, aos quais vinha sendo diariamente exposta e, por isso, rejeitando o modo essencialista de ser mulher e mãe.

Naquele cenário, conciliar os afazeres profissionais e manejar todos os enfrentamentos de uma vida pessoal que buscava escapar de um domínio “colonial-racial-patriarcal-capitalista” (Rolnik, 2018, p. 32) e não deixar minhas filhas desassistidas não foi uma tarefa fácil. Diante disso, assumi como sujeito — mulher-mãe-professora — a face individual e transindividual como potência de vida que, por si, são inseparáveis (Rolnik, 2022).

Ao mencionar minhas filhas e visualizar a presença delas em todo esse processo, retomo a conhecida frase de Simone de Beauvoir (2012, p. 70), “não se nasce mulher”, por ser a autora quem questiona, inicialmente, os argumentos que essencializam e definem a mulher. Para Judith Butler (2018), nos Estudos de Gênero, que avançam na contemporaneidade, ser mulher é um exercício de se tornar.

Para a autora, “mulher é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim. Como uma prática discursiva contínua, o termo está aberto a intervenções e re-significações” (Butler, 2018, p. 58).

Com essas considerações, seguramente compreendo que estudar gênero, no período do mestrado, trouxe-me novos sentidos, dentre eles, a compreensão do borramento de fronteiras entre a participação e a legitimidade na vida pública, social, política, econômica e cultural, mas também na vida privada. Esse foi o ponto principal para começar a problematizar o que estava vivendo, as subjetividades femininas e o que opera sobre elas.

Neste “borramento de fronteiras”, a dimensão subjetiva da mulher como o sujeito frágil, sensível, emotivo, ingênuo e puro passa por deslocamentos sociais, históricos e culturais, buscando (re)criar e estabelecer novas posições para a transformação cultural. A cada imersão nos Estudos de Gênero, reconheço que não era a mulher-mãe na condição de fragilidade que não conseguia (re)agir e/ou buscar compreender a maternidade de outros modos, mas a mulher-mãe subjetivada por um conjunto de discursos sociais e culturais, que assumia a necessidade de proteção de si e de suas filhas, pelo que via, vivia e se deixava viver, na relação que se estabelecia entre homem e mulher, em seu próprio lar.

No processo de separação do casamento, conheci o medo de ir embora, ao viver o distanciamento de duas de minhas filhas que passaram a morar com o pai.

Todas as situações advindas desta promoveram impeditivos para que elas, aos sete e 10 anos, seguissem transitando entre as duas novas famílias que se constituiriam. Porém, era preciso seguir por uma *Estrada Nova*, expressão que intitula a música de Oswaldo Montenegro e Arlindo da Paixão, retratando um pouco do que vivi/vivo com o distanciamento delas.

Eu conheço o medo de ir embora
Não saber o que fazer com a mão
Gritar pro mundo e saber
Que o mundo não presta atenção
Eu conheço o medo de ir embora
Embora não pareça, a dor vai passar
Lembra se puder, se não der esqueça
De algum jeito vai passar
Lembra se puder, se não der esqueça
De algum jeito vai passar

O Sol já nasceu na estrada nova
E mesmo que eu impeça, ele vai brilhar
Lembra se puder, se não der esqueça
De algum jeito vai passar
Lembra se puder, se não der esqueça
De algum jeito vai passar

Eu conheço o medo de ir embora
O futuro agarra a sua mão
Será que é o trem que passou
Ou passou quem fica na estação?
Eu conheço o medo de ir embora
E nada que interessa se pode guardar
Lembra se puder, se não der esqueça
De algum jeito vai passar
Lembra se puder, se não der esqueça
De algum jeito vai passar²⁷.

Findado aquele período, o sentimento de frustração e fracasso foi imenso, afinal, alimenta a falsa ideia de que, em tudo que pode acontecer, por excesso ou omissão, relativo à família, “a culpa é sempre da mulher”. Libertando-me dos mais diversos tipos de violência, assumi meu luto e, em meio a ele, as responsabilidades conforme o Estado regra, dentre elas, o pagamento da pensão alimentícia.

Foi preciso encarar a dor com coragem e seguir. Para Dal'Igna (2025, n.p), quando olhamos “para dentro de nós com coragem, podemos criar formas de transmutar nossas dores e transformá-las em algo que alimente o nosso desejo de vida”.

²⁷ Disponível em: letras.mus.br/oswaldo-montenegro/189353/. Acesso em: 30 maio 2025.

Para preservar a vida e a dignidade, precisei viver lutos e fazer escolhas, tomando os cuidados necessários para não expor nenhuma das minhas quatro filhas, mais do que já haviam vivido diante daquela relação abusiva e dolorosa que nos exigia/exige nascer e renascer a cada dia, ainda que distanciadas. Assim como Dal'Igna (2023, p. 30),

[...] precisei lidar com meu luto não reconhecido, aquele que não é visto socialmente como luto, as chamadas perdas simbólicas e/ou ambíguas. Precisei encarar com coragem a mim mesma [...] em um processo ambíguo, porque me sentia ao mesmo tempo sozinha e intensamente acompanhada, ocupada e preocupada [...].

Mesmo modificando as relações que desenvolvia comigo mesma, julguei-me, julgaram-me. A sociedade julga, sentencia e até condena. “Como uma mãe pode ficar longe dos filhos?”; “Mãe ‘de verdade’ não fica longe dos filhos!”; “Eu morreria, não consigo imaginar minha vida longe de meus filhos!” eram algumas das frases que apontavam o peso do julgamento social sobre essa situação. À “boa mãe” caberia, independentemente de qualquer circunstância, ficar com os/as filhos/as, cuidar deles/as e educá-los/as. Para sobreviver física e psicologicamente, sou fadada a responder pelo tom de “abandonar”.

Subjetivada pelos processos nomeados por Dal'Igna (2011, p. 129) de “tecnologia da autorreflexão e tecnologia da autoavaliação”, que certamente operaram em minha conduta, transitei entre diferentes modos de me ver e julgar. Nesta direção, compreendo que “entre o ver-se e o julgar-se, está um critério que permitirá distinguir o certo do errado e estabelecer um juízo de valor sobre determinado comportamento” (Dal'Igna, 2011, p. 126).

Conseguí me desprender do estado de “paralisação” no qual me encontrava e decidi me posicionar para deixar de ocupar apenas o lugar invisibilizado das “obrigações” maternas. Naquele contexto, sob a inadmissibilidade de “boa-mãe”, deveria transitar entre a satisfação e o fardo, sem me queixar, sequer fraquejar e jamais desistir.

Neste movimento, subjetivada pelas experiências vividas, passei a modificar a relação que estabelecia comigo, para ver de outros modos a situação e reagir. Nas palavras de Dal'Igna (2011, p. 126), “[...] essas tecnologias estão implicadas na produção das subjetividades de mulheres-mães, na medida em que regulam e modificam as relações delas consigo mesmas”. Começo então a compreender as

(re)ações do meu “corpo vivente”, que silencieei, mas também denunciei, até que conseguisse recusar a naturalidade dos dias, que culminaram em duras escolhas/imposições/sacrifícios e, atualmente, representam uma das fortes razões que me conduzem a este estudo.

Por muito tempo, culpei-me. Talvez ainda o faça. Contudo, tenho exercitado como mulher-mãe e buscado transduzir a vivência de experiências sensíveis, de dentro para fora e de fora para dentro,

[...] a pulsação intensiva dos novos modos de ver e sentir, que se produziram na teia de relações entre corpos [...]. Em outras palavras, o que [me] importa é transduzir o afeto ou emoção vital, com suas respectivas qualidades intensivas, em uma experiência sensível — seja pela via do gesto, da palavra etc. — e que esta se inscreva na superfície do mundo, gerando desvios em sua arquitetura atual (Rolnik, 2018, p. 61).

Catharina Silveira (2014) e Meyer, Dal’Igna e Klein (2022) discorrem a respeito de culpabilização individual, buscando desnaturalizar e politizar os sentidos atribuídos às mulheres e à maternidade. Desta forma, diferenciam responsabilização individual de responsabilização com o trabalho e alertam para uma possível paralisação na qual os obstáculos do cotidiano passam a ser significados como dificuldades pessoais.

Importa apontar que o caminho percorrido em/por diferentes (ex)tensões não ocorreu linearmente. Ao contrário disso, transitou entre extremos, provocando o que Rolnik (2022, p. 41) denomina de “[...] reversibilidade entre o individual e o transindividual. Nesse percurso, perder o ritmo e agir em fluxos descontínuos em certo tempo, calcular e imaginar modos diferentes e possíveis modos de gerenciar ações”, para dar andamento a meu projeto de vida nas esferas privada e pública/profissional. A experiência do “corpo vivente” (Rolnik, 2019) converteu praticamente tudo em grandes pontos de interrogação, fazendo-me olhar com estranheza e compreender a necessidade de incorporar os riscos, para questionar e (re)agir.

Segundo Rolnik (2019), o corpo vivente é aquele que aprende com a experiência. Para a autora, “[...] aprendemos a alteridade do mundo não como conjunto de formas, mas, sim, como um conjunto de forças vivas em disputa, formando diferentes composições, que nos produzem efeitos como se nos fecundassem” (Rolnik, 2019, p. 6). Entre afirmações e negações, que extrapolam as questões pessoais, o questionamento sobre amar (não) ser mãe, especialmente, ao se tratar da chamada maternidade atípica, atravessava-me e me afligia.

Provocada por Rolnik (2019), entendo esse momento como um combate difícil, mas necessário.

E esse combate se dá por afirmação e não por oposição [...] porque a dinâmica da tensão entre o pessoal e o extrapessoal não é dialética, mas paradoxal, e enfrentá-la implica em ações afirmativas de um devir-outro dos personagens na cena das relações de poder.

A partir de então, construí um argumento a ser sustentado para a minha vida: *amo minhas filhas, mas nem sempre amo ser mãe*. Esta afirmação, de certo modo, liberta o inconsciente e o corpo para encontrar outras possibilidades de vida. Em diálogo com Rolnik (2019, p. 138), compreendo que, para se libertar de um determinado confinamento, reativam-se novas falas e novas cenas para a vida, o que

implica construir para si um outro corpo, abandonando a carapaça de um corpo estruturado na dinâmica do abuso — como os gafanhotos abandonam seu exoesqueleto para que um outro corpo possa germinar e tomar o seu lugar, medula do inconsciente.

Assumir a dúvida de (não) amar ser mãe remete à culpa. Retomo a culpa silenciosa que amarguei durante alguns anos e somente agora consigo narrá-la. Uma culpa que me acompanhou por muito tempo, na qual fui movida por medo, cansaço e sensação de solidão, que começou a se dissolver a partir de minhas pesquisas no campo dos Estudos de Gênero. Talvez, em alguma medida, tudo isso ou parte disso, que discorro e problematizo como experiências minhas, aproxime-se e se distancie da vida e da experiência materna vivida por outras mulheres. Entendo que

[...] dessa posição de sujeito, não posso dar conta das vidas de todas as mulheres, por suas complexidades e singularidades. Portanto, não represento todas as mulheres, mas assumo minha responsabilidade ética, política e pedagógica ao perceber que nossos modos de conhecer e de produzir conhecimento estão implicados em relações de poder e que algumas vidas estão sob ameaça em nossa sociedade (Dal'Igna, 2023, p. 112).

Na mesma esteira do pensamento sustentado por Dal'Igna (2023, p. 11), afirmo que, transitando entre diferentes posições, vivi como mulher-mãe atípica determinadas experiências e não outras, atribuindo a elas determinados sentidos e não outros, pois estou “envolvida com distintas formas de cuidado, ao mesmo tempo, [em que] posso exercitar a crítica para suspeitar de minhas próprias ações e pensamentos”. Embora sufocada com tantas pressões impostas a mim, pelo simples fato de ser mulher, no ambiente familiar, com o passar do tempo, fomos aprendendo

umas com as outras (nós cinco), todas e cada uma de nós, como encaminhar as situações que se apresentavam e nos desafiavam, em diferentes contextos sociais, mesmo a distância.

Desde a comprovação da condição na qual cada criança é colocada — atípica — a mulher-mãe passa a ser ainda mais acionada e busca modos de enfrentar o que estava por vir. O diagnóstico de qualquer atipia provoca impacto, susto e medo, seguidos da pressão social que permeia o tempo todo a chamada maternidade atípica. Essa pressão aumenta quando a criança passa a frequentar a escola e a conviver com outros grupos além do familiar, com os quais as mães atípicas precisam manter contato diário, geralmente explicando situações que envolvem seus/as filhos/as ou legitimando a si mesmas diante de algo. Diante disso, questiono afirmativas que defendem que ser mãe, independentemente da condição, representa que a mulher seja, obrigatoriamente, feliz.

Pelo exposto até aqui, reitero que maternidade atípica, inclusão e família-escola formam um tripé que me encanta e me desafia. A partir desta tríade, identifico não haver nada que seja mais absolutamente real e produza mais marcas, efeitos e afetos em mim que as questões relacionadas à chamada maternidade atípica. Inicialmente, um tema que me mobilizou desde que pari e depois que percebi estar imbricada na relação inclusão-família-escola.

Nesta direção, discorro, a seguir, sobre minha relação com a escola e o exercício da maternidade atípica, como uma experiência intensa de maternar, que precisou ser, muitas vezes, ressignificada.

1.2.2 Maternidade atípica e escola: uma sonata individual

No final da década de 1990, recorrentemente, eu era chamada na escola. “Mãe, favor comparecer à escola. Sua filha atrapalha a aula, é desafiadora”; “Mãe, conversar com a fulana tem se mostrado muito agitada e passa agitando as outras crianças”; “Mãe, hoje novamente tivemos problemas. A fulana não cumpriu os combinados. Precisamos marcar horário com a coordenação”²⁸ foram algumas das frases que li e ouvi durante alguns anos. Frases que voltei a ouvir na primeira década dos anos 2000, período em que ainda não se falava em crianças atípicas.

²⁸ Frases retiradas de meu arquivo pessoal, registradas nas agendas escolares da minha filha.

Sabe-se que a entrada na escola é sempre carregada de expectativas para a mãe e para as crianças. A tristeza de minha filha, diante dos convites cada vez mais escassos para participar de compromissos sociais, mobilizou-me a buscar conhecimento para melhor lidar com a mistura de ordem e desordem. Inicialmente, não fazia ideia de como agir. Um pedaço de mim me convocava a exercitar a chamada maternidade atípica, somente centralizada em mim, enquanto outro pedaço me culpava por querer ajudar a lidar com o coletivo. Para mim, naquele momento, as queixas eximiam a responsabilidade da escola sobre minha filha — geralmente, o principal argumento era: “já fizemos tudo que era possível” —, cabia, então, depositá-la na família, ali representada sempre por mim, a mãe.

Dentre as situações vividas, buscar minha filha na escola antes do horário, considerar sua permanência em horário reduzido, encontrar meios para acalmá-la, participar de reuniões com a Secretaria de Educação, com outras mães, com professores/as, com a gestão escolar e inclusive ser orientada a achar a forma de mudar o modo de ser e agir dela ou retirá-la da escola e procurar outra para matriculá-la, acompanhá-la a diferentes médicos e terapias passaram a fazer parte da minha rotina frenética de mãe-atípica. Éramos sempre eu e não o pai a estar presente nestas ocasiões e também nas ocasiões festivas, sob a justificativa: “Você é a mãe!” ou “Não tenho paciência. Isso é coisa para mulher!”.

Neste “universo escolar atípico”, as convocações escolares, quase que diárias, estavam endereçadas sempre a mim. Apesar de vivermos numa família cisheteronormativa, a convocação endereçada ao pai inexistia. Enquanto mãe, respondê-las de maneira presencial ou escrita conduzia meu exercício na chamada maternidade atípica a uma espécie de confissão permanente, na qual, em muitas situações, era preciso expor minha vida privada ou me justificar, apoiada nas Ciências “Psis”. Desconfortável e constrangida, precisava provar permanentemente que era uma “boa mãe”.

As idas à escola, embora por vezes constrangedoras — já que eu precisava solicitar sair do trabalho ou da aula para atender à demanda —, não me aborreciam. Afinal, cabe às mulheres assumir o lugar de “boas mães”, e isso não admite falha, sobretudo diante dos chamados da escola. Muitas vezes, mal dava tempo de sair de uma situação e já precisava retornar para me fazer novamente presente, pois outro episódio havia ocorrido. Essa repetição constante me deixava insegura e com receio de que, a qualquer momento, algo poderia acontecer. Resolver tais situações era

“minha responsabilidade”, como se fosse o esperado para uma boa mãe, especialmente uma mãe atípica.

Andrade e Fernandes (2022, p. 169) afirmam que “há um aparato que nos diz o que é ser uma mãe e que comportamentos são desejados e esperados de mulheres que exercem a maternidade, tanto no universo típico quanto no atípico”. Todas essas experiências provocam uma espécie de sufocamento da vida, como resultado de uma rede discursiva que controla, posiciona e subjetiva mulheres-mães. Não ser “boa mãe” é estar à margem, inclusive no contexto escolar. Neste sentido, a compreensão de que a ênfase dada na relação mulher-mãe e felicidade é uma questão específica da modernidade, que reforça a noção da “construção de si como tarefa infinita” (Bruckner, Pascal, 2002, p. 53).

Ser mãe de filho/a atípico/a exige ainda mais movimentos intensos no contexto escolar (nem sempre felizes), porque, em muitas situações, cabe às mulheres-mães explorarem o contexto micropolítico e macropolítico, buscando transformar as diferenças em identidades, na direção da igualdade e legitimação de direitos dos/as filhos/as. Para tanto,

impõe-se igualmente a tarefa de explorarmos as diferenças entre, de um lado esse protesto pulsional dos inconscientes (insurreição micropolítica) cujo objetivo é liberar a vida de sua expropriação e, de outro, o protesto pragmático das consciências, cujo objetivo é ampliar a igualdade de direitos (insurreição macropolítica) (Rolnik, 2019, p. 122).

No espaço escolar, a chamada maternidade atípica vem tendo sua identidade marcada e fixada como uma estratégia de inclusão para nomear a maternidade “fora da curva”, uma maternidade concebida e exercida fora da norma, nomeada para diferenciar as que estão maternando fora da curva da normalidade. A curva de normalidade designa um processo inverso à normalização, pois não parte da norma para distinguir o processo de normação: diferenciar e posicionar normal e anormal. A normalização, como um processo de identificação e posicionamento dos sujeitos, parte do “assinalamento do normal e do anormal, um assinalamento das diferentes curvas de normalidade” (Foucault, 2023, p. 83).

Muitas vezes, tive que conviver com a máxima do “autossacrifício materno” como uma ação a ser dignamente um dia (re)compensada. Porém, a partir das diferentes posições que vou ocupando em minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, o “protesto pulsional” (Rolnik, 2019) me faz rejeitar a maternidade como

“um instinto da mulher” e a maternidade atípica como “uma bênção para a mulher”. Passo a entender que as mulheres-mães passam a ser identificadas por diferentes palavras e expressões pelas quais vão sendo reguladas para agir e reagir, no contexto escolar, mas também fora dele, conformadas para o exercício de determinados modos de ser e de maternar.

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (Larrosa, 2002, p. 21).

Reproduzidas no contexto escolar, entre pais, mães, professores/as, gestores/as e especialistas, as palavras são, por vezes, erroneamente adotadas como sinônimos por parecerem similares. As escolhas pela instituição de uma palavra ou termo, e não outra, fazem parte de um jogo de disputa que se estabelece até mesmo no silêncio. Deste modo, os termos aqui expostos operam “na inversão de estigmas, pois atuam na conversão de marcas antes vistas como indesejáveis e ruins em marcas positivas e humanas” (Lopes, 2019, p. 23) para mostrar ganhos na convivência diária. Cada termo utilizado investe e tensiona a inversão das representações que se fazem sobre os sujeitos.

Apesar disso, a utilização de cada um desses termos não garante a reversão ou o término de práticas discriminatórias, não cabe aplicá-los indistintamente, haja vista a diferenciação significativa entre eles. Por exemplo, neurotípica ou típica, pelo viés da neurodiversidade, refere-se às pessoas que não possuem problemas de desenvolvimento neurológico. Enquanto neuroatípica ou atípica, é um conceito que pode abarcar diferentes alterações no desenvolvimento neurológico neurotípico, como TDAH, TEA, esquizofrenia, síndromes e outros transtornos que podem ser enquadrados neste grupo. Andrade e Fernandes (2022, p. 168) apontam que muitos ativistas utilizam a “expressão ‘neurotípicas’ para referir às pessoas ‘normais’ [...] — ou sem transtornos do neurodesenvolvimento — e neuroatípicas para aqueles que escapam a esta norma”.

O vocábulo “neurodivergente” também é empregado aos sujeitos cujo desenvolvimento diverge da norma. O estado neurológico é atípico, já que diverge em aspectos neurológicos. Neurodivergentes são pessoas que possuem estruturas

neuroológicas atípicas, como dislexia, TEA, TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo), entre outros.

A utilização do termo neurodivergência, neuroatipicidade ou neurodiversidade ganha visibilidade a partir da década de 1990, com o diagnóstico de Asperger, dado a Judy Singer, socióloga australiana. Passou-se a defender que o TEA não é uma doença, mas uma maneira diferenciada de o cérebro funcionar e que a responsabilidade de ter filhos/as com TEA não deve ser atribuída às mães. Esta defesa esteve alinhada ao movimento feminista, que passou a contestar a tese das mães geladeiras.

Proposta por Leo Kanner (1949), psiquiatra austríaco, esta tese aponta que as mães mantinham as crianças envoltas em uma espécie de “gel que não degela”, fazendo referência às crianças pouco amadas pelas mães, remetendo à culpabilização materna pela condição do/a filho/a. A tese das mães geladeiras atribuía às mulheres-mães a causa de seus/as filhos/as nascerem com TEA e colocavam-nas na condição de mães frias, sustentando que a falta de amor e vínculo eram os grandes promotores do TEA.

Assim como Kanner (1949), Bruno Bettelheim (2018) concebeu o TEA em termos negativos, focalizando a culpa especialmente nas mães que teriam falhado. Metáforas como “fortalezas vazias”, “tomadas desligadas”, “conchas”, “carapaças”, “ovos de pássaros” e “buracos negros” foram, por bastante tempo, usadas pelo viés psicanalítico para se referir às crianças com TEA e a uma visão negativa das deficiências.

Como mulher-mãe (a)típica, ao escrever esta tese, faço um exercício de me percorrer. Para Gilles Deleuze (2018), pensar é inseparável de experimentar; assim, penso-experimento para escrever e falar, falo e escrevo para pensar-experimentar, compreendendo que nenhum tema se fecha em si e nenhuma pesquisa é finita, havendo sempre outros caminhos que podem ser trilhados. Deste modo, ao produzir esta investigação e estranhar a realidade, existo! Existo como acadêmica, que se arrisca no exercício de produzir conhecimento, mas existo e resisto principalmente como mulher, como mãe, como mulher-mãe.

Provocada por Dal’Igna (2023, p. 33), ao afirmar que “tudo que guardamos na gaveta ou empurramos para debaixo do tapete se acumula e volta para nós mesmas”, decidi olhar com outras lentes para o que está escondido, guardado nas gavetas, embaixo dos tapetes, para o misto de sentimentos que envolve a chamada

maternidade atípica e seus desdobramentos na relação com a escola. No entanto, não se trata aqui de trazer individualidades, memórias e lembranças como fatos e verdades, mesmo porque, dos campos teóricos nos quais este estudo se sustenta, não se acredita que existam verdades absolutas.

Segundo Deleuze (2022, p. 86), “erramos quando acreditamos nos fatos: só há signos. Erramos quando acreditamos na verdade: só há interpretações”. Assim, faço nascer das lembranças, construções minhas, para realçá-la e dar um tom autoral, criativo e criador, que representa minha maneira de construir um entendimento e escrever sobre a chamada maternidade atípica. Para tanto, faço um recuo no tempo e volto à minha infância, fazendo, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre o quanto pode ser potente e provocativa uma escrita atravessada por diferentes formas de arte.

1.2.3 Coreografando: o caminho que (me) percorro

Tombepadeburreglissatpadexa
Tombepadeburreglissatpadexa
Os passos de balé
sempre foram palavras primeiro
Tudo é palavra
antes de ser corpo (Suy, 2024, p. 39).

Não por acaso, utilizo metáforas sobre dança. Comecei meus estudos de balé com pouco mais de quatro anos. Inicialmente, a ida às aulas de dança não estava vinculada às aproximações com a arte. Na verdade, o balé foi uma indicação médica, pois eu pisava indevidamente, usando a parte interna dos pés e não toda a planta. Ortopedistas e o uso de sapatos que me pesavam e doíam os pés, chamados botas ortopédicas, foram usados durante quase três anos, mas não corrigiram o problema.

Aprendi, desde cedo, com essa experiência que dançar me ajudava a enfrentar os desafios e a superar dores. Desde o meu acesso às aulas, encantei-me com os passos e movimentos. Dançar, dar vida ao espetáculo, contar histórias e narrar as emoções com o corpo passaram a ser parte da minha vida²⁹. Por 12 anos ininterruptos, fiz aulas, prestei exame, formei-me e fui me especializar na Broadway, nos Estados Unidos, realizando um sonho de infância.

²⁹ O Ballet Lúcia Helena D’Angelo, em Recife/PE, tem o nome da profissional que me oportunizou as primeiras experiências como professora. Além disso, “Tia Lúcia”, mulher-mãe de quatro filhos/as, ensinou-me sobre cuidado, respeito e sobre como tornar a vida mais leve, sensível e criativa a partir da arte.

Estagiei como professora e, posteriormente, abri minha própria escola de balé³⁰, que ficou ativa por 21 anos. O balé foi a porta de entrada para a minha experiência com a docência e os cargos de gestão. Com ele aprendi a sensibilidade, a suavidade, mas também a disciplina e o rigor, necessários para a conquista de cada passo. Aprendi a pisar firme e, desde cedo, a deparar-me com as frustrações, manejar dores, alegrias e conquistas na arte e na vida, o que reverberou como potência nos meus estudos de doutoramento.

Como parteira de minha escrita, coreografo movimentos e passos, cuidadosamente, para dar vida ao espetáculo que se transforma na produção de uma tese, depois de tantos ensaios, idas e vindas, repetições, evoluções e abdições de movimentos e ideias. Faço inúmeros movimentos, como numa coreografia, para dizer de uma maternidade da qual falo de minhas entranhas, que (me) percorre e me faz viver a pesquisa no meu próprio corpo, intencionando chegar aos corpos de outras mulheres, como apresento na Fotografia 1, na qual estou, no balé, grávida de oito meses de minha filha caçula.

Fotografia 1 - Grávida no balé



Fonte: Acervo pessoal da autora (2001).

³⁰ A Escola de Ballet Linha do Corpo inaugurou sua sede em Sapucaia do Sul/RS, em 1992, tornando-se a primeira instituição de curso profissionalizante em dança registrada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Também funcionou no Clube Aliança, em Esteio/RS. Foi pioneira ao oferecer aulas de balé voltadas ao público da educação especial e ao promover intercâmbios internacionais de dança para seus/suas alunos/as. Reconhecida com diversos prêmios nacionais e internacionais, a escola destacou-se pela formação de artistas que se tornaram referências na área, como Greyce Gross, Melissa Salgado e Pâmela Klock.

A relação que proponho nesta pesquisa permite-me afirmar que coreografar representa deixar marcado, passo a passo, que a arte está nesta tese como está em meu corpo, assim como em cada palavra aqui dita ou escrita, sem me descolar delas. Utilizo-me do viés metafórico a partir do conceito da metáfora conceitual (Lakoff, George; Johnson, Mark, 2002) que ancora esta figura de linguagem, corpo e cultura. Cada metáfora utilizada nesta tese dá ao sentido original do termo uma nova compreensão nesta escrita, à medida que retifica o caráter abstrato da linguagem em relação à vida, às emoções e à experiência. Por isso, ao utilizar a dança como metáfora da minha escrita, ratifico que nenhuma escolha na escrita desta tese é aleatória, nem de palavra, nem de arte, pois não está posta apenas para adorná-la, como nos provoca Suy (2024), em seu poema *Coreografia*.

Assim como Rolnik (2018) e Suy (2024), considero que alma, linguagem e corpo são inseparáveis e estabeleço a ideia de que palavra e imagem, corpo e alma são elementos que se articulam e dão sentidos múltiplos às diversas expressões. O corpo cansa, o corpo reage, o corpo dança enquanto escreve. Rolnik (2018) considera a imagem como um devir da alma. Assim, cada palavra dita remete a uma imagem, que encontra expressão e significado a partir de uma projeção de movimento que se realiza no corpo e na alma³¹.

Considero que, numa pesquisa articulada à arte, é possível descrever de forma mais alargada a realidade, pois a arte instiga o olhar. Com isso, assumo o risco de ser ousada, por considerar o imbricamento da arte popular e erudita em meu processo de formação profissional, acadêmica e pessoal e trazer isso tudo para esta tese. Para mim, arte é pulsão de vida, assim como pesquisar.

Desde muito menina, observei, de um lado, pelo sertão nordestino, de onde vivi parte de minha infância, mulheres trabalhando com madeira, couro, sisal, cerâmica, de onde minha família veio; de outro, livros, espelhos, música, tutus e sapatilhas, para onde minha família me conduzia. Enquanto criança, não compreendia o que aquelas mulheres faziam com suas mãos, em meio à tanta pobreza e o que aprendia a fazer com meus pés, em minhas aulas de balé, ou durante as leituras dos poemas de Cecília Meireles e Deborah Brennand, era arte. Minha mãe foi quem me apresentou, por meio

³¹ Na cultura guarani, alma é a força vital que anima todos os corpos, não apenas os corpos humanos ou suas respectivas formas de expressão (Rolnik, 2018).

dos passeios de infância, a cidades do interior de Pernambuco, como Caruaru³², a essas diferentes expressões de vida: a cerâmica, a música, a dança e a poesia.

Nesta direção, mobilizada por Dal'Igna (2023), ao refletir sobre o conceito de herança, daquele que recebe o que vem antes de nós, mas também sobre aquele que realça e precisa manter o que recebeu, procuro fazer e registrar neste ponto do tempo: aquilo que recebi e procuro manter como parte daquilo que me atravessa e constitui como a mulher-mãe que sou. A autora defende a importância de “honrar todos os dias as [...] heranças e ancestralidades”, de dois modos: “(1) reconheço e reafirmo o que e quem vem antes de mim, valorizando a memória de pessoas e a tradição [...] sustentada por eles; (2) parto desse legado para interpretá-lo e transformá-lo em algo meu, em autoria” (Dal'Igna, 2023, p. 91).

Conjugo o verbo honrar no sentido de agradecer e reverenciar as mulheres-mães que vieram antes de mim e as que virão depois. Não por acaso, falo aqui de três mulheres-mães e nordestinas, que me provocam, por analogia, a pensar sobre o processo de fazer pesquisa. Com cada uma delas, aprendo e reaprendo, pois suas artes me ensinam a olhar para os percursos e a respeitar o processo de criação, de produção e o respeito a si. Ao passo que essas mulheres me inspiram e criam, também respeitam o (seu) tempo, considerando as etapas para transformar o objeto bruto, manuseá-lo, desfazê-lo, refazê-lo e, por fim, analisar e produzir os resultados, assim como fazem os/as pesquisadores/as ao se dedicarem às suas pesquisas.

Ao usar diferentes sentidos de vida, mobilizada pela sabedoria e inspirada pelos diferentes modos de ser, existir, resistir e sobreviver de Dona Cadu³³, Dona Santinha³⁴ e Dona Selma do Coco³⁵, honro minhas ancestralidades, a relação de

³² Principal cidade do agreste de Pernambuco, está situada no município do Vale do Ipojuca. É conhecida como a Princesa do Agreste e a Capital do forró. É palco da mais famosa feira popular brasileira, tanto que recebeu o título de Maior centro de artes figurativas das Américas, concedido pela UNESCO. A Feira de Caruaru também foi revalidada como Patrimônio Cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

³³ Em 2021, Ricardina da Silva, aos 103 anos, recebeu da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, o título de doutora *honoris causa*. Moradora de Maragogipe, município do interior da Bahia, em maio de 2023, no quadro “Avisa lá que eu vou”, do programa Fantástico, da rede Globo de televisão, foi entrevistada por Paulo Vieira, a quem contou sobre sua arte e trajetória de vida.

³⁴ Lídia Oliveira é artesã de bordados de sisal, com os quais recebeu o Prêmio Top 100 de artesanato do SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas).

³⁵ Pernambucana, nascida no interior, Dona Selma é uma grande referência da minha infância e adolescência. Em especial, quando ouvia ou dançava o coco de roda nas festas juninas. No Alto da Sé, em Olinda/PE, Dona Selma, mulher-mãe, nordestina, cantava o coco enquanto trabalhava com a venda de tapiocas. A cantoria, inicialmente solitária, gradualmente se transformou em rodas de coco, realizadas no fundo do quintal da casa da artista.

identidade-território e meus sentidos de pertencimento, ao citá-las como referências de mulheres que me inspiram para a vida.

Desta forma, ao trazer para escrita diversos tipos de arte, disponho as palavras, marcando o papel com as marcas da minha vida e vou frase a frase, frase a frase, produzindo autoria e criando sentidos para/sobre o que escrevo. Neste movimento, realizo, entre idas e vindas, questionamentos sobre aquilo que me desassossega e me incomoda, mas também me (trans)forma e, por diferentes razões e direções, alinhadas e/ou sinuosas, retomo algumas histórias e memórias pessoais como fragmentos que corroboram o tema da minha pesquisa.

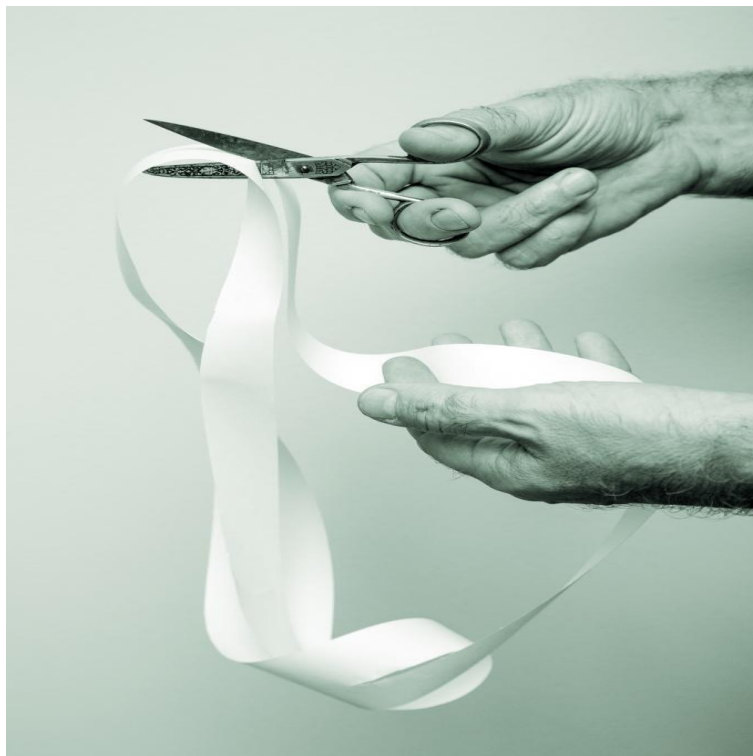
Visualizo a intersecção existente entre pesquisa e arte, maternidade, inclusão e gênero, ao abordar nesta tese “a mais antiga das artes: ter filhos e tornar-se mãe” (Schwengber; Meyer, 2011, p. 285). Por este motivo, desde o início da minha escrita, recorro a diferentes artefatos da cultura para discorrer sobre o tema.

Utilizo-me da arte, na escrita acadêmica, para pensar processos de pertencimentos e estranhamentos, ao mesmo tempo, com sensibilidade e rigor, a partir daquilo que Foucault (2010a) denomina de “matriz de experiência” como uma experiência de si consigo. A arte, em diferentes momentos históricos, foi compreendida como um dispositivo dotado de virtudes terapêuticas, no qual música, dança e pintura atuavam como formas de intervenção voltadas à cura da alma (Foucault, 2021). Nesse sentido, ela expressa um mundo permeado por sensações de distintas intensidades, atravessado por fluxos de inquietações que vão e vêm (Schuch; Axt; Tarouco, 2003).

A arte produz e é produzida por sensações, percepções e afetos: “o que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afetos” (Deleuze; Guattari, Félix, 2010, p. 213). A partir dos autores, Rolnik (2018) aborda a experiência vivida por Lygia Clark, ao utilizar uma tesoura para recortar a fita de Möbius³⁶, utilizada em sua obra de arte *Caminhando*, conforme apresento na Fotografia 2.

³⁶ É um tipo especial de superfície, criado pelo matemático e astrônomo alemão August Möbius, em 1858. Disponível em: impa.br/notices/escultura-expressa-beleza-e-complexidade-da-faixa-de-moebius/. Acesso em: 30 maio 2025.

Fotografia 2 - Caminhando



Fonte: Disponível em: portal.lygiaclark.org.br/acervo/189/caminhando. Acesso em: 30 maio 2025.

Rolnik (2018, p. 53) defende a ideia de que há, na via de apreensão do mundo, elementos que nos permitem captar os sinais das forças que agitam o corpo (nosso e dos outros) provocando efeitos que “[...] decorrem dos encontros que fazemos com gente, coisas, paisagens, ideias, obras de arte, situações políticas [...]”.

Ao argumentar sobre a importância dada à arte no decorrer da minha pesquisa, penso que ela me possibilita outras maneiras de ver e sentir. Como pesquisadora, sigo caminhando na direção da minha obra de arte, a tese. Uma obra na qual o ato de fazer necessita que siga “caminhando”, em constante movimento, que me identifique e reconheça a potência de um processo autoral no qual estou integrada.

Em sendo a obra o ato de fazer, você e ela tornam-se totalmente indissociáveis. Existe apenas um tipo de duração: o ato. O ato é que produz o “Caminhando”. Nada existe e nada depois. Sempre que inicio uma nova fase de meu trabalho, sinto todos os sintomas da gravidez. E logo que a gestação começa, sofro verdadeiras perturbações físicas como a vertigem, por exemplo, até o momento em que consigo afirmar meu novo espaço-tempo no mundo. Isso acontece na medida em que chego ao ponto de identificar, reconhecer essa nova expressão de minha obra em meu dia a dia. E cada

vez que a expressão “caminhando” surge na conversa, nasce em mim um verdadeiro espaço e me integro no mundo. Sinto-me salva³⁷.

Conforme Livia Zanchet, Analice Palombini e Sílvia Yasui (2015), a potência da aproximação da arte é como um dispositivo a ser mobilizado em relação à ação de pesquisar. Para as autoras e o autor,

ambas talvez tenham em comum esta dimensão: ajudar a olhar, a ouvir. A complexidade da realidade é imensa, e nossos sentidos não podem, ainda bem, contemplar tudo. Mesmo naquilo que vemos e ouvimos, falta-nos apoio para vermos e ouvirmos de modo diferente, para apreender a realidade e afetar-se por ela. Há, portanto, uma produção de saber neste encontro propiciado pela arte, que é próxima à da pesquisa (Zanchet; Palombini; Yasui, 2015, p. 1048).

Ao propor trabalhar com arte nas pesquisas acadêmicas, Zanchet, Palombini e Yasui (2015) defendem a possibilidade de oferecê-la ao/a pesquisador/a e aos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, a arte constitui-se como um meio de olhar e de escuta, possibilitando investigar e compreender a realidade, bem como expressar vivências, pensamentos e sentimentos. Assim, os sujeitos podem ser por ela afetados de diferentes formas.

A partir de Rolnik (2018), posso anunciar que, não por acaso, arte e maternidade coadunam numa relação de afeto e percepto, que extrapola as situações vividas e as representações em meu corpo. Percepto e percepção são, para a autora, modos distintos de se relacionar e (re)significar algo. Resultam deste encontro, o que Rolnik (2018, p. 53) denomina de “mudança do diagrama de vetores de forças e da relação entre eles [que vai] produzindo novos e distintos efeitos”. É preciso reconhecer que esses efeitos me afetam, em um processo singular, podendo significar, ressignificar e reivindicar possibilidades de estratégias individuais e coletivas.

Em diálogo com Paula Sibilia (2012), compreendo que, como mulheres-mães, somos atravessadas por essas subjetividades que, acionadas, impelem as diferentes maneiras e estratégias próprias de si ou da ordem do coletivo para lidar com as mais diferentes situações. É por esse viés que retomo o caminho percorrido entre o final de 2012 e o início de 2015; de gritos no silêncio, de lúcidas loucuras, de vivências muito

³⁷ É um tipo especial de superfície, criado pelo matemático e astrônomo alemão August Möbius, em 1858. Disponível em: impa.br/notices/escultura-expressa-beleza-e-complexidade-da-faixa-de-moebius/. Acesso em: 30 maio 2025.

intensas; um tempo *chronos* extremamente importante: o tempo vivente, no qual minha trajetória acadêmica retoma seu rumo.

Em 2012, conheci a professora Maria Cláudia durante a entrevista de seleção para o mestrado em Educação da Unisinos, ocasião na qual iniciei o meu “passo a passo” para aprender a ser pesquisadora (Dal’Igna, 2021, p. 196). Foi preciso “[...] dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo, imprimindo um ritmo ao movimento, até que o processo de fazer pesquisa seja incorporado e possamos reproduzi-lo, passo a passo” (Dal’Igna, 2021, p. 196).

Precisei conciliar o mestrado com a profissão e todos os enfrentamentos que até então não conseguia enxergar. Como mulher, mãe e professora, ao me tornar mestranda, comecei a desconfiar do que elaborava e pensava sobre minha própria individualidade e questionar o que seria autenticamente individual em mim. Carl Jung (2015, p. 44) aponta que “para descobrirmos o que é autenticamente individual em nós mesmos, torna-se necessária uma profunda reflexão; a primeira coisa a descobrirmos é quão difícil se mostra a descoberta da própria individualidade”.

Tive a oportunidade de participar do Lola, desde as suas primeiras reuniões, sendo uma das três primeiras mulheres orientadas pela professora Maria Cláudia, em um grupo que totalizava quatro pessoas. Compreendo que, a partir das leituras e dos estudos, na interação com as discussões propostas, comecei a (des)construir algumas ideias e conceitos que estavam dados como naturalizados em minha própria vida pessoal, profissional e acadêmica.

Em minha dissertação, *Laboratórios de (não) aprendizagem? Uma problematização das práticas de apoio pedagógico*, investiguei, entre 2013 e 2015, como as profissionais que atuam nos laboratórios de aprendizagem, em escolas municipais de Esteio/RS, compreendem a (não)aprendizagem dos/as alunos/as e que práticas de apoio pedagógico são colocadas em funcionamento para regular essa (não)aprendizagem (Silveira, Rosemary, 2015).

Ancorada na abordagem pós-estruturalista, apresentei uma discussão pelo viés da inclusão escolar, tangenciada pela relação família-escola. Deste modo, analisei e problematizei práticas de apoio utilizadas na/pela escola, envolvendo mulheres pedagogas especialistas em Psicopedagogia, atuantes em escolas da Educação Básica, como sujeitos da pesquisa (Silveira, 2015).

Ao final, concluí que, em nome de uma escola que não seja excludente, criam-se espaços para a regulação da (não)aprendizagem, nos quais as práticas

pedagógicas desenvolvidas se consolidam em: (1) práticas (psico)pedagógicas e clínico-terapêuticas relacionadas a um poder normalizador atribuído aos laudos médicos e psicológicos (Silveira, 2015).

A “laudolatria”, nomeada por mim, pode ser definida pela apologia aos laudos que se estabelece em todas as esferas sociais, tomando corpo no espaço escolar, na chamada “escola para todos/as”. Uma invenção que funciona como um amparo, um acalanto para as práticas pedagógicas e (in)visibiliza quem transita entre o (não)aprender; e (2) práticas lúdico-afetivas que conduzem à compreensão de que a junção de prazer e afeto levará à aprendizagem como resultado (Silveira, 2015).

Tais práticas utilizam a brincadeira e o jogo como recursos para promoverem a chamada “aprendizagem prazerosa”. Ao mesmo tempo, atribuem centralidade ao vínculo afetivo, ao conduzirem o processo de aprendizagem, evidenciam uma movimentação entre afeto, brincadeiras e correção do “sujeito” (Silveira, 2015).

Como achados da pesquisa, o laboratório de aprendizagem apareceu como *locus* produtor do apagamento das diferenças. Como um espaço escolar de normalização dos corpos mais bem preparado para acolher os/as estudantes que se desviam da ordem estabelecida, servindo como estratégia potente para manter os que representam o desvio da norma na dita “escola para todos/as”. Esse lugar inventado dá à laudolatria um certo *status* de poder que se prolifera entre professores/as, família e comunidade escolar, mobilizando a relação entre família e escola (Silveira, 2015).

A laudolatria é utilizada como argumento para justificar e amparar praticamente tudo o que se refere à (não)aprendizagem, colocando-a, na maioria das vezes, sob a responsabilidade dos/as próprios/as estudantes, de suas famílias e de seus diagnósticos, esmaecendo o compromisso com o ensino e a responsabilidade da escola e dos/as docentes. Ao ser acionada enquanto dispositivo, a laudolatria é intensificada pela convocação da família, geralmente dada na figura da mulher-mãe, que precisa mobilizar e autogerenciar as ações para estabelecer as relações adequadas à escola e, conseqüentemente, busca promover a permanência e a aprendizagem de seus/as filhos/as. É o momento no qual a família passa a ser chamada, encaminhada, direcionada, controlada e regulada (Silveira, 2015).

Do meu ingresso no doutorado à finalização desta tese, o caminho que (me) percorro é de muitos movimentos. Utilizando a metáfora da dança, entendo que ao me movimentar entre bailados e solos, a pesquisa foi sendo construída. Dos “solos” aos “bailados” e dos “bailados” aos “solos”, o processo formativo aconteceu.

Nos bailados, vários bailarinos, juntos, apresentam a obra. No solo de balé, uma única pessoa assume a coreografia e se apresenta. Lembro-me de quando participei da remontagem de um balé de repertório clássico³⁸, *La fille mal gardée*³⁹, um dos meus favoritos, apresentado na Fotografia 3, o bailado da dança com as fitas, representando o amor, a paixão, a ingenuidade e a união, além da comemoração do que se colhe.

Fotografia 3 - Dança com fitas



Fonte: Disponível: mundobailarinistico.com.br/2013/10/la-fille-mal-gardee.html.
Acesso em: 30 maio 2025.

Na pesquisa, os bailados me colocam em diálogo com minha orientadora e o Lola, enquanto os solos se referem à escrita que desenvolvo e apresento individualmente. Neste sentido, a fita de Möbius não tem “lado de dentro” ou “lado de fora”, sendo possível tomar várias formas, como o símbolo do infinito, por exemplo. Ela representa meus afetos, minhas fitas atadas e desatadas, por dentro e por fora,

³⁸ É um espetáculo que conta uma história por meio de coreografias divididas em atos ou cenas, que auxiliam na construção da linha temporal da narrativa, característica similar às peças de teatro.

³⁹ O *La fille mal gardée* assim como outros balés de repertório clássico, também apresentam mulheres no centro da história, como: Carmen, Coppelia, Gisele, La Sylphide e Les Sylphides.

desde quando tudo começou a (des)acontecer, entre a reaproximação com minha orientadora e os estudos com o Lola.

Passados quase sete anos da conclusão do mestrado e com a vida tomando outros rumos, decidi retomar os investimentos em minha formação e me inscrevi no processo seletivo para o doutorado em Educação da Unisinos. Minha participação ocorreu durante a pandemia de covid-19⁴⁰ ou “sindemia covídica⁴¹” (Veiga-Neto, Alfredo, 2020, p. 7). A entrevista, realizada remotamente, em 3 de dezembro de 2020, ocorreu no mesmo dia em que perdi uma das mulheres-mães mais importantes em minha trajetória de vida⁴². Foi um momento difícil e carregado de muita emoção, no qual foi preciso contar com a sensibilidade da banca avaliadora que, ao mesmo tempo em que me acolheu, não deixou de lado o rigor acadêmico.

Em março de 2021, passei por um duplo desafio: o início das aulas no doutorado e a luta pela vida contra a covid-19, período em que a doença atingiu seu pico no Brasil⁴³. Era vivido um colapso no sistema de saúde, no qual a rede hospitalar estava sobrecarregada de casos, com leitos indisponíveis e pouco oxigênio.

Fui levada à Unidade de Pronto Atendimento, onde permaneci por quase 24 horas em uma cadeira plástica — dessas que se encontram em lugares públicos para diversão e lazer — dividindo um tubo de oxigênio com mais uma pessoa, por meio de uma mangueira conectada a uma caneta quebrada ao meio — que deveria ser individual. Era uma alternativa habilmente adotada por médicos/as e enfermeiros/as, visando multiplicar o material disponível e atender às necessidades dos/as que demandavam cuidados intensos.

O cenário era caótico, muita gente passando mal, exaustão, desespero e perdas. Apesar dos esforços, o que se via era muita precariedade.

Segundo Alexandre de Carvalho e Sílvia Gallo (2022, p. 22),

⁴⁰ Declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, com encerramento em maio de 2023, no Brasil, contabilizaram-se quase 40 milhões de infectados, sendo que cerca de 716 mil vieram a óbito. Disponível em: covid.saude.gov.br/. Acesso em: 30 maio 2025.

⁴¹ Para além de questões relacionadas à doença em si, à cultura e à política, a covid-19 registra alguns pontos, como “o *negacionismo*, *terraplanismo*, *conspiracionismo*, *fundamentalismo*, *anticientificismo*, *tribalismo* e o *refratarismo*” (Veiga-Neto, 2020, p. 7, grifos do autor).

⁴² Hilda, mulher-mãe (não biológica) com a qual aprendi sobre respeito, paciência e determinação. Ela escolheu exercer a maternidade atípica e, intuitivamente, criou com amorosidade e rigor três filhas mulheres, dentre elas, uma adotiva e atípica.

⁴³ O boletim epidemiológico publicado pelo Ministério da Saúde, em 20 de agosto de 2021, considerou que o mês mais letal da pandemia e de toda a crise sanitária foi março de 2021. Afinal, cerca de 80 mil pessoas foram a óbito devido à covid-19. O número foi maior do que o dobro do pico de 2020. Em maio de 2020, o registro era de quase 34 mil vítimas. Disponível em: covid.saude.gov.br/. Acesso em: 30 maio 2025.

[...] uma das lições a ser extraída da pandemia de covid-19 é justamente esta: no amadurecimento da governamentalidade neoliberal foram expostas às entranhas fétidas e podres de uma opção de governmentação que, desde há muito tempo, consolida a normalização da exclusão, da precariedade, da distorção dos sistemas de proteção social e de acesso à saúde, educação, saneamento básico, moradia digna etc. Embora a pandemia pudesse ser aparentemente democrática com seus estragos, foram os cidadãos mais precarizados e, inclusive, dotados de marcadores raciais fortes como os negros, ao menos no Brasil, que mais faleceram devido à relação de condição de vida e de gestão da estatização do biológico.

Febre alta, falta de ar, medo... Eliane Brum (2017, p. 49) descreve exatamente o que vivenciei, antes de perder a consciência:

[...] em meio à febre, meus olhos encontraram os olhos da mulher, que me encaravam aterrorizados de dentro do plástico, num desamparo maior que o meu. Ela gemia e exalava um cheiro adocicado e pegajoso. Ainda agora, ao escrever, o cheiro doce e podre dela entra pelo meu nariz, mas entra pelo lado de dentro, de onde nunca saiu. Foi a primeira vez que senti o cheiro vivo da morte.

Fui transferida de ambulância a um hospital público da região. Algum tempo sentada em outro tipo de cadeira, finalmente vagou um leito na Unidade de Terapia Intensiva. Recebi a informação da necessidade do uso da máscara de Hudson⁴⁴ por 24 horas e da sedação em prona. Contudo, caso o quadro se agravasse nas próximas horas, seria entubada.

Minha filha mais velha seguia desafiando conformismos e me encorajando, incansavelmente: “Respira daí, mãe, que respiramos daqui!”. A frase produziu sentidos múltiplos para as nossas histórias de vida, na relação mãe-filha, construída no cotidiano e potencializada diante da dor e do medo da perda⁴⁵. Penso que, ao me remeter novamente às fitas já mencionadas, pelos laços, pela firmeza, mas também pela maleabilidade e pela ideia de infinito, ainda que inconsciente, queria viver.

Trata-se aqui, novamente, de bailados e solos marcando a palavra que marca o lugar. Assim como Brum (2017, p. 73), “não sei se existe vida após a morte. Desconfio que não. Sei que para mim não existe vida fora da palavra escrita”. Naquela ocasião, em alguns instantes, senti a presença de cada uma de minhas filhas perto de mim, minhas quatro meninas estavam em mim (quatro fitas) como imagens marcadas e cicatrizes rasgadas no corpo e na alma. Como me disse, certa vez, minha

⁴⁴ Máscara de oxigênio com reservatório, responsável por transportar o gás armazenado no concentrador de oxigênio até o/a usuário/a.

⁴⁵ Meu reconhecimento e gratidão à permanência incansável e à insistência determinada de minha filha e da mulher-mãe Regina, médica do setor covid, do Sistema Único de Saúde.

orientadora Maria Cláudia, sobre filhos/as: “longe ou perto, sempre dentro de nós, encarnadas em nós”.

Foram 16 dias sob cuidados intensos e mais três meses de fisioterapia e medicação. Apesar das intempéries, sobrevivi! Esta narrativa que me coloca frente à covid-19 não tem a ideia de ser apresentada por mim como uma confissão. Ao remontar o cenário no qual iniciei meu processo de doutoramento “[...] como o próprio Veiga-Neto nos mostra, o complexo cenário da covid-19 oferece-nos contornos densificadores da estultícia, estratégias de governamentalidade que prevalecem na atualidade” (Carvalho; Gallo, 2022, p. 15), por esse motivo, não podia ficar de fora, pois vivi e sobrevivi a esse tempo caótico.

Falo e escrevo como um modo de transição, como nos provoca bell hooks⁴⁶ (2019, p. 30), para “erguer a voz” e me arrancar do silêncio de maneira desafiadora, pois nós, mulheres, precisamos e continuamos a ter em nossa agenda vital a necessidade de enfrentar o medo de nos manifestar e nos encorajar a confrontar o poder. Neste caso em específico, foi necessário transitar entre o silêncio e a fala, compreendendo esse movimento como um gesto desafiador que possibilitou crescimento e vida.

Narro, portanto, essa passagem difícil da minha vida, não como lugar central da minha escrita, mas como um desafio que ainda me imponho, por considerar relevantes as consequências que afetaram, inexoravelmente, meu cotidiano como mulher, mãe, professora que iniciava o tão desejado processo de doutoramento. Relato, para manejar essa parte da vida pessoal e acadêmica “marcada pela sindemia covídica e sua estulta governamentalidade. E é neste diagnóstico que ganha sentido, não deixaremos governar pela estultícia, a necessidade de resistir aos bastardos” (Carvalho; Gallo, 2022, p. 27).

Argumento responsabilmente sobre esse assunto, deixando registradas evidências de alguns dados, mas reservo outros, cuidadosamente guardados numa escrita autoral, com traços, por vezes autobiográficos, procurando cuidar as posições que vou ocupando ao narrar a mim e o que já pressuponho saber durante a pesquisa que proponho.

Ainda que essa escrita possa parecer muito detalhada neste ponto em que se encontra, ou pouco acadêmica, “o relato que faço de mim mesma é parcial,

⁴⁶ O seu nome e sobrenome são escritos em letras minúsculas por desejo e defesa da própria autora.

assombrado por algo para o qual não posso conceber uma história definitiva [...] Há algo de mim e em mim do qual não posso dar um relato” (Butler, 2023, p. 55). Por isso, anuncio que esta escrita transcende minha própria vida, de onde me aproximo, mas também me distancio. Trata-se de um relato que permite expandir e compreender os atravessamentos da vida e duvidar do que acontece. Compreendo, a partir de Butler (2023), que toda fala implica em uma ação.

[...] quando se dá um relato de si mesmo, também se está exibindo, na própria fala, o logos pelo qual se vive. A questão não é apenas harmonizar a fala com a ação [...]; a questão também é reconhecer que a fala já é um tipo de fazer, uma forma de ação que já é uma prática moral e um modo de vida (Butler, 2023, p. 161).

Prossegui investindo em minha formação para me tornar pesquisadora e retornei às aulas e ao Lola. Durante os encontros, partilhei os difíceis momentos do recomeço, sendo cuidada coletiva e individualmente, a partir dos princípios éticos, políticos e pedagógicos que sustentam o Grupo. A cada encontro, sigo aprendendo como mulher, mãe, professora e pesquisadora a defender o que a professora Maria Cláudia chama de 4C: conhecimento, cuidado, cooperação e coragem.

Em um desses momentos de reflexão e discussões no Lola, a professora Maria Cláudia afirmou: “tenhamos coragem de escolher o que nos faz feliz, o que nos faz cuidar da gente, o que nos faz aprender e desaprender a ser (a) gente”. E é exatamente o que tenho feito: ser vivente! Por isso, escolhi estar com a minha orientadora e com o Lola, com os quais vou construindo outros modos de aprender e desaprender, para constituir parte de quem sou e seguir caminhando nos meus percursos na direção de me constituir pesquisadora, realizando conexões entre presenças e ausências, como ela também nos ensina.

1.2.4 Contrapassos, contratempos e contrapontos: (des)caminhos da pesquisa

No balé, contrapasso ou contratempo é um movimento que serve para ajustar o ritmo, deslocar-se entre um e outro elemento, possibilitando parar, avançar ou recuar, conforme exibido na Fotografia 4.

Fotografia 4 - Cena de balé



Fonte: Disponível: <https://tutudaju.com/tudo-sobre-la-fille-mal-gardee/>.
Acesso em: 30 maio 2025.

Assim, nos escritos que vou traçando, demorados e, por vezes, tensos, desloco-me da individualidade e ultrapasso o compasso que se refere apenas a mim, propondo contrapassos, contratempos, contrapontos, para entender que muito embora as diferentes maternidades, individual e coletivas, já me constituíssem, o encontro consciente entre a palavra e a alma somente se consolidou no desdobramento de minha pesquisa de mestrado, com meu ingresso no doutorado, de onde pude reconhecer, como já dito anteriormente, a maternidade como minha “palavralma” (Rolnik, 2018).

Durante a escrita de uma tese, muitas vezes, chega-se ao limite do corpo, mas a alma o extrapola e nessa conexão entre corpo e alma a pesquisa segue. As marcas deixadas no papel registrando o pensamento em palavras, escolhidas e escritas pelo/a pesquisador/a, trazem em si imagens carregadas de sentidos diversos, que por onde possam circular geram expectativas e incertezas, pelo que produzem e comunicam. Nesta direção, é importante “pôr reparo nas coisas”, expressão que tomo emprestada do poema de Conceição Evaristo (2021), pois conviver com as incertezas

é algo irrevogável e isso movimenta o tema desta pesquisa, pois nenhuma maternidade é igual a outra, ainda que considerada atípica.

O cuidado de minha poesia
aprendi foi de mãe,
mulher de pôr reparo nas coisas,
e de assuntar a vida.

A brandura de minha fala
na violência de meus ditos
ganhei de mãe,
mulher prenhe de dizeres,
fecundados na boca do mundo (Evaristo, 2021, p. 79).

É nesse reparar que se abre a oportunidade de refletir sobre o quão bonito e poético, mas também doloroso, pode significar ser mulher e mãe, para além do entranhamento mulher-mãe e tudo que absorve e se vivencia ao exercitar a chamada maternidade atípica.

Durante 10 anos consecutivos, realizei importantes rupturas subjetivas, das quais germinaram outros modos de existir e resistir como mulher, colocando em prática o exercício, ora singular, ora plural, da(s) maternidade(s) (a)típicas que experienciei/experienço, focalizada desde “a brandura de minha fala” até “violência de meus ditos” (Evaristo, 2021, p. 79). Os versos da poetisa me provocam a assumir, desde um lugar de mulher-mãe-pesquisadora, a observação cuidadosa da produção de conhecimento circulada durante 11 anos (2013-2024), como um exercício reflexivo e instigante que me move à pesquisa que proponho desenvolver. Afinal, no convívio diário com mulheres-mães atípicas tenho vivido contrapassos, sendo frequentemente absorvida por pensamentos que me indagam sobre as relações que estabelecem nos espaços em que convivem diariamente.

Pesquisar é “pôr reparo nas coisas” (Evaristo, 2021, p. 79), por isso, a escrita que por ora apresento não apenas parte de mim como movimento autoral, mas dos meus reparos, por partir de mim, rasga minha carne, atravessando-me. Reparando à minha volta, percebo que minha escrita, inicialmente, foi um modo que encontrei para cuidar de mim, mulher-mãe. Em algum momento, pode (talvez) padecer de excessos e conduzir o/a leitor/a a um juízo moral. Porém, conforme Butler (2023, p. 65), “antes de julgar o outro, devemos ter algum tipo de relação com ele. [...] quando suspendemos o juízo, realizamos um tipo de reflexão que possibilita uma maneira de nos tornarmos responsáveis e de conhecermos a nós mesmos”.

Rodeada pelo universo cultural de significações que eu vivo, “aprendi foi de mãe”, mas também foi/é como mãe(s) a “assuntar a vida” (Evaristo, 2021, p. 79). Assim, evidencio o caráter da dúvida, sem a qual nenhuma pesquisa ou pesquisador/a pode ou deve seguir sua investigação. “Incerteza e dúvida não me parecem pecados que precisam ser exorcizados por um pesquisador ou pesquisadora; em vez disso, podem se constituir numa espécie de gatilho para qualquer investigação [...]” (Louro, 2007, p. 239). Dúvida e incerteza representam o alimento para mover qualquer pesquisador/a à sua obra. Para pesquisar, “é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza” (Morin, 2007, p. 16).

Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 163) refletem ser necessário suspeitar do próprio pensamento com cautela e seriedade, demandando bastante esforço, pois

a prática do “pensar de outros modos”, ainda que difícil e arriscada, constitui-se num exercício de abertura e humildade intelectual cujas implicações epistemológicas e éticas não são triviais. Trata-se de uma prática que não deve ser tomada como um simples “ir contra” ou como uma simples busca de um suposto exotismo na diferença. Do contrário, o “pensar de outros modos” deve ser tomado como uma prática de liberdade intelectual que, se conduzida com cuidado e seriedade, é capaz de sustentar a ação política com uma racionalidade consequente e de tornar mais respirável o ar que se respira.

Desta maneira, o deslocamento que realizo neste processo de pesquisa faz-me pensar num adágio — originário do italiano ou do francês — que significa *devagar* — porque uma tese se faz de modo lento, cuidadoso, sem pressa. No balé, o adágio consiste em uma sequência de movimentos lentos, controlados e fluidos. Esse é um movimento desafiador que exige equilíbrio, sustentação e direção espacial. Sua importância está em mostrar que cada movimento precisa ser feito lentamente, sem pressa, indo além da “velocidade” para buscar o detalhe.

Lentamente, aprofundei meus estudos, leituras e discussões com o Lola, observando o que pudesse ser pré-existente ou estranho ao conceito de maternidade atípica. A partir daí, segui desconstruindo certezas, passando cada vez mais a estranhar o que me parecia familiar ao tema.

[...] estranhar o que sempre foi tão familiar, a duvidar do que oferecia só certezas, a desassossegar o sossego, a assustar o tranquilo, a suspeitar das verdades colocadas de qualquer suspeita, a historicizar o que era concebido como determinado, seguramente transparente, simplesmente herdado, solidamente perpetuado (Corazza, 2009, p. 56-57).

Em algumas situações, como num adágio de balé, movimentos lentos e quase imperceptíveis podem estar produzindo modos de ser e agir de mulheres-mães que exercem a chamada maternidade atípica, que subjetivadas têm suas ações reguladas, dizendo veladamente o que fazer e como fazer para ser considerada e respeitada como uma “boa mãe”, especialmente na relação que estabelecem com a escola. Assim, inspirada em Suy (2024, p. 25), indago: “o que será que uma mãe [atípica] faz, além de ser mãe?”.

O que será que uma mãe faz,
Além de ser mãe?
Ser mãe dói demais.
Todas as mães precisam do direito fundamental
De serem mulheres
Também (Suy, 2024, p. 25).

Escrever é como parir: um exercício de força, lento e trabalhoso. Em movimentos de adágio, vou, vagarosamente, parindo esta escrita, a partir de minhas marcas, mas também da(s) marca(s) dos/as outros/as.

Parir um mundo,
Porque qualquer coisa que alguém dê a luz
Tem vida própria.
É todo um mundo,
Com marquinhos do outro.
Escrevo para salvar a minha mãe em mim.
Para honrar minhas pequenas e profundas marcas [do outro]
Serei eu marca ou
Serei eu marcada?
Entre mim e ti, eu.
E se te fosse?
E se eu me fosse? (Suy, 2024, p. 26).

Ao realizar o movimento de olhar para trás e para frente durante esse processo de escrita, reflito, a partir de Friedrich Nietzsche (2022, p. 48), “como nos tornamos o que somos”, suspeitando da condição de mulher e mãe, mãe e mulher. Penso na mãe em mim: nas histórias e memórias de minha mãe e nas minhas histórias como mãe. Penso na mulher-mãe que me tornei, refletindo com Nietzsche (2022, p. 48) “que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o que é”.

Rememoro minha infância lembrando que foi minha mãe quem me ensinou o rigor e a beleza do mundo da dança, fazendo com que meu repertório cultural fosse alimentado pela arte desde criança. Nesta direção, importa-me afirmar que, em minha

infância, não imaginaria que, no futuro, o balé, ao qual me dediquei ao longo de 30 anos, fosse me ajudar a lidar com certas angústias, conforme mostro na Fotografia 5.

Fotografia 5 - Cena de balé



Fonte: Disponível em: artistikrezo.com/spectacle/la-fille-mal-gardee-un-ballet-pantomime-dune-grande-douceur-au-palais-garnier.html. Acesso em: 30 maio 2025.

Neste espetáculo, o tema da maternidade é abordado de maneira cômica, evidenciando uma filha que escapa da proteção zelosa de sua mãe. Em cada cena, é possível perceber que a mulher-mãe ali retratada tem como principais funções criar a filha e cuidar da casa, atribuições necessárias para atestar sua condição de “boa mãe”, sendo seu principal objetivo ver a filha “bem” casada e com filhos/as.

Ao pensar neste espetáculo, problematizo a discursividade que atribui à mulher o encargo da criação dos/as filhos/as, da vida familiar, dos cuidados domésticos, centralizando nela o equilíbrio e a organização da família. Meyer, Dal’Igna e Klein (2022) afirmam que criar filhos/as segue sendo uma tarefa praticamente feminina, iniciada antes da concepção, sustentada pelas Ciências “Psis” e Biotecnologias.

Mariana Cordeiro (2013), embora não problematize a maternidade atípica, aborda os clichês atribuídos às mulheres. Para a autora, ao se tornar mãe, a mulher assume uma duplicidade de posições e “passa a ser vista como um ser duplo, mulher

e mãe, sendo revestido por uma aura de sacralidade que perpetuou o mito do amor materno” (Cordeiro, 2013, p. 2). Numa cristalização de padrões e clichês, a mulher-mãe é, muitas vezes, colocada na posição de responsável por gerir a casa e a vida dos/as filhos/as, acompanhando, aconselhando, orientando e conduzindo a conduta com dedicação, capricho e cuidado, conforme apresento na Fotografia 6.

Fotografia 6 - Cena de balé



Fonte: Disponível em: dancehallnews.it/laccademia-ucraina-di-balletto-presenta-agli-arcimboldi-il-lago-dei-cigni-e-la-fille-mal-gardee/. Acesso em: 30 maio 2025.

Ao não conseguir corresponder às exigências da chamada maternidade atípica, muitas mulheres-mães são impregnadas pelos próprios questionamentos: fracasei como mãe? E como mulher?

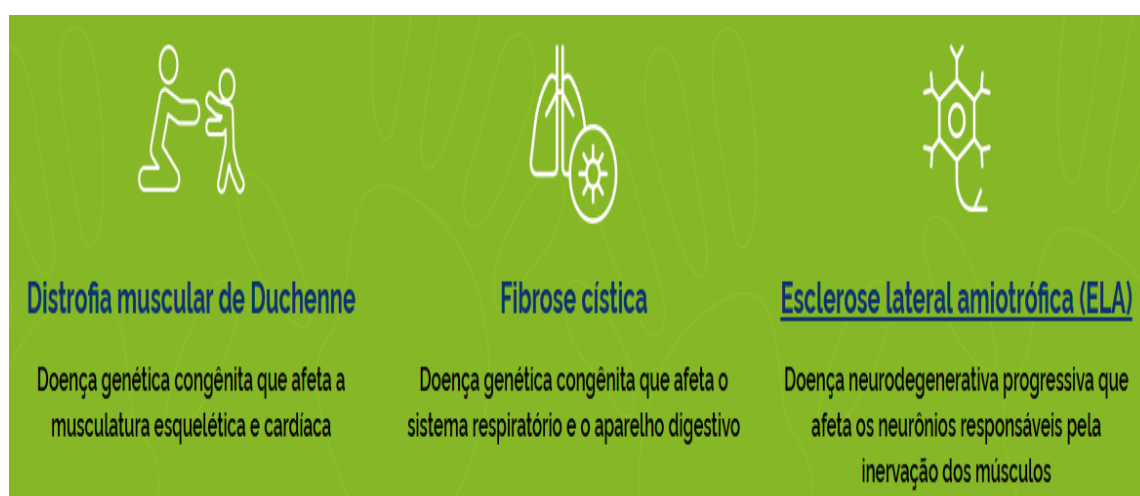
Quando penso nestas questões, reflito sobre quantas vezes mulheres-mães que vivem a chamada maternidade atípica se fazem esse tipo de pergunta. Considero a possibilidade de viver a chamada maternidade atípica transitando entre os sentimentos de mãe (im)perfeita e (in)feliz como movimentos naturais, assim como a ideia de disfarçar, renunciar e manter uma “tarefa infinita” para evitar o julgamento e se mostrar uma mulher-mãe fraca e infeliz. Que pistas trarão os estudos produzidos sobre estas questões? Para Dal’Igna (2023, p. 116), “o exercício de fazer perguntas é

muito importante para multiplicar o que se diz, como se diz, quem está autorizado a dizer e assim por diante. O exercício de perguntar também implica a coragem para escutar”.

Argumento para sustentar a chamada maternidade atípica que pretendo discutir, atravessada pela relação família-escola não compreendida e colada apenas por mães de crianças com TEA — que, devido ao diagnóstico, apresentam alguma atipia —, mas olhar e me movimentar na direção das mulheres-mães de crianças com diferentes deficiências e/ou doenças raras⁴⁷.

Importa afirmar que o conceito de doença rara é sustentado pela OMS, por caracterizar doença que apresenta condições crônicas complexas, nas pessoas e que afeta até 65 pessoas em cada 100 mil, ou seja, 1,3 para cada 2 mil pessoas⁴⁸, conforme apresentado nas Figuras 1 e 2.

Figura 1 - Alguns tipos de doenças raras



Fonte: Disponível em: gov.br/saude/pt-br/composicao/saes/doencas-raras. Acesso em: 30 maio 2025.

⁴⁷ Entre 2013 e 2019 o Ministério da Saúde constatou que dentre as doenças raras as “anomalias congênitas dos membros”, foram as mais notificadas. “71.212 casos de defeitos de membros ao nascimento no Sinasc, sendo a prevalência geral de 24,43/10.000 NVs. Polidactília (Q69) e deformidades congênitas do pé (Q66) foram os defeitos mais frequentes. As regiões Sudeste e Nordeste apresentaram o maior número de casos e prevalências; Centro-Oeste e Norte, os menores valores.” Disponível em: gov.br/saude/pt-br/composicao/saes/doencas-raras/numero-de-casos-e-estatisticas. Acesso em: 30 maio 2025.

⁴⁸ No Brasil há estimados 13 milhões de pessoas com doenças raras. Existem de seis a oito mil tipos de doenças raras, em que 30% dos pacientes morrem antes dos cinco anos de idade; 75% delas afetam crianças e 80% têm origem genética. Algumas dessas doenças se manifestam a partir de infecções bacterianas ou causas virais, alérgicas e ambientais, ou são degenerativas e proliferativas Disponível em: pfizer.com.br/noticias/ultimas-noticias/doencas-raras-quais-sao-e-porque-sao-chamadas-assim. Acesso em: 30 maio 2025.

Figura 2 - Principais características das doenças raras

Doenças raras são enfermidades geralmente crônicas e de baixa frequência na população em geral.	Apresentam-se, geralmente, com quadros de adoecimento progressivos, degenerativos e incapacitantes.	Têm necessidades assistenciais complexas em termos de diagnóstico, tratamento ou acompanhamento.
Necessitam de cuidados contínuos e ações integradas, multidisciplinares e multiprofissionais.	Podem causar elevado sofrimento físico e psicossocial para os indivíduos e famílias.	Constituem um grupo numeroso e diverso de problemas de saúde.

Fonte: gov.br/saude/pt-br/composicao/saes/doencas-raras. Disponível em: 30 maio 2025.

Ao retomar as imagens com as quais trabalhei na escrita deste capítulo da tese, reitero a possibilidade de dar diferentes sentidos ao tema e ver de outros modos, parecendo já ter sido visto. Ludwig Wittgenstein (2014) dá sentido para “ver” como a representação de uma experiência imediata e “ver” por semelhança e pela relação que o sujeito estabelece com aquilo que “está vendo” a partir de suas próprias experiências. Deste modo, “ver na relação” ao olhar para as pesquisas já produzidas implica construir diferentes aspectos do que pode ser.

Neste sentido, o tema da maternidade pode ser visto sob diferentes perspectivas. É minha maneira de olhar como pesquisadora que mudará e não, necessariamente, a situação ou o tema. O autor denomina esta maneira de ver como a comunicação da percepção, atravessada pela linguagem e pelas experiências de cada sujeito.

Desta forma, as pistas que enxergar no campo empírico se devem ao modo de olhar para meu objeto de pesquisa. A proposta é que o/a pesquisador/a possa explorar diferentes formas de olhar para o objeto, não necessariamente para dar uma nova descrição do que se vê, mas para descrever a maneira de notar: “ao comunicar o que se vê, pode-se mudar a forma de descrever a cena, a situação, a imagem, o fato, a coisa, pela nova vivência que experienciamos” (Wittgenstein, 2014, p. 193).

Para pesquisar, é preciso sensibilidade, mas também rigorosidade para dar a forma necessária até ficar pronta, muito embora uma pesquisa esteja sempre inacabada. Escrever uma tese se assemelha a fazer arte. Uma tese é uma iniciação

na arte da pesquisa. Trata-se de um processo autoral, braçal e intelectual, criativo e vivo. O processo de escrita de uma pesquisa é isso: a exigência de saber empreender esforços, guardar e aguardar, respeitar e enfrentar o tempo e as etapas para não prejudicar todo o investimento inicial sobre o qual é preciso se debruçar e persistir ao longo do fazer.

Assim, compreendo o exercício de dedicação à escrita e à pesquisa como um movimento que exige tempo, cuidado, rigor e dedicação, no qual é preciso pôr reparo, observar o tempo todo, de diferentes posições, analisar e duvidar. Dito isso, passo, no próximo capítulo, a apresentar a busca que realizei sobre os estudos produzidos em torno da chamada maternidade atípica na última década.

2 CODA: O CAMINHO METODOLÓGICO PARA DAR VIDA À PESQUISA

A coda é uma seção ou um trecho que encerra um movimento ou uma composição numa sinfonia. No balé clássico, é a última parte de um *pas de deux*⁴⁹. A coda, utilizada por mim como analogia, representa o cuidado com o detalhamento para descrever e organizar metodologicamente a pesquisa e operacionalizar o trabalho de campo com atenção às questões éticas.

Com minha orientadora, fiz nesta “coda” uma espécie de *pas de deux*, para redefinir e adotar um novo passo em direção à metodologia a ser assumida nesta tese. As necessidades que surgem de nossas vivências pontuais nos exigem tomar decisões, para abraçar oportunidades, fazendo escolhas que em muitas situações não nos permitem desistir de uma ou de outra. Passando pelas condições diárias às quais estamos expostos/as, atravessados pelo “projeto moderno do aligeiramento da vida” (Larrosa, 2002, p. 23), foi preciso, rapidamente, tomar decisões.

Assim ocorreu o embate durante o percurso do desenvolvimento da escrita desta tese, frente aos convites recebidos. Escolhi não desistir, mas encontrar modos de fazer acontecer, mantendo o compromisso com a produção de conhecimento e com meu processo formativo, sem renunciar à possibilidade profissional. Sofri até aceitar a mudança. Recusei inicialmente precisar trocar a metodologia, pois vivi a sensação do coração da pesquisa sendo “arrancado” até perceber que o trabalho que pulsou durante quase quatro anos seguia ainda mais vivo e cuidadoso com as questões éticas.

Depois do projeto de pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa, passar pela banca de qualificação e todo o capítulo teórico-metodológico ser construído, realizar o exercício de abandonar o que havia produzido em tanto tempo de dedicação me fez sentir de luto. Como Dal'Igna (2025, n.p) defende:

não somos super-humanas, não somos heroínas, também não defendo que somos missionárias e que devemos adoecer insistindo em uma situação que não se modifica. O que defendo é o que podemos fazer. Acredito que precisamos nos manter fiéis aos nossos princípios de vida. Podemos desistir, podemos adoecer, mas também podemos cuidar da gente, buscar nutrição para o nosso corpo e para a nossa alma, para que nós consigamos dançar.

⁴⁹ Dança que envolve um bailarino e uma bailarina, sendo, geralmente, um ponto alto do balé.

Como em todo luto, após o impacto inicial, passei a compreender que essa “perda” se constituiria em uma nova possibilidade de olhar adiante sem perder o foco. Na vida pessoal, vivemos lutos diversos, na vida acadêmica, entendi não ser diferente.

Em uma pesquisa, é preciso mobilizar ferramentas que operacionalizem adequadamente todo o processo e, no caso desta tese, pôr em risco o estudo por questões éticas não era uma opção a ser cogitada, mas ainda assim, o luto se fez. Senti uma dor inexplicável, seguida de tristeza e medo de não conseguir ir adiante.

Dal'Igna (2025, n.p) reflete sobre os lutos que vivemos ao longo de nossas vidas: “não conseguimos explicar em palavras a dor que sentimos quando perdemos pessoas [e acrescentaria trabalhos e projetos] que nós amamos”.

A ideia para desenvolver minha pesquisa, do modo inicial proposto, ouvindo mulheres-mães, no grupo focal, era tão intensa que desvencilhar-me dela, naquele formato, representava o contrário, era como uma morte em vida. Nesta situação, ainda que com minha orientadora oferecendo o suporte necessário, ajudando a cuidar de mim, nenhuma palavra era suficiente. “Palavras não são suficientes e podem ser profundamente irritantes [...]. Quando vivemos uma perda arrebatadora, sentimos tristeza, raiva, culpa, medo” (Dal'Igna, 2025, n.p). Precisei acolher, aceitar e legitimar meus lutos, para somente então compreender a dolorida necessidade da mudança.

O procedimento metodológico adotado, inicialmente, seria o grupo focal híbrido e as entrevistas narrativas *on-line*. Porém, a mudança de metodologia ocorreu no decorrer deste estudo, após a banca de qualificação⁵⁰, devido às oportunidades que surgiram durante o percurso da pesquisa, dentre elas uma pausa para concorrer a um cargo político e o posterior convite para assumir a pasta como secretária municipal de Educação, reverberando em impossibilidades para manter a metodologia inicialmente escolhida.

Não se tratava de medo de manter o grupo focal por questões pessoais, mas de cuidado com a pesquisa, pois havia o receio de que pudessem surgir conflitos éticos e que a tese fosse contaminada pela situação política e de poder, o que, certamente, a tornaria frágil. Retomo esse momento da construção da pesquisa, pois

⁵⁰ Com a necessidade de mudança na metodologia, penso que seja importante detalhar como foi realizado o desenho metodológico inicial. Nesta direção, descrevo o investimento empreendido após a qualificação, a partir do que foi indicado pela banca, que mostra o que e como realizei a organização do grupo focal e das entrevistas narrativas *on-line*, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice A.

acredito, como nos provoca a pensar Dal'Igna (2025, n.p) que “precisamos lembrar do que vivemos, para manter cada experiência viva dentro de nós”.

Novamente, ao utilizar a metáfora da dança, penso em todo esse movimento, como a composição de uma coreografia, que, quando é proposta, precisa de muito estudo e dedicação. Cada detalhe é muito importante para alinhar bailarinos, figurinos, cenário, músicas e passos. Mas coreografar nunca é uma ação estável, por vezes, é preciso abandonar determinados passos e ajustar o ritmo para seguir adiante.

O processo de fazer pesquisa também é instável, inclusive agora esta afirmação faz muito sentido para mim. Diante de tudo que ocorreu no percurso da pesquisa, a mudança na metodologia se fez necessária. No entanto, considero essencial explicitar a mudança de rota da pesquisa como uma medida cuidadosa que evidencia, passo a passo, as etapas desse processo e a decisão pela mudança (Flick, Uwe, 2009, p. 173).

De certo modo, abandonar o grupo focal e as entrevistas narrativas *on-line* ao longo do caminho representou um “descoreografar”, refazer passos para refinar e compor uma nova coreografia. Esse descontinuar serviu para resguardar as mulheres-mães e a mim enquanto pesquisadora, mas especialmente para cuidar da pesquisa com ética, compromisso e responsabilidade.

Meu envolvimento com as participantes, tanto na condição de diretora de escola quanto, atualmente, como secretária de Educação para a gestão 2025-2028, poderia gerar algum desconforto entre elas, resultando em depoimentos ou interpretações questionáveis. A pesquisa, desenvolvida ao longo de quatro anos, enfrentaria riscos éticos diante da multiplicidade de situações surgidas, trazendo a possibilidade de resultados comprometedores devido à minha posição e experiência profissional, ainda que eu buscasse separar minha atuação como pesquisadora da função institucional que ocupo.

Para Ciméa Bevilaqua (2010, p. 81), “uma das consequências dessa multiplicidade é o esforço que se impõe ao pesquisador para identificar e compreender as relações entre os diversos planos”. Dessa maneira, a complexidade entre a minha relação enquanto profissional da educação envolvida politicamente com a rede e como pesquisadora não poderia desconsiderar que “os diversos planos que compõem um dado universo de pesquisa também implicam na multiplicidade de problemáticas éticas surgidas no campo e que se colocam para os/as pesquisadores/as” (Bevilaqua, 2010, p. 81).

Sendo assim, depois de muitos investimentos e reflexões, constatamos a necessidade da mudança de metodologia. Por motivos éticos, a posição decorrente do meu engajamento profissional e político exigiu a adoção de outra metodologia.

A partir deste momento, deparei-me com uma situação desafiadora e desconfortável que, na posição de pesquisadora, fez-me exercitar o pensamento e colocar novamente sob suspeita as certezas que já me habitavam. Assim como Maria Bujes (2007, p. 32), posso afirmar que

[...] Eu entrava assim, num jogo que colocava por terra crenças antigas, confundia os caminhos que eu trilhava e borrava inapelavelmente as fronteiras ou os limites do espaço onde eu colocava as verdades últimas e inquestionáveis, as mais firmes fundações, o terreno onde se assentavam minhas certezas mais caras e que permitiam viver e produzir no cotidiano.

Foi preciso colocar na esteira das problematizações a complexidade e as contradições que pudessem ser geradas com uma pesquisa que mantivesse a escuta das mulheres-mães por meio do grupo focal. Tal escolha poderia implicar em resultados de caráter duvidoso, por questões éticas e pela relação de poder que se estabelece entre o lugar profissional que hoje ocupo em disputa com a posição de pesquisadora, diante dos sujeitos da pesquisa. Adotar uma postura ética é fundamental na produção de uma pesquisa. “[...] ética e pesquisa são indissociáveis” e que as implicações éticas em cada pesquisa podem variar conforme “a natureza da pesquisa, as pessoas envolvidas, as finalidades do estudo” (Dal’Igna, 2021, p. 199-200).

Dal’Igna (2021) defende quatro princípios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas: (1) exercitar a suspeita; (2) assumir suas intenções; (3) abandonar a pretensão da totalidade; e (4) adotar uma postura ética.

Diante desta compreensão e na mesma direção, assim como Corazza (2007, p. 106), passei a questionar: “afinal como é mesmo que venho fazendo meu movimento de pesquisa?”. Sigo me movendo na direção do exercício de suspeita, desconfiando “das verdades e das certezas” (Dal’Igna, 2021, p. 198).

Com a mudança na metodologia, busquei “o não-sabido, o não-olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito” (Corazza, 2009, p. 64), ratificando a importância do estranhamento e da desconfiança das certezas diante da pesquisa, ciente de que toda investigação “nasce precisamente da investigação com o já sabido” (Corazza, 2007, p. 111).

2.1 ENSAIO GERAL: A METAPESQUISA COMO PASSO FIRME

O ensaio geral no balé é um momento decisivo e muito importante para bailarinos/as, coreógrafos/as e toda equipe de produção, do trabalho que está para estrear. É o momento em que todos os movimentos, passos e expressões são cuidadosamente revisados, revisitados, para a coreografia ser movimentada de forma técnica, harmoniosa e precisa. Os/As bailarinos/as movimentam seus corpos com atenção aos detalhes, se preciso, ajustando cada passo, para serem passos firmes, garantindo que a apresentação final seja segura e sensível.

Além disso, esse momento é fundamental, pois não movimenta apenas a energia individual, mas a do grupo, alinhando a interpretação e a sincronização de todos/as os/as envolvidos/as. Quanto mais segurança nos passos dados, dedicação e foco, mais os/as bailarinos/as conseguem transmitir emoções e contar histórias por meio da dança, tornando o espetáculo mais envolvente e emocionante para o público e a si próprios/as, mais seguros do que estão por apresentar.

Portanto, decidir pela metapesquisa representou um ensaio geral para o meu estudo: uma oportunidade de movimentar ideias, aprimorar técnicas e me preparar para a grande apresentação, com mais um momento pensado, dançado e explorado na direção de garantir que cada movimento seja executado com graça e precisão.

A metapesquisa funciona como uma estratégia para analisar sistematicamente um conjunto de pesquisas com um determinado tema ou campo de conhecimento, permitindo analisar a produção de conhecimento acadêmico que circula, bem como abranger e analisar “[...] aspectos teórico-epistemológicos, metodologias, estilos de argumentação, nível de coerência interna, reflexividade ética etc.” (Mainardes, 2018, p. 306). Com os estudos selecionados para análise, identificam-se padrões, recorrências, problemas e melhorias, além de avaliar a metodologia, campos teóricos e tendências. Para Mainardes (2018), há necessidade de ir a fundo nos modos de conduzir a metapesquisa, por se tratar de uma maneira de pesquisar que possibilite grande ampliação sobre diversos modos de olhar para o tema.

Inspirado em Régis Silva e Sílvia Gamboa (2014) e em Mainardes (2018), o estudo produzido no Lola, por Silva, Pedro e Pedroso (2023), destaca três pontos de atenção para realizar o mapeamento, a descrição e as análises ao fazer metapesquisa: (1) título e autoria; (2) resumo; e (3) material empírico.

Sobre o título e a autoria, o autor e as autoras registram que o início do trabalho deve ocorrer pelos descritores selecionados, com o acompanhamento do/a orientador/a, olhando para as buscas realizadas nos repositórios, de modo a identificar nos trabalhos, pelos títulos, o que esteja em aproximação com o foco da pesquisa. Sugerem para a organização deste material a criação de pastas e subpastas digitais, com os títulos de conceitos de interesse.

Em relação ao resumo, indicam a leitura interessada, atentando para as “[...] pergunta(s) de pesquisa, os objetivos, os campos teóricos, a metodologia utilizada, a empiria e os principais resultados. Fazer anotações: o que e como aparece? O que não aparece?” (Silva; Pedro; Pedroso, 2023, p. 74).

No que concerne ao material empírico, ele deve ser considerado a partir dos dois primeiros pontos já mencionados, dos quais se produz a seleção das pesquisas. Trata-se de “[...] um momento autoral, de construir o percurso de pesquisador/a. Registrar o que é recorrente nas pesquisas, atentar para os/as resultados/considerações finais, criar categorias analíticas/focos de análise (Silva; Pedro; Pedroso, 2023, p. 74).

A partir dos estudos desenvolvidos sobre metapesquisa no Lola⁵¹ e em diálogo com Mainardes (2018; 2021), considero importante ressaltar que existem algumas limitações que podem dificultar, mas também algumas vantagens que podem potencializar a realização da metapesquisa. Nesta direção, proponho uma sistematização que aborda os limites e, na sequência, a potência dessa metodologia.

Início organizando e descrevendo as limitações dessa metodologia de pesquisa a partir de seis pontos: (1) unidade de dados: algumas pesquisas apresentam dados de maneira superficial, com pouca documentação e acesso limitado, o que pode comprometer a análise do conteúdo; (2) falta de inovação: por se tratar de estudos que analisam outros estudos, muitas vezes, os resultados não são conclusivos ou trazem poucas novidades; (3) metodologias heterogêneas: a diversidade de abordagens metodológicas presentes dificulta a comparação e análise entre os

⁵¹ Para conhecer mais sobre trabalhos que assumem a metapesquisa como ferramenta teórico-metodológica no Lola, ver: Da Educação Especial à Educação Inclusiva: uma análise dos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia da Unisinos (1964-2014) (Heinle, Vivian, 2016); Formação cultural de professores: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos 2000 e 2017 (Bock, Michele, 2018); Relações entre gênero e docência na educação profissional e tecnológica: análise da produção acadêmica entre 2010 e 2020 (Conceição, 2023); Sentidos de docência produzidos no contexto das produções acadêmicas no estado do Maranhão e na região sul do Brasil entre os anos de 2016 e 2020 (Aguar, 2023).

estudos; (4) desconhecimento sobre a qualidade: a falta de informações sobre a qualidade das pesquisas analisadas pode tornar a avaliação subjetiva; (5) capacidade de expansão: o grande volume de estudos disponíveis e as constantes atualizações dificultam os levantamentos atualizados; e, (6) baixo interesse em publicação e financiamento: por serem estudos que revisitam temas já financiados e publicados, pode haver menor atratividade para novas publicações ou obtenção de recursos.

Em diálogo com Mainardes (2018; 2021) e com o Lola, organizei 10 vantagens que devem ser consideradas na escolha dessa metodologia: (1) incentivar novas abordagens e metodologias de pesquisa; (2) disponibilizar evidências que embasem a formulação de políticas públicas; (3) contribuir para a formação de novos/as pesquisadores/as, oferecendo orientações sobre revisão bibliográfica, revisão de literatura e enfrentamento de desafios científicos; (4) promover boas práticas na sistematização e compartilhamento de dados; (5) apoiar a avaliação da qualidade dos estudos científicos; (6) identificar áreas, temas e tipos de pesquisa com maior potencial de reprodutibilidade; (7) evitar a duplicação de esforços e investimentos em estudos semelhantes, direcionando a atenção para lacunas ainda pouco exploradas; (8) ampliar a imparcialidade e a transparência na produção científica; (9) ajudar na identificação de tendências e padrões que possam direcionar futuras investigações; e, (10) apontar lacunas e áreas que demandam ampliação e qualificação científica.

Inspirada em Mainardes e César Tello (2016), divido o estudo em três etapas: descritiva, analítica e de compreensão.

Na primeira etapa, elementar, mas relevante, dou os primeiros passos em direção ao material a ser selecionado, de modo a: (1) fichar e arquivar as teses e dissertações individualmente; (2) elaborar quadros com os dados dos programas de pós-graduação nos quais foram desenvolvidas as pesquisas; (3) compor um quadro inicial com os dados das teses e dissertações selecionadas, com: título, objetivo, metodologia, referencial teórico, resultados e conclusão dos estudos; (4) realizar a leitura completa das teses e dissertações e elaborar novos quadros, conforme novos dados forem surgindo; (5) construir um mapa mental para cada pesquisa que compõe o *corpus* empírico.

Na segunda etapa, realizo um compilado com “a geração de conceitos, categorias, tipologias, de generalizações empíricas” (Mainardes; Tello, 2016, p. 7), organizando quadros para: (1) sistematizar e analisar os dados a partir dos objetivos,

questões de pesquisa, referencial teórico e conclusão de cada tese e dissertação; (2) elaborar as categorias de análise; e (3) analisar e discutir os argumentos.

Por fim, na terceira etapa, “exploro as relações e determinações” (Mainardes; Tello, 2016, p. 7) a partir do processo de compreensão e abstração.

De modo geral, o trabalho com a metapesquisa é empregado nesta tese como uma possibilidade para olhar, analisar e descrever o que foi selecionado como material empírico da pesquisa. Trata-se de “um jeito de olhar para o documento e para a metapesquisa como uma proposta de construção de conhecimento sobre as pesquisas”, como aponta Ana da Conceição (2023, p. 52).

Silva, Pedro e Pedroso (2023, p. 75) ressaltam que

[...] cada pesquisador/a poderá eleger, de acordo com seu estudo, os pontos de atenção para produzir as análises. Talvez para alguns/as, será interessante olhar para o referencial e a perspectiva teórica que sustenta o estudo, os/as autores/as que são citados com frequência, por exemplo. [...] não desconsideramos estes pontos de atenção, mas não categorizamos de forma separada ao produzir nossas análises.

Os atravessamentos que ocorreram no percurso da pesquisa, ainda em fase inicial, provocaram o que Luiz Zago, Bianca Guizzo e Luís dos Santos (2016, p. 196)⁷ nomeiam de deslocamento de “uni-verso de pesquisa” para um “multi-verso”. Um movimento que exige a compreensão das demandas éticas e bioéticas, advindas da própria vida, que impacta diretamente nos limites e na potência no processo de fazer pesquisa para cada pesquisador/a. Para os autores e a autora, “cada multi-verso de pesquisa tem suas próprias demandas éticas [...] demandando múltiplas e complexas conexões entre o lugar social e político do/a pesquisador/a em sua relação com aqueles/as que pesquisa” (Zago; Guizzo; Santos, 2016, p. 196).

Silva, Pedro e Pedroso (2023, p. 65) defendem que “[...] ao realizar a metapesquisa, não desejamos e nem lançamos mão de um juízo de valor sobre as pesquisas. Assumimos nosso compromisso ético, político, acadêmico e pedagógico e exercitamos a análise crítica sobre a empiria [...]”. E, ancorados em Mainardes (2018), apresentam as três fases para a produção de pesquisas a partir da metodologia da metapesquisa: (1) definir os propósitos e a amostra, estabelecendo os objetivos e o tipo de produção científica a ser estudada; (2) organizar e sistematizar a amostra que estrutura os dados da análise de cada produção; (3) ler e analisar as produções científicas adotadas (Silva; Pedro; Pedroso, 2023).

Ao produzir metapesquisa, busca-se “[...] analisar, especialmente, os

fundamentos teóricos das pesquisas e o significado destes no desenvolvimento teórico do campo do qual as pesquisas fazem parte” (Mainardes, 2018, p. 306). Nesta direção, considero que as análises construídas com este estudo contribuirão para desenvolver os argumentos, além de aumentar as possibilidades de aperfeiçoamento das pesquisas científicas. Pesquisar impõe um exercício analítico que possibilite desdobrar e multiplicar os diferentes modos de olhar, de investigar e desnaturalizar os sentidos dados a cada documento a ser analisado como pesquisador/a.

Jacques Le Goff (2013) afirma que todo documento é monumento, uma vez que advém de escolhas e de intenções da pessoa que o produz. Assim, o documento é parcial, por considerar um modo individualizado de olhar para a história. Deste modo, ao fazer pesquisa, não podemos olhar para os documentos de pesquisa e seus vestígios ingenuamente, afinal, nenhum documento diz tudo. Para o autor,

o documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro — voluntária ou involuntariamente — determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (Le Goff, 2013, p. 547-548).

Foucault (2012b) enfatiza a importância de olhar para os documentos não apenas como pistas da história, mas considerá-los como produção de seu tempo, de uma sociedade, envolvidos por relações de poder. O autor considera os documentos como monumentos que produzem discursividade, desde onde é possível decifrar os rastros que vão sendo deixados.

[...] a história, em sua forma tradicional se dispunha a “memorizar” os monumentos e fazer falarem destes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifram os rastros deixados pelos homens (Foucault, 2012b, p. 8).

Neste sentido, nos documentos com os quais opero neste estudo — produções acadêmicas publicadas de 2013 a 2024 — a pesquisa ocorre recolhendo elementos e buscando por “unidades, conjuntos, séries, relações” (Foucault, 2012b, p. 7). Pesquiso para “[...] saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe” (Foucault, 2014, p. 13).

Esta pesquisa sobre pesquisas poderá trazer benefícios à comunidade acadêmica, bem como às escolas e às famílias da região de onde minha atividade

profissional se constitui. Também poderá contribuir com a produção de conhecimento existente no campo da Educação de maneira geral, fomentando novos conhecimentos para a relação que se constitui entre família-escola-inclusão-deficiência. Os resultados podem ainda orientar as políticas públicas voltadas ao campo da Educação Especial e Inclusiva, em especial, no município de Esteio/RS .

Diante do exposto, sustento meus argumentos para utilizar a metapesquisa, como ferramenta teórico-metodológica, desde uma perspectiva pós-estruturalista, reafirmando, a partir de Silva, Pedro e Pedroso (2023, p. 75) a relevância da produção acadêmica com a metapesquisa “[...] uma vez que este procedimento, ao olhar para as pesquisas já finalizadas, possibilita mapear, descrever e analisar a proliferação discursiva em torno das temáticas dos estudos em articulação com o contemporâneo”.

Na próxima seção, detalharei a temporalidade adotada nesta pesquisa, visando situar o/a leitor/a quanto ao recorte temporal e justificando sua importância.

2.2 OS *PLIÉS* DA PESQUISA: A MARCAÇÃO DA TEMPORALIDADE

O *plié* é um dos movimentos mais importantes do balé clássico, por indicar a temporalidade a ser adotada para os próximos passos. Ela se refere à forma como os passos precisam ser executados em relação ao tempo e à música. Entender sobre a importância de estabelecer o recorte de tempo é marcar como e quando cada passo precisa ser sequenciado e como isso influencia no ritmo e no movimento do que se deseja comunicar, como pode ser observado na Fotografia 7.

Fotografia 7 - *Plié*: movimento do balé clássico



Fonte: Disponível em: estudiofiorire.com/ballet-classico/plie-ballet/. Acesso em: 30 maio 2025.

O mesmo ocorre na pesquisa, em que a temporalidade comunica e a situa em um tempo terminado. É ela que define o escopo da pesquisa, garantindo que o estudo olhe para acontecimentos, tendências ou mudanças, como movimentos que são relevantes ao problema investigado.

Para delimitar o estudo, defini como temporalidade o período de 11 anos, entre 2013 e 2024, situando mudanças sociais e políticas vividas neste espaço de tempo. Por representar o percurso temporal de minha trajetória formativa, entre o ingresso no mestrado e o penúltimo ano do doutorado, mas também por estar atravessado por importantes marcos legais que coadunam em políticas públicas que reverberam nas práticas escolares e por colapsos mundiais e locais, de saúde e climáticos, responsáveis por impactar a vida das pessoas.

O recorte temporal desta pesquisa abrange também o decênio do Plano Nacional de Educação (PNE). Inclusive a avaliação realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação apontou que aproximadamente 90% das metas e estratégias previstas no PNE não foram cumpridas. Das 20 metas estabelecidas, 13

encontram-se em retrocesso, situação agravada pelos impactos da pandemia de covid-19⁵².

Entre 2013 e 2024, registraram-se importantes marcos legais voltados à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Esse período foi igualmente marcado pela disseminação mundial da covid-19 e pelo evento climático que resultou nas enchentes de maio de 2024, no Rio Grande do Sul — reconhecidas como a maior tragédia climática da história do estado.

Em 2019, surgiram no exterior os primeiros sinais da covid-19. No Brasil, o Ministério da Saúde publicou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV) (Brasil, 2020a). A partir dessa medida, foi instituído o Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-COVID-19) para coordenar a gestão nacional da crise. Pouco depois, em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6, que reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública em todo o território nacional (Brasil, 2020b).

No campo educacional, a primeira reunião voltada aos impactos da pandemia ocorreu em 16 de março de 2020, com a criação do Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação⁵³. A articulação estabelecida entre o Conselho Nacional de Educação (CNE)⁵⁴, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) foi essencial para orientar protocolos, guias e normativas, envolvendo escolas, professores/as, famílias, gestores/as e equipes técnicas das secretarias de Educação.

Um dos documentos mais relevantes produzidos nesse período foi o Parecer CNE/CP nº 5, que fundamentou diversos atos normativos dos Conselhos e Sistemas de Ensino, oferecendo maior segurança para a implementação do ensino remoto. O

⁵² Disponível em: campanha.org.br/noticias/2023/06/20/plano-nacional-de-educacao-tem-90-das-metas-nao-cumpridas-aponta-balanco-do-pne-2023/. Acesso em: 30 maio 2025.

⁵³ Disponível em: portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/33381%20noticias/notas-oficiais/86341-comite-de-emergencia-do-mec-define-primeiras-acoes-contr-o%20coronavirus. Acesso em: 30 maio 2025.

⁵⁴ A Lei nº 9.131, de 1995, instituiu o CNE como órgão colegiado vinculado ao Ministério da Educação, atribuindo-lhe funções normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação (Brasil, 1995). O CNE permaneceu em funcionamento, uma vez que não foi alcançado pela dissolução de colegiados promovida pelo Decreto nº 9.759, de 2019 (Brasil, 2019). Entretanto, foi indiretamente afetado pela extinção de conselhos de grande relevância, como o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), cuja contribuição teria sido fundamental para ampliar as reflexões e proposições relacionadas às pessoas com deficiência durante o período pandêmico.

parecer assegurava a reorganização do calendário escolar, com foco nos objetivos de aprendizagem já alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), possibilitando a mediação pedagógica por meio das tecnologias (Brasil, 2020c).

Além da dimensão pedagógica, a pandemia expôs a urgência de políticas sociais complementares. Nesse sentido, em 7 de abril de 2020, foi sancionada a Lei nº 13.987, que autorizou a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) às famílias de estudantes matriculados/as nas redes públicas de ensino de todo o país (Brasil, 2020d).

Segundo Klein, Dal'Igna e Schwengber (2021, p. 7), em tempos de pandemia, é possível analisar ainda mais os impactos ao olharmos especificamente para as “[...] mulheres, mães e trabalhadoras [...] e considerarmos marcadores sociais, como gênero, sexualidade, raça/etnia e estratos socioeconômicos [...]”. Para as autoras, as

[...] medidas de contenção e redução das taxas de transmissão de covid-19 produziram e produzem efeitos nas vidas das comunidades que também podem ser observados de outros modos. No campo da Educação, podem-se destacar o fechamento de escolas de educação infantil privadas ou conveniadas, a extinção de projetos culturais e educativos, o aumento das taxas de desemprego entre profissionais da educação, especialmente entre as professoras e professores, para citar alguns exemplos. Se aqui focalizarmos as mulheres, mães e trabalhadoras em tempos de pandemia e considerarmos marcadores sociais, como gênero, sexualidade, raça/etnia e estratos socioeconômicos, entre outros, poderemos complexificar ainda mais nossas análises dos impactos produzidos pela pandemia (Klein; Dal'Igna; Schwengber, 2021, p. 7).

Nos anos de 2021 e 2022, o município de Esteio/RS, onde atuo profissionalmente, foi atingido por dois vendavais, seguidos por enchentes que causaram severos danos à parte da cidade. Em setembro de 2023, ocorreu uma nova enchente e, em maio de 2024, registrou-se a maior inundação desde 1941, que afetou praticamente toda a população gaúcha.

Dos 497 municípios do estado, 478 foram impactados, alcançando mais de dois milhões de pessoas. Os levantamentos oficiais indicam ainda 806 pessoas feridas, 25 desaparecidas e 184 óbitos confirmados⁵⁵. Além disso, 93 municípios disponibilizaram abrigos temporários, totalizando 830 estruturas de acolhimento e mais de 79 mil

⁵⁵ Disponível em: defesacivil.rs.gov.br/defesa-civil-atualiza-balanco-das-enchentes-no-rs-10-7-66b67813ba21f-66c4eed627af9-680aa31f76e02. Acesso em: 30 maio 2025.

pessoas desabrigadas⁵⁶.

O município de Esteio/RS esteve entre aqueles que decretaram situação de calamidade pública. Quatro escolas da rede municipal foram atingidas, sendo que três delas sofreram a perda quase total de seu mobiliário e equipamentos. Atuei como diretora em uma dessas instituições, localizada no bairro que se tornou o epicentro das enchentes, entre 2022 e 2024. Nesse contexto, a maioria das famílias da comunidade escolar perdeu todos os seus bens, e algumas sequer puderam retornar às suas residências, tendo em vista a condenação estrutural dos imóveis. Durante o período crítico, sete escolas municipais foram utilizadas como abrigos temporários.

Deste cenário emblemático emergiram experiências que sustentam esta tese, compreendida como um respiro que resiste e produz vida. Ao narrar as vivências durante a pandemia e as enchentes, mobilizo a noção foucaultiana de “experiência de fora” e “experiência-limite”, inspirada em Blanchot e Bataille, que remete à ação capaz de arrancar o sujeito de si mesmo, dissolvê-lo ou fragmentá-lo, estabelecendo o vínculo entre experiência e transformação. Nessa direção, a pesquisa também se inscreve como processo formativo, deslocando o/a pesquisador/a e conduzindo-o/a a tornar-se outro/a, aquele/a que “não mais pensa na mesma coisa de antes” (Foucault, 2010b, p. 290).

Foucault (2010c) defende haver modificações simultâneas entre sujeito e objeto no contexto da pesquisa. A experiência contribui como um processo contínuo que atravessa e transforma tanto o/a pesquisador/a quanto o problema de pesquisa. Para Foucault (2012c, p. 238), trata-se de “um campo de experiências em que sujeito e objeto são ambos constituídos apenas em certas condições simultâneas, mas que não param de se modificar”.

Menciono os dados e desenho o cenário da pandemia e das enchentes, no decorrer deste estudo, como parte de minha experiência, para deixar registrado o contexto pelo qual o meu processo de pesquisa foi atravessado e pelo que segue reverberando também na pós-pandemia e na pós-enchente. Cada um destes contextos experienciados e narrados, em alguma medida, afetou a cada um/a de nós.

Compreendo que, de certo modo, mesmo indiretamente, todas as pessoas viveram essas situações catastróficas praticamente seguidas, no Rio Grande do Sul, já que o espaço de tempo que separa a covid-19 da tragédia climática das enchentes

⁵⁶ Disponível em: social.rs.gov.br/governo-disponibiliza-plataforma-com-dados-sobre-abrigos-temporarios. Acesso em: 30 maio 2025.

é de somente dois anos, o que exige mais esforço para, gradualmente, seguir se reerguendo, buscando se recuperar das tantas perdas sofridas.

Finalizo esta seção fazendo a aproximação entre a temporalidade no *plié* como passo do balé e a temporalidade na pesquisa. Compreendo que assim como o *plié* aquece músculos e articulações das pernas, auxiliando o/a bailarino/a a estabelecer um posicionamento correto quanto à temporalidade, controlando os *en dehors* para execução dos passos futuros, a temporalidade adotada numa pesquisa também é um dos passos que precisam ser executados com mais consciência, pois “aquece o estudo”, estabelecendo o posicionamento do/a pesquisador/a quanto ao recorte temporal adotado. Ambos os movimentos podem até parecer fáceis de realizar, mas não são, por exigirem critérios bem definidos que apontem o caminho para o movimento que está por vir, sendo contínuo e respeitando o tempo adotado.

Justificada a temporalidade, anuncio a Parte 2 da pesquisa, na qual descrevo como foram realizadas as buscas até a seleção do campo empírico, bem como os caminhos feitos, desfeitos e refeitos durante esta investigação.

SEGUNDO ATO: MATERNIDADE EM SONATA

3 ECOGRAFIA: OS PRIMEIROS “TESTES”

Ela começou ensaiando uns passinhos delicados, numa coreografia sutil. Parecia fazer carinho em mim do lado de dentro, um lugar que me era verdadeiramente novo, no corpo e no amor. [...] Tem uma menina que dança, dança, dança incansavelmente, dança em mim. Eu, que sempre gostei de dançar, nunca imaginei que ia amar ser, ao mesmo tempo, palco, coxias e cortinas (Suy, 2024, p. 53).

Para começar a ensaiar os passos, agi do mesmo modo que me assumi como mãe, olhei a primeira ecografia curiosa com o que conseguiria enxergar. Assim, dediquei-me, diligentemente, a uma busca por normativas legais, no campo da Educação Especial e Inclusiva, entre 2013 e 2024. Iniciando a partir delas, o movimento de análise de dados produzidos neste estudo.

É possível considerar que com o investimento do Estado, leis, decretos, resoluções, pareceres, como documentos normativos, constituem uma atmosfera inclusiva que faz circular verdades em torno da inclusão. Nesta direção, inventam-se práticas, criam-se estratégias (escolares, médicas, jurídicas, dentre outras) e, por fim, enuncia-se “[...] uma mudança de vida para todos a partir da corresponsabilidade pelo outro e da autorresponsabilização de cada um consigo mesmo” (Lopes; Morgenstern, Juliane, 2014, p. 183).

Busquei por normativas que se constituíram no período selecionado para observar como tangenciam a chamada maternidade atípica. Os documentos selecionados foram agrupados na Figura 3.

Figura 3 - Normativas que inter cruzam a maternidade atípica



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Muito embora esta pesquisa adote como recorte temporal o período de 2013 a 2024, considero relevante dar visibilidade à Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana⁵⁷, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o parágrafo 3º do artigo 98 da Lei nº 8.112, de 1990 (Brasil, 2014d). Essa legislação reconhece as pessoas com TEA como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhes os mesmos direitos e garantias. A partir dela, foi criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA),

⁵⁷ Berenice Piana foi a primeira pessoa que conseguiu aprovação de uma lei por meio de iniciativa popular no Brasil. Mãe de um menino com TEA, nascido na década de 1990, tornou-se o principal nome do ativismo pela pessoa com TEA no país, sendo reconhecida também, internacionalmente. Em 2017, recebeu o título de Embaixadora da Paz pela Organização das Nações Unidas (ONU) e União Europeia.

instrumento importante para garantir prioridade no acesso a serviços públicos e privados (Brasil, 2020e).

Além disso, a lei estabelece responsabilidades específicas às instituições de ensino, como disposto em seu artigo 7º, que determina que

o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos.

§ 1º em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo (Brasil, 2014d, n.p).

Ainda que o foco desta tese não seja examinar detalhadamente cada normativa, ressalto a defesa do direito da criança à escola regular, prevista na Lei Berenice Piana. Contudo, passados 13 anos de sua homologação e diante do cenário observado nas escolas denominadas inclusivas, emerge a necessidade de questionar se a escola regular constitui, de fato, o espaço mais adequado para todas as crianças com deficiência.

Talvez seja hora de reabrir o debate e pensar em políticas públicas que considerem que, em muitos casos, o que se vivencia nas escolas brasileiras não caracteriza efetivamente inclusão, mas antes uma lógica de integração — disfarçada e limitada em seus efeitos. Frequentemente, a matrícula da criança com deficiência é tratada como obrigatória, mas a previsão legal, por si só, não garante que os processos inclusivos aconteçam de maneira plena. É necessário analisar cada caso, compreender singularidades e investir em condições concretas: ambientes acessíveis, propostas pedagógicas diversificadas, materiais adequados, profissionais preparados e redes de apoio que dialoguem de forma articulada.

Nesse sentido, talvez estejamos diante de um momento em que se faça imprescindível ampliar as possibilidades, oferecendo diferentes tipos de instituições às famílias — escolas regulares, escolas especiais, escolas especializadas e até mesmo clínicas-escola — de modo a contemplar a diversidade em sua complexidade.

As análises realizadas entre 2013 e 2024 revelam diversos documentos que orientam a Educação Especial e os processos inclusivos, envolvendo diferentes segmentos sociais. Destaca-se, nesse percurso, a importância da organização conjunta entre família e escola em benefício das crianças atípicas, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Documentos legais homologados entre 2013 e 2024

DATA	DOCUMENTO	CONTEÚDO
2024-2027	Nota técnica nº 91/2024-CGIAE/DAENT/SVSA/MS, que atualiza para até 2027 a implementação da CID-11 no Brasil - 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) da OMS ⁵⁸ .	A mudança do CID-10 para o CID-11 impactou no diagnóstico do autismo, pois, dentre outras mudanças, consiste na unificação dos diagnósticos do TEA sob o código 6A02. Essa mudança entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2025, vigorando até 2027.
2020	Lei nº 13.977 também conhecida como Lei Romeo Mion	Cria a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA, visando facilitar a identificação da pessoa com TEA e minimizar obstáculos, especialmente em relação à acessibilidade (Brasil, 2020e).
2017	Base Nacional Comum Curricular	Dá as diretrizes para a construção dos currículos, menciona a necessidade de uma “diferenciação curricular”, considerando essa orientação como uma necessidade de contemplar práticas pedagógicas inclusivas (Brasil, 2017, p. 18). Essa diferenciação torna-se necessária, na escola inclusiva, por representar um modo de responder ao direito de todos/as à aprendizagem.
2015	Lei nº 13.146 também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência	Aborda o acesso à Educação e estabelece a proibição de valores adicionais pelas escolas ao receberem o público da Educação Especial que necessite de qualquer recurso de acessibilidade. O sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, por isso, tornou facultativa a matrícula dos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento na rede regular de ensino, deixando as famílias escolherem.
2014-2024	Plano Nacional de Educação	Traça 20 metas para serem cumpridas em uma década.

Fonte: Elaborado pela autora (2023-2024).

Maria Roldão (2003) discute o conceito de “diferenciação curricular”, apresentado na BNCC, a partir de três níveis: político, organizacional e pedagógico-curricular⁵⁹. O conceito de “desenho universal” está alinhado ao de “diferenciação curricular”, pois ao empregá-lo na aprendizagem, o “desenho universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico (Brasil, 2009b).

⁵⁸ Disponível em: who.int/standards/classifications/classification-of-diseases. Acesso em: 30 maio 2025.

⁵⁹ Não pretendo aprofundar o debate teórico sobre tais aspectos, mas apenas citá-los para provocar futuros estudos nesta direção.

Embora a BNCC assuma o compromisso “com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)” (Brasil, 2017, p. 18), a criação de momentos de diferenciação pedagógica tem se tornado “[...] uma necessidade atual nas nossas salas de aula” (Tudella, Ana; Santos, Leonor, 2009, p. 16). Na direção do compromisso com a diversidade, a BNCC pouco discute sobre a Educação Inclusiva, o que entendo dificultar o manejo dos profissionais da educação, por não terem uma orientação acerca do trabalho a ser realizado com os/as alunos/as com deficiência, TEA e/ou altas habilidades/superdotação para a implementação efetiva dessa prática.

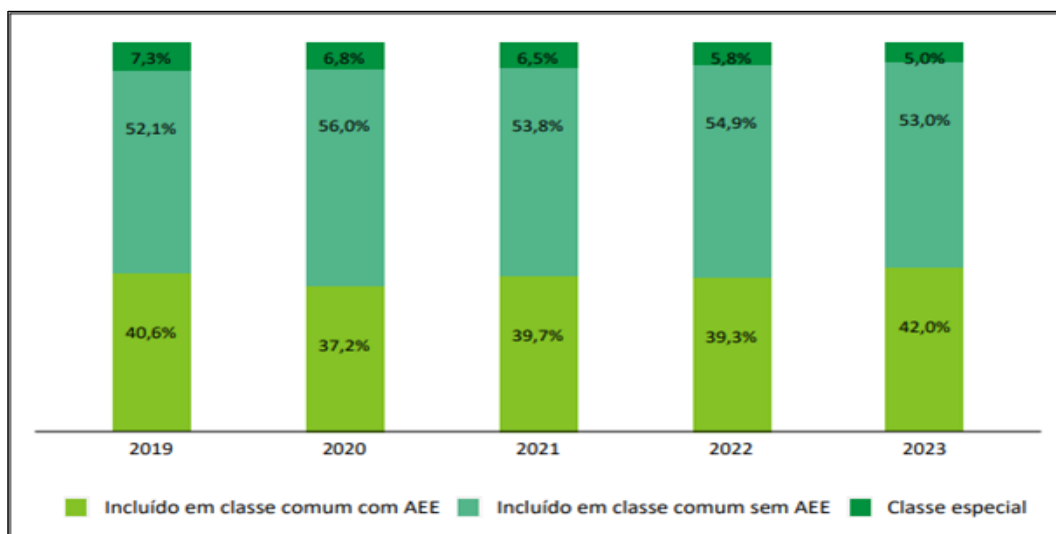
No que se refere ao PNE, surgiu uma polêmica envolvendo mães atípicas, ativistas e especialistas da área de Educação Especial, em razão de expectativas não atendidas. O PNE reafirma a possibilidade de matrícula de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em escolas especiais, mas não estabelece a obrigatoriedade de que essa matrícula ocorra prioritariamente na rede regular, como era a defesa de determinados grupos ativistas (Brasil, 2014b).

No PNE, a Meta 4 faz referência à Educação Especial e Inclusiva, prevendo

universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014b, n.p).

O PNE, por meio de sua Meta 4, direciona a Educação Especial e Inclusiva para os estudantes de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É notável que o percentual de alunos/as incluídos/as em classes comuns aumentou gradualmente ao longo dos anos, passando de 92,7% em 2019 para 95% em 2023. Além disso, o acesso desses/as estudantes a classes comuns também cresceu, subindo de 40,6% para 42% no mesmo período, conforme pode ser observado no Gráfico 1.

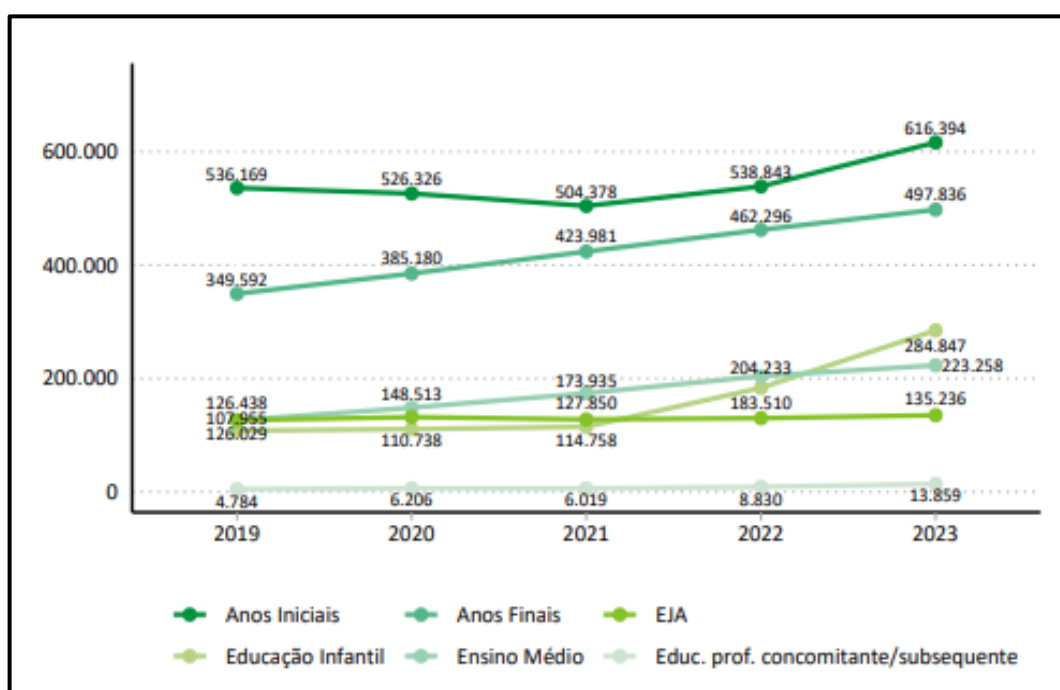
Gráfico 1 - Matrículas de 2019 a 2023 nas classes comuns e especiais



Fonte: INEP (2023).

Em 2023, as matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação na Educação Básica brasileira, tanto em classes comuns quanto especiais, atingiram 1,8 milhão. Esse número representa um aumento considerável de 41,6% em relação a 2019, conforme podemos ver no Gráfico 2.

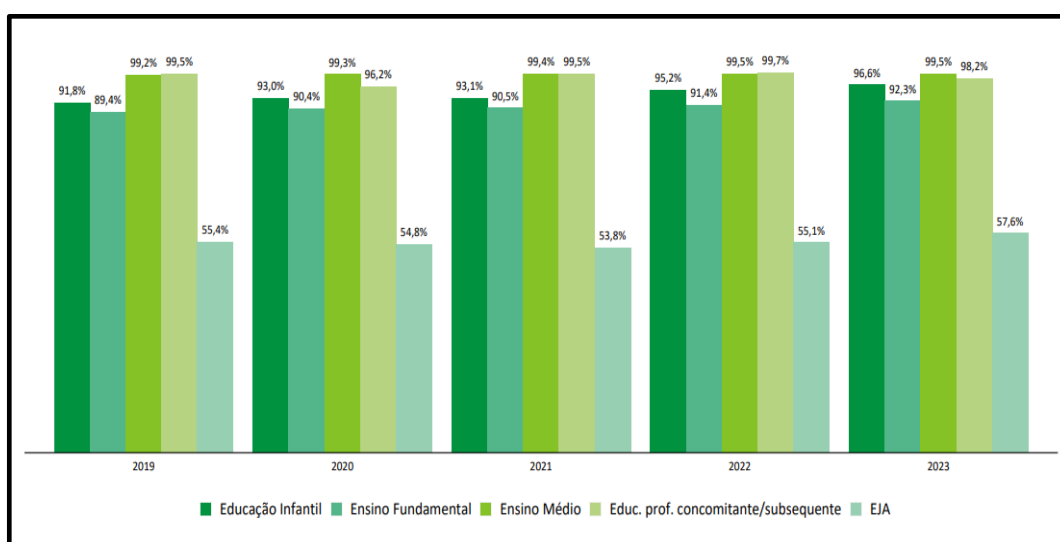
Gráfico 2 - Matrículas de 2019 a 2023 na Educação Básica



Fonte: INEP (2023).

Em 2023, a maioria das etapas da Educação Básica já incluía mais de 90% dos/as alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns, com exceção da Educação de Jovens e Adultos. O Ensino Médio lidera essa inclusão, alcançando 99,5%. No período de 2019 a 2023, o maior salto na proporção de estudantes incluídos/as ocorreu na Educação Infantil, com um acréscimo de 4,8 pontos percentuais, conforme apresento no Gráfico 3.

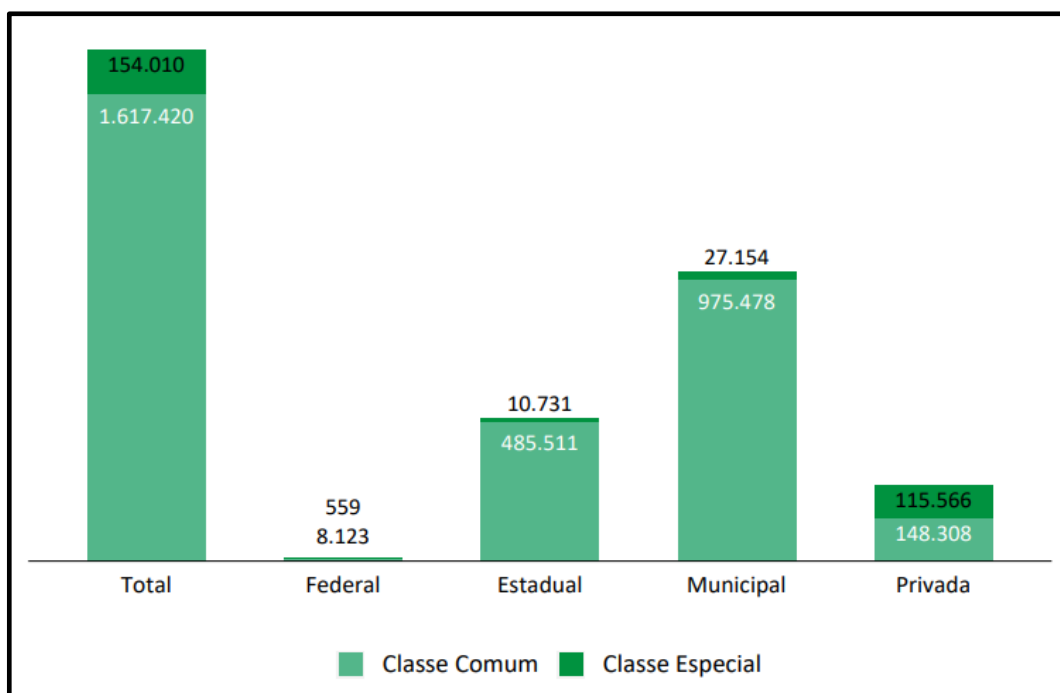
Gráfico 3 - Matrículas de 2019 a 2023 na Educação Básica



Fonte: INEP (2023).

Ao analisar a oferta de Educação Inclusiva por dependência administrativa, as redes estadual (97,8%) e municipal (97,3%) se destacam com os maiores percentuais de alunos/as incluídos/as. Contudo, a rede privada apresenta uma realidade diferente: do total de 263.874 matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, apenas 148.308 (56,2%) estão em classes comuns, conforme exibido no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Matrículas de 2019 a 2023 nas classes comuns e especiais



Fonte: INEP (2023).

O município de Esteio/RS possui uma rede de aproximadamente 11 mil estudantes, entre eles/as, há 431 alunos/as com TEA, inseridos na classe regular; destes, 341 recebem atendimento na sala de recursos no contraturno escolar. Outro dado importante desta leitura numérica da inclusão escolar é que existem 62 auxiliares de inclusão exclusivos, atendendo individualmente estudantes em condições mais severas de não funcionalidade.

A Portaria nº 199, de 2014, “institui a Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras, aprova as Diretrizes para Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e institui incentivos financeiros de custeio” (Brasil, 2014c, n.p).

Em 2014, também foi homologado o Decreto nº 8.368 que “regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (Brasil, 2014d, n.p). A partir desse Decreto, o TEA passou a ser admitido como uma deficiência, com isso, todos os direitos garantidos às pessoas com deficiência também são direitos das pessoas com TEA.

Todas as normativas apontadas, em alguma medida, corroboram as mudanças que vão se estabelecendo para enquadrar os sujeitos, público da Educação Especial,

nas classes regulares, o que passou a representar um aumento significativo em termos numéricos para a escola dita inclusiva.

Considero relevante apontar que, após a banca de qualificação do projeto de tese, ocorrida em 20 de março de 2024, retomei minhas buscas e refinei a procura pelas normativas que, de alguma forma, auxiliassem-me a seguir pensando sobre o tema da maternidade atípica em articulação com a família e a escola. Durante a procura por produções acadêmicas que circularam no último decênio, debruicei-me sobre o que já havia produzido, detalhando mais minuciosamente os estudos selecionados, acrescentando detalhes que não haviam sido abordados anteriormente.

Este trabalho braçal e detalhado contribuiu para a qualificação desta pesquisa. Assim como Foucault (2012c, p. 245), compreendo que para pesquisar “é preciso entrar nos detalhes”. Numa pesquisa acadêmica é preciso sair da superficialidade e aprofundar o estudo para que se torne mais denso: detalhar, esmiuçar, desgastar o objeto de pesquisa até produzir sentido(s).

Enfim, com um primeiro “resultado” em mãos, que evidencia o panorama do tema, apresentando as normativas que inter cruzam a chamada maternidade atípica, passei para uma busca mais aprofundada. Iniciei analisando os trabalhos desenvolvidos no Lola e, posteriormente, imergi nas bases de dados procurando por produções acadêmicas que discutissem sobre o meu tema de pesquisa.

3.1 BETA HCG POSITIVO: A MATERNIDADE NO LOLA

O resultado do “exame” produzido deu “positivo”. Os achados encontrados apontaram para diversos artigos, teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos pelo Lola, em articulação com as pesquisas desenvolvidas por minha orientadora. Nesta direção, compreendo que “[...] muitos/as pesquisadores/as se apoiam e são apoiados por seus pares a fim de dar visibilidade à realização de tantas pesquisas [...]” (Nascimento, Renata, 2021, p. 50).

Apresento, a seguir, alguns desses estudos, interessada, especialmente, no que se refere à discussão de gênero, por se articularem com questões fundantes ao meu tema de pesquisa.

Dal’Igna, Renata Scherer e Silva (2018, p. 56) analisam o conceito de gênero na relação com a “teoria do capital humano” e com a “cultura do empreendedorismo”. A partir da teoria do capital humano, as autoras e o autor sustentam que as diferenças

de gênero podem estar relacionadas às escolhas e aos investimentos que homens e mulheres fazem em suas habilidades e qualificações, influenciando as oportunidades no mercado de trabalho.

Dal'Igna, Scherer e Silva (2018, p. 69) partem do pressuposto “[...] de que gênero é um organizador social e, como tal, abrange os diferentes processos pelos quais as relações sociais têm construído e distinguido os corpos e sujeitos, masculinos e femininos”. Já sobre a cultura do empreendedorismo, as autoras e o autor abordam como as expectativas sociais e culturais podem incentivar ou limitar a participação de diferentes gêneros, atravessando e direcionando determinados comportamentos e percepções. De modo geral, destacam que essas abordagens ajudam a entender as desigualdades de gênero no contexto econômico e empreendedor, mostrando que fatores culturais, sociais e econômicos estão interligados na construção dessas diferenças.

Em sua pesquisa, Cláudio Mandarinó (2020, p. 42-43) problematiza o contexto da racionalidade neoliberal, na qual “o sujeito é compreendido como empresário de si mesmo e isto implica numa forma de modos de governo de si e governo dos outros atravessada por uma lógica econômica e de captura do sujeito [...]”. Nas discussões propostas em sua tese, o autor abre frestas pelas quais inscrevo meu tema de pesquisa, ao questionar a produção de identidade em articulação com os Estudos de Gênero, os estudos sobre inclusão, os estudos sobre diferenças e os Estudos Decoloniais, entre outros estudos e diferentes desafios da Educação, dentre os quais situo a relação da chamada maternidade atípica com a escola.

As teses de Scherer (2019), Éderon da Cruz (2019) e Miriã da Silva (2021) se aproximam do tema que me proponho investigar ao mobilizarem “afeto”, “amor” e “cuidado” como conceitos potentes com os quais opero em minha pesquisa.

Nascimento (2021) me instigou na direção do meu tema de pesquisa, ao destacar que princípios neoliberais e neoconservadores contribuem para significar a responsabilidade na perspectiva da individualização, diferenciando ser responsável de se responsabilizar coletivamente. A autora indica que enquanto, na primeira condição, assume-se a função de pensar, planejar e agir, na segunda, o foco se volta às expectativas e compromissos, o que acarreta inúmeras demandas sociais e perda de foco, gerando uma espécie de movimento compensatório.

Muitos estudos discutem a circulação de discursos que posicionam as mulheres no lugar de responsáveis pelo exercício de determinadas formas de maternidade,

como Klein (2003; 2010), Meyer (2005a), Schwengber (2006), Nascimento (2021) e Dal'Igna (2023). Neste conjunto de discussões propostas, somos provocadas/os a pensar sobretudo na maternidade.

A Medicina e a Biologia foram invocadas contundentemente para explicar e justificar as diferenças sociais entre homens e mulheres a partir das características biológicas do corpo — entre elas, os genitais, a força física, a presença ou não do útero e, principalmente, a capacidade de gestação —, reforçando os binarismos entre o feminino e o masculino (Klein, 2003). É nesta direção que o cuidado como responsabilidade do pai se torna um exercício desobrigado. Às mães, “re/articula-se e re/inscreve-se o exercício da maternidade como eixo fundamental da vida da mulher, devendo esta responder, independente de quaisquer condições sociais, pelo cuidado e pela educação dos/as filhos/as” (Klein, 2003, p. 105).

É preciso problematizar e desnaturalizar determinadas estratégias que sugerem o cuidado como uma prática exclusiva às mulheres e à maternidade como uma obrigação que deve ser cumprida para corresponder às normas sociais. Em outras palavras, Meyer e Klein (2013, p. 4) utilizam o conceito de gênero

[...] afastando-se de abordagens que focalizam subordinações e desigualdades como sendo derivadas do desempenho de papéis, funções e características culturais estritas de mulheres e de homens, para assumir que o social e a cultura, lato sensu, são constituídos, atravessados e organizados por discursos instituintes de feminilidades e de masculinidades que, ao mesmo tempo, os produzem e ressignificam.

Desafio-me a pensar nas aproximações e distanciamentos que esse exercício descrito pelas autoras possa estabelecer com o exercício da maternidade chamada atípica ao colocar as mulheres-mães diante do compromisso de serem responsáveis por seus/as filhos/as e/ou de se responsabilizar individual ou coletivamente por eles/as.

A partir deste ponto, passei a aplicar filtros e os operadores booleanos para imergir nas bases de dados e ampliar a busca, tornando-a mais precisa. Entendo, a partir de Antonio Picalho, Elaine Lucas e Igor Amorim (2022), que, com os operadores booleanos, é possível ser mais assertiva e selecionar mais precisamente o assunto que quero pesquisar, além de outros que se aproximam do interesse de pesquisa. Neste sentido, esmiuçar as buscas com a aplicação desses operadores qualifica e dá precisão às informações coletadas, identificando, qualificadamente, as produções acadêmicas.

Embora tenha priorizado analisar teses e dissertações, optei por manter alguns artigos que apareceram na busca inicial, pelo interesse que suscitou em mim, a partir da leitura de seus títulos e resumos. Para mantê-los ou não, estabeleci critérios de inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão, considerei trabalhos das áreas da Educação e das Ciências Sociais que abordassem, de forma direta ou indireta, a temática da maternidade. Quanto aos critérios de exclusão, delimitei: produções anteriores a 2013, em função do recorte temporal de 11 anos estabelecido para a revisão sistemática; estudos que não contemplassem as palavras-chave e/ou descritores pertinentes à pesquisa; pesquisas vinculadas exclusivamente a outras áreas do conhecimento que não a Educação; e trabalhos que, embora tratassem da maternidade atípica, se distanciassem das questões relacionadas ao contexto escolar.

Na sequência às buscas, olhando para quem está produzindo e de quais áreas sobre a chamada maternidade atípica. Em seguida, apresento, detalhadamente, as “primeiras imagens” que emergiram do percurso investigativo.

Nesta etapa, debrucei-me sobre as principais bases de dados, com o interesse de identificar e dar visibilidade aos estudos já consolidados, que abordam o que já está cientificamente produzido sobre maternidade atípica em articulação a gênero e inclusão. Interessada em saber sobre quem está escrevendo e pesquisando sobre o tema da maternidade, fiz uma busca na plataforma Lattes⁶⁰. Ao realizar a incursão, apliquei o filtro “doutorado”.

A partir daí, apareceram 34 resultados sobre o tema, sendo oito de pesquisadores e 26 de pesquisadoras. Deste total, 25 são da área da Saúde, tendo, em sua maioria, como campo de formação, Enfermagem, Medicina, Nutrição e Psicologia. Os demais trabalhos estão vinculados aos campos das Ciências Sociais, da Comunicação Social e da Educação.

Considero interessante ressaltar que, entre 2011 e 2018, a expressão “maternidade atípica” não foi localizada pela plataforma em articulação com nenhuma área ou pesquisador/a. Ampliando o filtro para “demais pesquisadores — mestres, graduados, estudantes, técnicos etc.”, o número total de pesquisadores/as localizados/as aumentou para 55.

No Google Acadêmico, em busca de artigos, inseri a expressão “maternidades atípicas” localizando 8.960 trabalhos em 0,04 segundos. A expressão “maternidade

⁶⁰ Esse movimento ocorreu após a banca de qualificação, pensando nos atravessamentos de gênero que pudessem circunscrever meu tema de pesquisa.

atípica” localizou 12.500 trabalhos em 0,06 segundos. Aplicando o filtro com intervalo de tempo entre 2013 e 2024, esse número diminuiu para 9.570 trabalhos.

Em seguida, fiz uma pesquisa, utilizando a palavra “maternidade” na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) que apontou 10.100 resultados e, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 56.417; ambos, em diferentes campos de conhecimento e diferentes linhas teórico-metodológicas.

Com o descritor “maternidade atípica”, na SciELO, não foram encontrados trabalhos. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados 21 trabalhos, sendo 13 de mestrado e oito de doutorado.

Gostaria de destacar que, entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990, apareceram 21 trabalhos sobre maternidade, de modo a marcar a inserção desta temática nos estudos acadêmicos. Embora muitos trabalhos no decorrer das pesquisas abordem a Educação Especial e a inclusão de pessoas com deficiência em diferentes campos e por diferentes temáticas, somente recentemente é possível registrar pesquisas que abordem a chamada maternidade atípica, expressão que vem deixando de marcar somente as mídias sociais e integrando o cenário acadêmico.

Em seguida, fiz a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o descritor “maternidade” e 14.090 teses e dissertações foram localizadas. Ao aplicar a expressão “maternidade atípica”, este número caiu para 34, porém, apenas quatro estabelecem alguma relação com o campo educacional.

Além disso, passei a buscar por trabalhos na Networked Digital Library of Theses and Dissertations que constam na base de dados NDLTG Global ETD Search. Inversamente proporcional às demais buscas, com a palavra “maternidade” foram identificados 3.356 estudos, já com a expressão “maternidade atípica”, este número aumentou para 4.970.

Pesquisei também na base de dados OAlster, em que apliquei o termo “maternidade” e encontrei 365 trabalhos. Porém, ao acrescentar a expressão “atípica”, a localização foi zerada.

Por fim, instigada por minha curiosidade, embora olhar para o tema em termos mundiais não seja o foco desta pesquisa, ingressei na base de dados World Wide Science, que apontou para o descritor “maternidade” 1.034.230.793 artigos produzidos mundialmente. No entanto, com a expressão “maternidade atípica” foram localizados apenas 108 trabalhos.

Ficou evidente que a busca, sem descritores bem delimitados, impossibilitava o aprofundamento do estudo, por diversas razões: (1) apontava um número expressivo de pesquisas com o qual não era possível operar; (2) não estabelecia conexão direta com o viés da chamada maternidade atípica; (3) não fazia relação direta com o campo da Educação; e, (4) abrangia diversos campos de conhecimento que não aproximavam o tema das pesquisas em Educação.

Na sequência, procedi à consulta da literatura acadêmica disponível, especialmente artigos, com o objetivo de ampliar o referencial de leitura, uma vez que a maioria dos trabalhos identificados nas bases de dados tem origem em teses e dissertações.

Ao utilizar o descritor “maternidades”, sem acrescentar “atípicas” ainda sem recorte temporal, a CAPES localizou 56.437 estudos e a SciELO, 873, ambos, em diferentes campos de conhecimento e diferentes linhas teórico-metodológicas. Ao aplicar o período 2013-2024, foram encontrados 46 trabalhos, sendo 34 de mestrado e 12 de doutorado na CAPES. Destes, 11 apareceram a partir de 1987, marcando a inserção dos estudos acadêmicos sobre o tema da maternidade, no final da década de 1980, ainda que timidamente inseridos na academia.

Na BDTD, com o descritor “maternidade”, 14.090 teses e dissertações foram localizadas. Ao aplicar a expressão “maternidade atípica”, este número caiu para 34, porém, apenas três estabelecem alguma relação com o campo educacional.

Esse mapeamento nas bases de dados me possibilitou afirmar que a expressão “maternidade atípica”, apesar de bastante popularizada nas redes sociais, ainda é pouco inserida no meio acadêmico. Desde essas primeiras imersões, já foi possível perceber a importância do fomento às pesquisas e às problematizações envolvendo a “maternidade atípica” no meio acadêmico-científico, sobretudo, no campo da Educação.

Diante de tais constatações, considerei a necessidade de estabelecer outros critérios para o refinamento da busca, passando então a organizar e aplicar os filtros e descritores, conforme explicarei na próxima seção.

3.2 PRIMEIRO TRIMESTRE: ORGANIZANDO OS FILTROS COM FOCO NOS ESTUDOS SOBRE MATERNIDADE ATÍPICA

Para organizar os filtros, de modo que a busca ocorresse de forma mais

sistematizada, utilizei os próprios recursos de filtros disponibilizados pela CAPES. Apliquei os filtros “2013 a 2024” e “mestrado e doutorado”, em que foi possível observar um aumento na produção de pesquisas envolvendo o tema da maternidade a partir dos anos 2000, especialmente na área das Ciências Humanas, mesmo que as escritas sobre o tema estejam mais presentes em artigos do que em teses e dissertações.

Foi possível também observar que os estudos anteriores se mostraram mais direcionados à área da Saúde, especialmente vinculados à Enfermagem, à Psicologia e à Medicina, apesar do tema ter aparecido também nas áreas das Ciências Agrárias, das Ciências Sociais e da Educação. As pesquisas mais frequentes são do campo das Ciências Humanas e das Ciências da Saúde, da Educação e da Saúde Coletiva.

Considerando ainda uma quantidade muito expressiva — 983 trabalhos —, apliquei mais quatro filtros, gradativamente, totalizando o refinamento com seis filtros aplicados: grande área de conhecimento: Ciências Humanas e Ciências Sociais; área de avaliação: Educação; área de concentração: Educação; Educação Especial; nome do programa: Educação.

Passada esta etapa inicial, realizei um segundo movimento testando diferentes descritores. Ampliei a pesquisa em outras bases de dados com expressões que se aproximam da ideia de maternidade atípica e se aproximam do contexto escolar, conforme apresento na Tabela 1.

Tabela 1 - Pesquisa bibliográfica inicial

DESCRIPTOR	CAPES	GOOGLE ACADÊMICO	IBICT	RBDU	SCIELO	TOTAL
“maternidade”	607	49.900	1.675	44	559	52.785
“gênero”	8.953	50.300	5.432	396	5.873	70.954
“escola”	24.451	779.000	10.050	6.728	6.080	826.309
“deficiência”	3.364	14.200	2.224	127	1.925	21.840
“inclusão escolar”	5.235	29.000	7.577	1.136	511	43.459
TOTAL	42.610	922.400	26.958	8.431	14.948	1.015.347

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Considerando que meu interesse nesta pesquisa não ocorre por toda e qualquer maternidade, mas por uma maternidade posicionada fora da norma, por isso nomeada “atípica”, faço o uso dos operadores booleanos, em uma combinação de descritores, para filtrar a busca na direção das produções relacionadas à maternidade atípica, em aproximação com meu tema de pesquisa e conceito-ferramenta adotados:

“maternidade atípica” AND “escola”; “maternidade atípica” AND “gênero”; “maternidade atípica” AND “inclusão”; “maternidade atípica” AND “deficiência”.

Fiz a busca, debruçando-me especificamente sobre o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. No entanto, como a pesquisa com os operadores booleanos é literal, foi possível observar que o termo “atípica”, imediatamente citado após maternidade, limitou muito a busca, ratificando a pouca utilização deste vocábulo nas pesquisas acadêmicas. Em contraponto, termos que se aproximam, como “educação especial”, “inclusão” e “deficiência”, mostram o número de produções aumentado quando diretamente vinculadas à escola, conforme exibido na Tabela 2.

Tabela 2 - Busca com recorte temporal (2013-2024)

DESCRITORES	CAPES
escola AND inclusão	49
escola AND deficiência	212
escola AND educação especial ⁶¹	137
família-escola AND inclusão	4
família-escola AND deficiência	2
família-escola AND educação especial	3
família-escola AND educação especial e inclusiva	0
família-escola AND deficiência AND inclusão	0
família-escola AND maternidade atípica	0
família-escola AND mãe AND deficiência	3
maternidade atípica	21
maternidade atípica AND escola	1
maternidade atípica AND inclusão	2
maternidade atípica AND deficiência	4
maternidade atípica AND inclusão AND escola	1
maternidade atípica AND escola AND deficiência	0
TOTAL	439

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

O movimento inicial utilizando o descritor “escola” em combinação com os demais indicou que, em sua maior parte, os trabalhos não mostram a expressão “maternidade atípica”, mas tratam sobre inclusão e deficiência especialmente vinculadas ao campo das Ciências “Psis” ou ao par Pedagogia-Psicologia.

⁶¹ Optei por não inserir nas buscas o termo “educação inclusiva”, difundido nos espaços escolares e na literatura acadêmica, a partir da Declaração de Salamanca, por ser muito amplo. “O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (Brasil, 1994, n.p). Escolhi a expressão “inclusão escolar” para discutir o contexto escolar, políticas públicas e práticas cotidianas de escolarização.

Com o segundo conjunto de descritores, iniciados por família-escola, a busca apontou um número menor de trabalhos. A expressão “família-escola”, quando vinculada aos mesmos descritores, representou uma diminuição ou zero da busca, o que pode sugerir o afastamento das pesquisas acadêmicas com a utilização de um ou de outro conceito, grafado ou utilizado de um ou de outro modo.

Nos resultados apontados no terceiro conjunto de combinação de descritores iniciados por “maternidade atípica”, foi possível perceber que a expressão aparece mais relacionada ao TEA no manejo familiar e escolar, para os campos da área médica e psicológica envolvendo também questões relacionadas ao TEA. Percebendo que os descritores escolhidos eram recorrentes em diversos campos de conhecimento e áreas de estudo, a busca ou aumentava muito o número de pesquisas apontadas, ou zerava a busca, podendo truncar e limitar meu estudo.

Diante do cenário encontrado, constituí outro conjunto de descritores, visando me aproximar mais do que interessava e denotando potência à minha pesquisa, olhando para a maternidade atípica na relação com a escola. Fiz então a opção de utilizar mais um critério de busca, ampliando o uso dos operadores booleanos. Deixei de usar apenas o “AND” para articular também o uso do “OR”, assim pude pesquisar por um termo ou outro, utilizando “AND”, mas também “OR”, ao invés de procurar por somente um deles. A opção pelo uso destes operadores ocorreu pela necessidade de encontrar estudos que abordassem os termos juntos, mas também separados, alinhando e direcionando minha busca ao objeto de estudo.

3.3 SEGUNDO TRIMESTRE: A AMPLIAÇÃO DO “EXAME”

Retornei à busca, utilizando apenas a palavra “maternidade” e acrescentei “inclusão” e “deficiência” como palavras escolhidas pela aproximação com o termo atípica. Após isso, utilizei “maternidade” AND “gênero” AND “inclusão” OR “deficiência”, conforme demonstro na Tabela 3.

Tabela 3 - Busca com recorte temporal (2013-2024)

DESCRITORES	ANPED	CAPES	IBICT	RBDU	SCIELO	TOTAL
"maternidade" AND "gênero"	127	16	20	64	0	227
AND "inclusão" OR "deficiência"						
TOTAL	127	16	20	64	0	227

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Embora a referência quantitativa das buscas realizadas seja mencionada, foi por meio do trabalho de múltiplas leituras e da identificação dos discursos científicos presentes nas pesquisas que desenvolvi uma análise qualitativa, para selecionar, precisamente, os estudos já produzidos. Tal movimento buscou não apenas ultrapassar o que já tem sido explorado, mas também oferecer subsídios ao desenvolvimento desta investigação.

A leitura dos resumos dos trabalhos selecionados com a utilização do conjunto de descritores indicou que as poucas pesquisas, no campo da Educação, estão direcionadas especificamente à chamada maternidade atípica. Os estudos encontrados se referem, na maior parte, aos processos de inclusão escolar sob a compreensão da escola e apontam a chamada maternidade atípica diretamente relacionada ao TEA. É importante ainda destacar que em alguns casos de indexação, as bases de dados apresentaram como "sinônimo" deficiência e inclusão.

Desde estes achados, passei a fazer uma leitura mais detalhada e criteriosa dos resumos, olhando para a recorrência das expressões que apontassem maternidade atípica, mas também que trouxessem em suas discussões gênero e inclusão como ferramentas conceituais e/ou teórico-metodológicas.

Embora compreenda a necessidade de escolher teses e dissertações para compor o *corpus* empírico da pesquisa, deparei-me com duas entrevistas que contribuem com os argumentos de minha pesquisa, embora não sejam foco de análise. A entrevista organizada por Dal'Igna e Scherer (2020) foi mantida pela temporalidade, mas, especialmente, pela aproximação das entrevistadoras com o Lola, o que torna ainda mais potente a discussão proposta numa relação que muito interessa a esta pesquisa, conforme apresento no Quadro 2.

Quadro 2 - Entrevista selecionada

ANO	AUTORIA	TÍTULO	FONTE
2020	Maria Cláudia Dal'Igna; Renata Scherer	Gênero: conceito capaz de apreender a construção social e histórica das relações sociais: entrevista com Claudia Pereira Vianna	Revista Diversidade e Educação

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A outra entrevista, “Maternidade em discussão: entrevista com Dagmar Meyer” (Meyer, 2003a), não foi mantida por datar de 2003. Contudo, em ambos os documentos, o diálogo ocorre em torno de questões vinculadas aos temas de pesquisa das entrevistadas, apresentando gênero como principal foco de suas argumentações. E, direta e indiretamente, as autoras discutem maternidade e mulher, sustentadas pelas teorias de gênero.

Em seguida, selecionei para leitura e exploração do tema sete artigos que, de algum modo, abordam diferentes modos de ser mãe e maternar na contemporaneidade. Além disso, tais estudos problematizam os espaços e lugares ocupados pelas mulheres-mães, as atribuições a elas socialmente naturalizadas e a relação família-escola, marcada pela valorização excessiva da medicalização no manejo de crianças com deficiência. Dos artigos explorados, dois estão no campo das Ciências “Psis”, mas apresentam discussões tangenciando o campo da Educação e estão ancorados no campo dos Estudos de Gênero e dos Estudos Feministas, conforme apresento no Quadro 3.

Quadro 3 - Artigos explorados para aprofundamento do tema

ANO	AUTORIA	TÍTULO	FONTE
2013	Carin Klein; Dagmar Meyer; Zulmira Borges	Políticas de inclusão social no Brasil contemporâneo e educação da maternidade	Cadernos de Pesquisa
2016	Maria Fávero; Inara Maracci	A interlocução de narrativas: um estudo sobre papéis de gênero	Psicologia: Teoria e Pesquisa
2021	Alessandra Hernandez; VÍctora Ceres	Modos sensíveis de criação infantil: uma inflexão no processo de medicalização dos cuidados com crianças	Saúde e Sociedade
	Carin Klein	Maternidades em contextos educativos do PIM [Primeira Infância Melhor]/RS	Revista Estudos Feministas
	Carin Klein; Maria Cláudia Dal'Igna; Maria Schwengber	Mulheres mães trabalhadoras na pandemia de covid-19: produção de sentidos em jornais e revistas on-line	Textura

	Rosamaria Carneiro	Cansaço e violência social: sobre o atual cotidiano materno	Cadernos Pagu
2022	Milena Oliveira-Cruz; Kalliandra Conrad	Refletindo maternidades e redes sociais digitais a partir do feminismo matricêntrico	Revista Estudos Feministas

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Tanto a entrevista quanto os artigos mencionados tratam de fragmentos de teses e dissertações, escolhidos pela aproximação com meu objeto de pesquisa, considerando as discussões mais recentes sobre o tema da maternidade. Entretanto, poucos estudos fazem referência explícita à expressão maternidade atípica, com exceção do artigo de Viana e Benicasa (2023).

Problematizando o que é produzido e veiculado nas políticas de inclusão social brasileira sobre a maternidade, Klein, Meyer e Borges (2013, p. 906) se ancoram na noção de “politização do feminino e da maternidade” para se referirem a uma rede discursiva que delineia pedagogias. Ao educarem mulheres como mães, situam-nas ao lado do Estado e, com isso, se corresponsabilizam no enfrentamento de questões estruturais da pobreza, uma vez que são apresentadas como parceiras estratégicas que devem agir decisivamente na resolução de problemas sociais mais amplos. Desta forma, as mulheres-mães são posicionadas em inúmeras políticas de inclusão social como agentes fundamentais para a resolução de problemas sociais.

Fávero e Maracci (2016) retomam a distinção entre sexo e gênero e entre o que nomeiam de “papéis sexuais e de gênero na psicologia feminista”. Referem-se às contraposições à naturalização e discutem a influência das ideologias da feminilidade e da masculinidade na socialização. As autoras descrevem um estudo sobre as concepções de quatro mulheres sobre como o gênero opera, considerando a subjetividade. Utilizam a narrativa e o grupo focal como ferramentas metodológicas para a produção dos dados. Fávero e Maracci (2016) evidenciam seis proposições articuladas a dois eixos principais: as condições de vida e o abandono e o significado e a prática da maternidade. As autoras discutem a identificação e o apego à socialização de gênero, defendendo os atravessamentos dos estudos psicológicos de gênero para as transformações sociais.

Hernandez e Ceres (2021), por meio de uma pesquisa etnográfica desenvolvida em Porto Alegre/RS, analisam os discursos e as práticas, relacionando-os aos modos sensíveis de criação infantil e sua articulação com a medicalização dos cuidados com crianças. Discutem o entendimento dessa articulação como um processo pelo qual

problemas não médicos passam a ser definidos e tratados como médicos. As autoras tensionam como a chamada maternidade científica e as práticas de cuidado advindas de uma romantização fazem emergir a medicalização da infância como algo “natural” e “tradicional”. E concluem que esse estilo de criação infantil representa mais do que um retorno ao “natural” ou uma desmedicalização alertando para a situação.

Klein (2021) problematiza um suposto caráter inerente às maternidades que, na “natureza” de todas as mulheres, coloca sentimentos, habilidades e comportamentos relacionados ao cuidado, à educação e à saúde das crianças, trazendo impactos às relações de gênero. Tomando como material empírico o cruzamento de informações de documentos oficiais e atividades que integram o Primeira Infância Melhor, do Rio Grande do Sul, o estudo tensiona a produção das maternidades, no âmbito de uma política pública, compreendendo-a como uma instância educativa que propõe formas de investir na maternidade e de exercê-la. A autora conclui que a forma de operacionalização da política permitiu apreender limitações muito concretas dos ensinamentos propostos pela Primeira Infância Melhor, indicando a necessidade de refletir sobre as maternidades.

Klein, Dal'Igna e Schwengber (2021) apontam os sentidos de feminilidades, maternidades e trabalho produzidos e veiculados em jornais e revistas *on-line* em 2020, durante a pandemia de covid-19. Ao analisarem reportagens do período pandêmico, argumentam que esses materiais veiculados seguem duas direções principais. De um lado, visibilizam a sobrecarga de trabalho, originada por atividades domésticas e reprodutivas tidas como próprias do feminino, sem colocar em xeque as desigualdades de gênero, classe, raça, entre outras. De outro, expõem, reivindicam e/ou investem na ampliação das redes de apoio, diante do aprofundamento das desigualdades sociais e de gênero vivenciadas por meio da maternidade.

Carneiro (2021) discute o cansaço por meio da expressão “mães cansadas”, que tem circulado contemporaneamente em distintas esferas da vida social para significar experiências de maternagem de mulheres. As chamadas “mães cansadas” figuram, verbalizam ou escrevem sobre o que vivem nos grupos virtuais e presenciais de mães, no pós-parto, nos discursos “psi” e nas telas do cinema e da televisão. A autora reflete sobre “o cansaço”, como categoria nativa nesses universos, e pondera sobre os seus sentidos, no que tange à vida social mais amplamente pensada, econômica e política. Por fim, convoca o/a leitor/a a uma discussão na qual questiona: “afinal, o que pode nos contar o ‘cansaço materno’ sobre a política e a economia,

sobre a casa e a rua, sobre o ideário de uma maternidade ‘mais naturalista’ e sobre os papéis de gênero operantes?” (Carneiro, 2021, p. 1).

Oliveira-Cruz e Conrad (2022) discorrem sobre os resultados de uma pesquisa quantitativa realizada com mais de duas mil mães em todo o Brasil. Discutem como narrativas escritas sobre a maternidade e interações nas redes sociais digitais incidem nos processos de subjetivação do papel social das mães e constroem e ressignificam esses discursos. Apresentam, a partir dos princípios desenvolvidos por Andrea O'Reilly (2016), o feminismo matricêntrico e os 10 pressupostos ideológicos da maternidade matriarcal. Oliveira-Cruz e Conrad (2022) consideram que a maioria das mulheres dedica parte significativa de suas vidas ao cuidado de terceiros, especialmente dos filhos.

Para as autoras, a experiência da maternidade constitui uma dimensão central da subjetividade feminina, influenciando a forma como as mulheres compreendem a si mesmas, as relações que estabelecem e as perspectivas que constroem sobre suas vidas. O feminismo matricêntrico é definido como uma possibilidade de resistência, ao enfatizar as diferenças entre as categorias mãe e mulher, refletindo criticamente sobre a maternidade patriarcal e seus efeitos opressivos. Oliveira-Cruz e Conrad (2022) também analisam os sentidos de maternidade produzidos nas redes sociais, concluindo que as práticas discursivas nesses espaços permitem às mulheres reconhecer e verbalizar as desigualdades que vivenciam, as quais moldam seus papéis e identidades.

Viana e Benicasa (2023) discutem importantes ideias sobre o que significa uma maternidade atípica, explorando diferentes formas de maternidade que não se encaixam nos modelos tradicionais. As autoras defendem que o conceito de maternidade deve ser ampliado para incluir experiências diversas, reconhecendo as especificidades e os desafios enfrentados por essas mães. E destacam a importância de compreender as maternidades atípicas de forma sensível e sem julgamentos, valorizando as múltiplas formas de exercer a maternidade na sociedade contemporânea.

Durante o processo de seleção, identifiquei quatro artigos situados no campo da Psicologia e fora do recorte temporal, que, embora não abordem diretamente a maternidade atípica, dialogam com meus interesses. Apesar de a leitura ter evidenciado a relevância das discussões propostas pelos/as autores/as a partir de estudos pós-estruturalistas, esses trabalhos foram excluídos dos critérios de inclusão.

Ainda assim, apresento-os no Quadro 4, por abordarem questões que podem ser pertinentes para pesquisas futuras.

Quadro 4 - Artigos analisados (em exclusão)

ANO	AUTORIA	TÍTULO	DESCRIÇÃO	FONTE
2009	Lisandra Moreira; Henrique Nardi	Mãe é tudo igual? Enunciados produzindo maternidade(s) contemporânea(s)	A autora e o autor problematizaram os enunciados que constituem a maternidade, configurando a chamada “norma” da maternidade. Embasados em Foucault, argumentaram a partir da genealogia para pensar o presente, utilizando relatos de trajetórias de mulheres-mães trabalhadoras.	Revista Estudos Feministas
2010	Renata Moreira; Emerson Rasera	Maternidades: os repertórios interpretativos utilizados para descrevê-las	A autora e o autor buscaram identificar os repertórios interpretativos sobre a maternidade envolvendo 12 mães, com filhos caçulas com idades entre quatro meses e dois anos. Concluíram que ao utilizarem seus repertórios, as mulheres se mostraram como boas mães, o que as colocou em um lugar confortável, favorecendo interações.	Psicologia & Sociedade
2012	Mariléia Sell	“Minha mãe ficou amarga”: expectativas de performances de maternidade negociadas na fala-em-interação	A autora dialogou com a perspectiva pós-estruturalista e discutiu como as identidades de gênero são interacionalmente negociadas, trazendo aspectos relacionados às performances e às fissuras da maternidade.	Revista Estudos Feministas
	Naiana Patias; Caroline Buaes	“Tem que ser uma escolha da mulher”! representações de maternidade em mulheres não-mães por opção	As autoras problematizaram a concepção de maternidade como um destino inevitável. Abordaram o aumento de mulheres que optaram por não viver a experiência da maternidade e não cumprir uma das normas sociais mais fortemente ligadas à constituição da identidade feminina. Os resultados sugeriram que as mulheres que optaram por não serem mães constroem suas identidades a partir da negação de representações culturais que veem a maternidade como um	Psicologia & Sociedade

			destino natural e o amor materno como inerente à feminilidade.	
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a leitura dos estudos apresentados, é possível inferir quanto à sobrecarga gerada pela maternidade depositada no corpo da mulher-mãe. Há um pressuposto de que as representações dos modos de maternar se diferenciam e que (des)cuidar de si, assim como a presença dos medos e responsabilidades advindos com a maternidade estão sempre próximos do cotidiano das mulheres-mães e mais distantes dos homens-pais.

Na próxima seção, apresento uma amostra de pesquisas orientadas pela professora Dagmar Meyer e outras teses e dissertações que abordam o tema da maternidade consideradas relevantes a esta pesquisa.

Nesta etapa da busca, o termo “atípica” não foi inserido como descritor, apenas utilizei “maternidade”. Meyer (2003a; 2003b; 2005a; 2005b; 2008) compreende as mulheres-mães como sujeitos centrais na regulação da família e na relação com o contexto familiar, especialmente na forma de maternar, compreendida como sendo ressignificada permanentemente por diferentes marcadores, como os programas de governo e as políticas públicas.

Após o manuseio desses dados e a compreensão da articulação entre os estudos de Meyer (2003a; 2003b; 2005a; 2005b; 2008), selecionei as dissertações e teses de Klein (2003; 2010), Dal’Igna (2005; 2011) e Silveira (2014; 2019), orientadas pela autora, enquanto professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁶². Embora quatro pesquisas sejam anteriores ao recorte temporal pré-estabelecido, mantive-as devido à proximidade com o Lola e ao interesse que suscitaram a esta investigação, conforme exibo no Quadro 5.

Quadro 5 - Pesquisas orientadas pela professora Dagmar Meyer

ANO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO	UNIVERSIDADE
2003	Carin Klein	“...Um cartão [que] mudou nossa vida”? Maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola.	dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

⁶² Atualmente, a Profa. Dra. Dagmar Meyer está aposentada.

2010		Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma “infância melhor”	tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2005	Maria Cláudia Dal'Igna	“Há diferença?” Relações entre desempenho escolar e gênero	dissertação	
2011		Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola	tese	
2014	Catharina Silveira	Escola e docência no programa Saúde na Escola: uma análise cultural	dissertação	
2019		Bom senso como prática docente na Educação Infantil	tese	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Klein (2003; 2010) me mobilizou pela discussão do conceito de infância e maternidade, assim como pelas problematizações propostas. Ancorada no campo da teorização cultural, na perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, Klein (2003) considera as vertentes que propõem uma aproximação crítica com a análise pós-estruturalista. Na mesma direção, a autora discute e problematiza veiculações de representações da maternidade, ao examinar o Programa Nacional Bolsa-Escola, do governo federal, e o Programa Primeira Infância Melhor, uma política do governo gaúcho, argumentando sobre como um conjunto de discursos organiza, ensina e reposiciona as mulheres-mães no centro do debate entre família-escola (Klein, 2010).

Em ambas as pesquisas, a autora coloca sob suspensão a participação da mulher-mãe como corresponsável pela saúde e educação dos/as filhos/as. Klein (2003; 2010) destaca que as mulheres-mães são convocadas e responsabilizadas por sua permanência e aprendizagem tanto na escola como fora dela, ressaltando que essa condição mobiliza a importância dada à participação e à presença da família no contexto escolar, personificada na imagem da mãe.

Nos estudos desenvolvidos por Dal'Igna (2005; 2011), é possível observar o conceito de gênero na articulação entre diferentes marcadores sociais que se colocam na relação família-escola. Na discussão proposta, a autora coloca sob suspeita o conceito de “parceria”. Dal'Igna (2011) mostra um conjunto de práticas sociais que funcionam na governamentalidade neoliberal contemporânea, colocando em ação algumas tecnologias de governo que operam na constituição da família-escola.

A autora analisa como o gênero atravessa e constitui o discurso pedagógico em articulação com outros discursos que vão definindo e regulando o chamado

desempenho escolar nos anos iniciais de escolarização (Dal'Igna, 2005). Durante a discussão proposta, Dal'Igna (2005) problematiza o conceito de família e reflete sobre a posição ocupada pela mulher-mãe. Nesta perspectiva, é atribuída à mulher-mãe a função do desempenho escolar dos/as filhos/as.

Em sua tese, Dal'Igna (2011) analisa como gênero e pobreza atravessam e constituem essas tecnologias de governo, oferecendo condições de possibilidade e diferentes modos para que se constitua a relação família-escola. A autora argumenta sobre a mudança de ênfase “da aliança para a parceria [...] para gerenciar os riscos sociais” (Dal'Igna, 2011, p. 127). A pesquisa descreve e analisa a tecnologia da participação como uma tecnologia de poder implicada na produção dessa parceria, que “opera orientando e (con)formando a conduta das famílias na direção desejada — a família tem que participar da vida escolar de seus filhos de determinadas formas” (Dal'Igna, 2011, p. 127).

Dal'Igna (2011, p. 139) argumenta sobre a mulher-mãe, constituída e sustentada por processos sociais, que “contribuem para essencializar e naturalizar o vínculo entre a mãe e o filho”. A autora observa que a norma da mulher-mãe cuidadosa funciona comparando as mulheres-mães de modo que sejam assujeitadas à escola e ao Estado, mas também a elas mesmas, corroborando o modo de significar a relação entre mãe e filho/a.

Estas pesquisas me auxiliam a refletir sobre os efeitos que operam e colocam em relação os atravessamentos de gênero na família e na maternidade atípica em seu funcionamento com a escola.

As pesquisas de Silveira (2014; 2019) utilizam o conceito de gênero como ferramenta teórico-metodológica. No presente estudo, interessa analisar as representações da chamada paternidade tradicional e daquilo que a autora denomina “nova paternidade”, refletindo sobre as fronteiras que esse exercício estabelece, ainda que esteja secundarizado e subordinado ao que Silveira (2014, p. 40) caracteriza como o “todo-poderoso exercício da maternidade”. Silveira (2014) argumenta que, em nossa cultura, a maternidade, diferente da paternidade, é significada não como evidência social, mas como uma evidência científica e biológica.

A autora se dedica a estudar o exercício da docência na Educação Infantil que, apesar de não ser meu tema de estudo, aproxima-me dele, pois o *corpus* empírico utilizado apresenta elementos que me convocam a pensar na relação família-escola, assim como ao discutir gênero (Silveira, 2019).

Silveira (2019) afirma que alguns conhecimentos ocorrem “em relação a determinadas verdades sobre feminino” e aponta para o que denomina de “prática do bom senso”, em que determinadas práticas se apoiam, muitas vezes, num assujeitamento “[...] à posição de sujeito mulher-maternal e de sujeito mulher-mãe” (Silveira, 2019, p. 125). A relação que a autora indica intercruza-se com o exercício da chamada maternidade atípica, que proponho nesta tese, no sentido de pensar se há uma essencialização em relação à maternidade chamada atípica.

Analisando o que narram os sujeitos da pesquisa, Silveira (2019, p. 127) aponta que “as noções de ser maternal e de ser mãe coincidem, mas não são exatamente a mesma coisa”. Com isso, sinaliza a compreensão dada, por um determinado grupo de professoras, à noção de “mulher-maternal”, fortalecendo a construção cultural dada à mulher: “[...] ser mãe é uma construção cultural e não algo dado às mulheres, como seria a capacidade de parir. [...] elas acabam essencializando a noção de mulher-maternal, na medida em que dizem que ‘todas nós temos a capacidade de maternar’” (Silveira, 2019, p. 127).

Com a combinação de descritores “maternidade” AND “gênero” AND “inclusão” OR “deficiência” selecionei quatro dissertações para a leitura integral, pois embora não estejam diretamente relacionadas com as chamadas maternidades atípicas na relação com a escola, atravessam a temática ao se dedicarem ao estudo das famílias, das mulheres-mães e das relações que perpassam o cenário familiar e escolar, dialogando com a relação família-escola. Trata-se de pesquisas consideradas relevantes à construção dos argumentos deste estudo, oriundas de diferentes grupos de pesquisa e universidades que se aproximavam da mesma linha de discussão pelo viés teórico-metodológico e pelas temáticas abordadas, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 - Teses e dissertações que abordam as maternidades

ANO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO	UNIVERSIDADE
2014	Maria Ferreira	Mulheres, corpos, maternidades: singularizações e ideais sociais	dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
2018	Olívia Tavares	Feminilidades (im)possíveis em Malévola: uma abordagem de gênero		Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2020	Cláudia Marques	Fala que eu te escuto: o canal Mamilos de <i>podcast</i> ensinando sobre maternidade		

2022	Andressa Hoewell	Maternidade e trabalho: atravessamentos dos discursos sociais em falas de mulheres durante a pandemia do covid-19		
------	------------------	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ferreira (2014) investiga como mulheres singularizam as transformações de seus corpos decorrentes da gestação e do parto, diante da imagem ideal estética exigida na contemporaneidade. A autora desenvolve sua pesquisa, utilizando a Psicanálise para analisar os dados e sustentar seus argumentos.

Interessa-me a discussão de Ferreira (2014) sobre as normas sociais e culturais que constituem o feminino, a maternidade e o corpo, as quais, segundo a autora, adquirem significados específicos conforme as apropriações individuais. Em sua análise, Ferreira (2014) tensiona a ideia de que a mulher seria necessariamente subordinada ao homem e que sua função na sociedade se limitaria à reprodução.

Penso na obrigação das mulheres-mães de serem praticamente restritas ao cuidado com a vida pessoal e escolar do/a filho/a com deficiência, quase culpabilizada pela “falta” de não ter o “ideal” esperado. Além disso, o movimento argumentativo que Ferreira (2014) realiza ao definir a maternidade como um momento que a mulher-mãe vive de transição e descoberta interessa-me pelo deslizamento de posições que a autora propõe, alertando para o que ocorre entre ser apenas filha e ser mãe.

Entre as discussões de sua pesquisa, Ferreira (2014) aborda o culto ao corpo e a exposição nas redes sociais, destacando que mulheres-mães têm vivenciado a pressão pelo apagamento das marcas físicas e simbólicas decorrentes da gestação. Além disso, são responsabilizadas por essas transformações, diante da exigência de manter padrões estereotipados de beleza feminina para atender às expectativas de maridos e parceiros. Nesse sentido, a autora analisa os cuidados da mulher consigo mesma, com os filhos e com os maridos, enfatizando como tais práticas estão permeadas pelas normas heteronormativas e pelos ideais de corpo e beleza.

Tavares (2018) problematiza a identidade materna e o fortalecimento da feminilidade maternal ao analisar o filme *Malévola*. A autora sustenta seus argumentos a partir do conceito de gênero e discute sobre a identidade materna, situando-a na trama identitária, proposta no cenário do filme analisado, apresentando a liderança e a vingança como estratégias de resistência e de reinvenção.

Após a leitura, refleti sobre as situações às quais podem estar expostas as mulheres-mães cuja maternidade se enquadra na chamada maternidade atípica, vivenciando um deslizamento constante nesse exercício, que as leva da redenção à purgação, ao enfrentarem experiências que as conduzem de um extremo a outro.

Em sua pesquisa, Tavares (2018, p. 87) analisa “como se decompõe o ódio e se recompõe uma relação de cuidado e de afeto”, problematizando a possibilidade de que essa relação de ódio-afeto se configure no âmbito materno. Tal reflexão pode ser aproximada do viés da maternidade atípica, ao considerar a ambivalência dos sentimentos das mulheres-mães, de seus/as filhos/as e do cotidiano na escola.

A autora ainda questiona se a maternagem, enquanto dimensão da maternidade, integra ou não esse processo de reinvenção, ilustrando sua análise com a metáfora do “beijo de amor” que desperta a princesa em *Malévola*, suspendendo a ideia tradicional do “amor de mãe”.

Tavares (2018, p. 129) conclui que ainda que os cuidados dedicados não sejam da mãe biológica, a maternagem vai sendo construída a partir deles e da criação, fixando a ideia do “amor verdadeiro”, o que “[...] parece reiterar ‘o mito do amor materno’, fortalecendo uma posição de feminilidade maternal, naturalizada e essencializada, considerada como inerente ao feminino”.

Marques (2020) evidencia que as pesquisas com o tema da maternidade em meios digitais são um campo crescente para novos estudos. Ancorada pelos Estudos Culturais, numa perspectiva pós-estruturalista, parte do entendimento de que as representações que circulam na mídia e nos artefatos culturais nos ensinam a ser quem somos como mulheres-mães. A autora analisa como conceito as pedagogias culturais, produto da articulação entre os Estudos Culturais e a Educação, operando na temática da maternidade. Marques (2020) imerge nas representações de maternidade em episódios do canal *Mamilos* de *podcast*, com atenção aos modos como essas representações são construídas nas apresentações, nos debates e nos comentários.

Dentre as dissertações selecionadas no campo da Educação, optei por manter a pesquisa de Howell (2022), pertencente ao campo da Psicologia. Embora esteja ancorada no campo da Psicanálise, estabelece-se uma interface direta com o campo da Educação, evidenciando a aproximação entre o par Pedagogia-Psicologia, ao discutir temas pertinentes ao estudo que proponho, como cuidado, maternidade, ambivalência, culpa, medo, vida profissional e trabalho doméstico.

A autora reflete sobre mulheres-mães-profissionais, ao discutir maternidade e vida profissional no período da pandemia de covid-19. Hoewell (2022) analisa como os discursos sociais incidem sobre a subjetividade de mulheres e tornam possíveis os conflitos e possibilidades que vivenciam, problematizando a sobrecarga das mulheres nas atividades de cuidados com os/as filhos/as e com a casa, além do manejo das emoções para conciliar vida profissional e maternidade.

Os resultados evidenciam que o trabalho aparece como fonte de identificação, gerando ambivalência e, em muitos casos, sentimento de culpa. Por fim, a autora constatou que a sobrecarga mencionada pelas mulheres-mães-profissionais é sustentada pelo discurso capitalista de completude.

Dessa forma, considero de grande importância para esta investigação as buscas realizadas com o descritor “maternidade” e demais operadores booleanos testados, não apenas para conhecer o que já se produziu sobre o tema, de forma isolada ou coletiva, mas também por possibilitar o avanço dos estudos, dada a relevância de pesquisas imbricadas nos conceitos de gênero, inclusão e norma. Esses estudos permitem, ainda, observar o deslocamento das expressões utilizadas à medida que a temática evolui.

As pesquisas apresentadas até o momento abordam a maternidade sem se debruçarem sobre o termo “atípica”. Isto é, mesmo quando discutem inclusão, deficiência e maternidade atípica, a expressão permanece ausente. Observa-se que o alargamento da inclusão gera novas nomenclaturas para designar aquilo que é necessário lidar de forma organizada e identificada, evitando riscos e descontrole, especialmente diante da demanda de “dar voz” às pessoas com deficiência e às suas mães. Já não basta discutir a maternidade considerada “normal”, pois os efeitos das discussões sobre inclusão indicam a necessidade de conviver com outras formas de maternidade, praticadas de modos distintos.

Nesse contexto, os estudos acadêmicos existentes concentram-se na reflexão preliminar que precede a necessidade de aprofundar investigações sobre as relações entre diferentes maternidades. Aqueles tipos de maternidade que se afastam do modelo tradicional ganharam maior visibilidade na última década. A chamada maternidade atípica passou a compartilhar, de maneira mais consistente, os mesmos espaços em que circula a maternidade considerada normal, tornando-se mais presente e reconhecida.

Considero importante compreender que não encontrar referência às maternidades atípicas nestes estudos não significa a negação delas, mas que novos significados sobre a maternidade são produzidos cultural e socialmente em cada tempo e a chamada maternidade atípica como uma maternidade de mães de filhos/as com deficiência e/ou doenças raras é uma invenção deste tempo e não de outro.

Discorro, no capítulo seguinte, sobre como organizei os dados a partir do *corpus* empírico desta pesquisa, inspirada em Mainardes (2018; 2021).

4 ANDANTE: O CAMPO EMPÍRICO

O “andante” na arte da música é representado pelo trecho musical, “que não deve ser executado muito depressa, nem muito devagar, mas, sim, entre adágio e allegro⁶³”. É o tipo de tom que tenho tentado dar, a partir da minha vida pessoal, na direção da minha vida acadêmica.

Denomino este capítulo de “andante” por entender que, assim como o andante é considerado um elemento musical indispensável no balé e muito importante para o desenvolvimento da música, o campo empírico é de grande relevância para esta tese. Assim como na arte, foi necessário seguir inventariando cuidadosamente os materiais a serem selecionados para compor a empiria e sustentar os argumentos desta investigação.

Na primeira etapa de organização dos dados, dispus, no Quadro 7, as nove pesquisas selecionadas, todas de autoria feminina e de diversas localidades brasileiras, sendo sete dissertações entre Brasília, Ceará, Minas Gerais, Pará e Rio de Janeiro, e 2 teses, sendo uma do Paraná e outra do Rio de Janeiro.

Quadro 7 - *Corpus* empírico: teses e dissertações selecionadas

ANO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO	UNIVERSIDADE
2018	Eliziane Streiechen	Um estudante bilíngue, uma mãe surda e a escola: percurso de encontros, desencontros e contradições	Tese - Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa
2019	Brena Coelho	Tristeza atípica: a percepção materna sobre o sofrimento dos filhos com autismo	Dissertação - Mestrado em Psicologia	Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal do Pará
	Sandra de Oliveira	A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: compreendendo a subjetividade materna	Dissertação - Mestrado em Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Brasília
2020	Bárbara Freitas	“Toda mãe de autista sabe do que eu estou falando”: narrativas compartilhadas por mães de autistas em uma plataforma digital de vídeos	Dissertação - Mestrado em Saúde da Criança e da Mulher	Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e da Mulher - Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente

⁶³ Disponível em: lexico.pt/andante/. Acesso em: 30 maio 2025.

2021	Maria Mendes	Batalhas vivenciadas por mães de autistas: subjetivação, desafios e possibilidades de inclusão	Dissertação - Mestrado em Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Brasília
2022	Fernanda Gomes	O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professoras e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico	Dissertação - Mestrado em Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Uberlândia
2023	Carla Almeida	Maternidades atípicas: vivências de mulheres com filhas e filhos com deficiência(s) em Baturité – Ceará	Dissertação - Mestrado em Serviço Social	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Trabalho e Questão Social - Universidade Estadual do Ceará
	Gabriela Mokarin	Estigma e estresse na maternagem de pessoas com transtorno do espectro do autismo	Dissertação - Mestrado em Psicologia	Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal de Minas Gerais
	Mônica Lima	Ressignificado do sorriso na maternidade atípica: uma perspectiva em Henry Bergson e Merleau-Ponty	Tese - Doutorado em Enfermagem	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem - Universidade Federal Fluminense

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na segunda etapa de sistematização dos dados, realizei uma síntese do objetivo, metodologia, referencial teórico e principais autores/as utilizados/as, resultados e conclusão de cada pesquisa analisada, para organizar e observar detalhes dos estudos com os quais opero no campo empírico, dispostos no Quadro 8.

Quadro 8 - Sistematização das pesquisas que compõem o *corpus* empírico

2018 - Eliziane Streiechen		
Um estudante bilíngue, uma mãe surda e a escola: percurso de encontros, desencontros e contradições		
OBJETIVO	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
Analisar o percurso escolar de um estudante ouvinte, bilíngue e com altas habilidades/superdotação, filho de mãe surda, que vive em um contexto familiar com cinco línguas envolvidas: ucraniana, portuguesa, alemã, inglesa e Libras.	Pesquisa de natureza qualitativa, de cunho etnográfico. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas com equipe diretiva e pedagógica, psicólogos/as, professores/as, familiares e com o próprio sujeito, em duas escolas. Foi realizada uma análise textual discursiva, apoiada em um estudo de caso.	Psicanálise.

RESULTADOS	- Os desafios de aprendizagem do sujeito, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não foram relacionados às altas habilidades/superdotação; - os/as professores/as não identificaram as altas habilidades/superdotação; - o modo peculiar de escrever não foi associado ao contexto multilinguístico e/ou às altas habilidades/superdotação, mas tomado como erro; - os/as docentes enfatizavam mais as dificuldades e menos as habilidades do/a aluno/a com altas habilidades/superdotação, acentuando as dificuldades e o desinteresse pelos estudos.	
CONCLUSÃO	- O estudo aponta a dificuldade que alguns/as docentes encontraram ao se depararem com alunos/as com condições peculiares de aprendizagem; - engessados/as em suas estratégias tradicionalistas e seculares, os/as professores/as ficaram impossibilitados/as de ouvir e conhecer o/a estudante, desconsiderando sua vida fora da escola; - a tese é de que, por não carregarem o estereótipo da deficiência, tanto os/as alunos/as com altas habilidades/superdotação, quanto os/as filhos/as de pais surdos, tornaram-se invisíveis, ficando à margem e fadados/as ao “fracasso”; - defende-se a importância desses/as estudantes receberem uma atenção especial por parte da escola, para não serem excluídos/as de um efetivo processo de ensino e aprendizagem.	
2019 - Brena Coelho		
Tristeza atípica: a percepção materna sobre o sofrimento dos filhos com autismo		
OBJETIVO	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
Investigar o reconhecimento da expressão de tristeza em crianças com TEA a partir dos relatos de suas mães.	Pesquisa qualitativa com abordagem descritiva dos dados. Participaram 19 mães de crianças entre quatro e seis anos, de ambos os sexos, diagnosticadas com TEA e frequentavam o Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza, em Belém/PA. A análise de conteúdo embasou a criação das categorias e sistematização das informações realizadas a partir do <i>software</i> IRaMuTeQ.	Não foi possível realizar a leitura completa do trabalho, o que impossibilitou o acesso ao referencial adotado. O trabalho não possui divulgação autorizada, estando disponível apenas o resumo.
RESULTADOS	- Os resultados foram nomeados como eixos temáticos: estressores e tristeza: causadores e alívio; expressando sentimentos: agressão, choro e carinho; sentir-se triste: acalante-se meu/a filho/a; - nos relatos, foi encontrada referência a comportamentos autolesivos e de isolamento, como a maneira utilizada pela criança para findar situações estressantes; - as mães possuem uma falha na capacidade de discernir os estados emocionais de seus/as filhos/as, relatando como tristeza, episódios de raiva ou irritação, o que pode indicar um prejuízo na sintonia afetiva mãe-filho/a.	
CONCLUSÃO	- Há uma imaturidade e um atraso no desenvolvimento emocional das crianças com TEA e isso se manifesta a partir das dificuldades de discernimento, expressão e regulação do sentimento de tristeza que expressam em determinadas ocasiões.	
2019 - Sandra de Oliveira		
A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: compreendendo a subjetividade materna		
OBJETIVO	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender aspectos configuracionais, constituintes da subjetividade da mãe, ante a experiência de maternar uma criança com diagnóstico recente de TEA, estudante na Educação Infantil do ensino regular.	Método construtivo-interpretativo alicerçado na Epistemologia Qualitativa de González Rey. Explora os estudos de casos de duas mães de crianças com diagnóstico recente de TEA, incluídas no ensino regular, na modalidade de Educação Infantil.	Teoría de la Subjetividad de González Rey.
RESULTADOS	- As expressões simbólico-emocionais de cada uma das mães participantes, ante o diagnóstico de TEA de um/a filho/a não ocorreu como fato isolado; - imbricam-se aspectos singulares da história de vida e qualidade das relações interpessoais em seus diferentes contextos de atuação: família, escola e comunidade em que cada mãe atua; - a tensão entre a subjetividade individual e social emerge processualmente em novos fluxos organizacionais de configurações subjetivas, com sentidos subjetivos gerados em relação às suas experiências históricas e atuais.	
CONCLUSÃO	- O conjunto de diferentes fluxos processuais de configurações subjetivas emergentes, na atualidade e diante da nova realidade de ter que maternar os/as filhos/as com diagnóstico recente de TEA não pode ser compreendido deslocado de sentidos subjetivos gerados ao longo das histórias de vida das mães e nem dos contextos relacionais sociais em que atuam; - destaca-se a importância da parceria colaborativa entre escola e família/mãe para a inclusão escolar da criança com TEA; - compreensão que remete a reflexões sobre condições singulares e complexas da inclusão escolar da criança com TEA na Educação Infantil, sinalizando possibilidades para ações mais efetivas na promoção de um trabalho mais colaborativo entre escola e família.	
2020 - Bárbara Freitas		
"Toda mãe de autista sabe do que eu estou falando": narrativas compartilhadas por mães de autistas em uma plataforma digital de vídeos		
OBJETIVO	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
Conhecer as narrativas compartilhadas pelas mães sobre suas experiências de terem um/a filho/a com TEA.	Etnografia virtual a partir de vídeos do YouTube como um espaço de construção de narrativa.	Pierre Bourdieu; Elisabeth Badinter; Walter Benjamin; Judith Butler, dentre outros/as.
RESULTADOS	- Vídeos que narram experiências e disseminam o que seria uma boa mãe de um sujeito com TEA ganham mais curtidas e compartilhamentos; - reforço da coletividade "toda mãe de um sujeito com TEA sabe do que estou falando"; - cuidado dos/as filhos/as narrado de forma teológica; - mães de sujeitos com TEA possuem saber híbrido, saber técnico fundido com saber da experiência; - mães de sujeitos com TEA vivem praticamente para seus/as filhos/as; - a experiência de ser mãe de um sujeito com TEA enfatiza a superação em detrimento do tom de tragédia.	
CONCLUSÃO	- As mães de sujeitos com TEA que falam e divulgam suas experiências por meio de vídeos na internet, direcionando a narrativa para outras mães de sujeitos com TEA, podem ocupar um lugar importante no itinerário terapêutico. Essas mães ganham credibilidade e seus saberes são considerados fruto da experiência, com validação, auxiliando na tomada de decisões de outras mulheres. Observa-se que o desenvolvimento dos/as filhos/as dessas mães, no YouTube, opera como parâmetro na realidade do TEA.	
2021 - Maria Mendes		

Batalhas vivenciadas por mães de autistas: subjetivação, desafios e possibilidades de inclusão		
OBJETIVO	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
Discutir a maternidade enquanto função social e sobre culpa, responsabilidade e as representações do chamado mundo azul e as batalhas vividas pelas mães.	Pesquisa qualitativa e estudo de caso com entrevistas semiestruturadas com duas mães de crianças com TEA e duas professoras.	Psicanálise em relação à Educação.
RESULTADOS	- Mães de crianças com TEA atravessam dificuldades de várias ordens; - há uma grande complexidade nesta função materna; - sozinhas atravessam batalhas cotidianas; - as mães se articulam por meio de ativismo político; - mães e familiares vinculam as explicações orgânicas para não se sentirem culpadas pelos/as filhos/as com TEA.	
CONCLUSÃO	- Mães e familiares vinculam explicações orgânicas para não se sentirem culpadas pelos/as filhos/as com TEA, abrindo caminho para a medicalização; - incorporam concepções médicas e terapêuticas e métodos educacionais de cunho cognitivo-comportamental para que os sujeitos com TEA possam responder; - realizam ativismos solitários ou coletivos em redes sociais em lutas constantes por direitos e atendimentos públicos para os/as filhos, mas carregam posição defensiva quanto ao tratamento de saúde e ao atendimento especializado; - há uma profusão de afetos que fortalece essas mães e as coloca num circuito vital de lutar pelo melhor para seus/as filhos/as; - a escola pública está “mais preparada” para incluir uma criança com TEA.	
2022 - Fernanda Gomes		
O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professoras e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico		
OBJETIVO	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
Analisar a perspectiva de professoras e analistas pedagógicos quanto ao processo de alfabetização de crianças com TEA e identificar os fatores facilitadores e/ou dificultadores.	Pesquisa qualitativa, composta por entrevista semiestruturada, gravada em vídeo, análise documental e grupo focal.	Pressupostos da Psicopedagogia.
RESULTADOS	- Atribuições de educar transferidas unicamente para a escola, que precisa dar conta do conteúdo, juntamente com a consolidação dos valores morais, éticos e estéticos; - a família enfatiza a importância dos resultados, desconsiderando o desenvolvimento percorrido pelos/as alunos/as com TEA; - a alfabetização dos/as estudantes com TEA é de responsabilidade da escola e da família; - práticas pedagógicas escassas.	
CONCLUSÃO	- A educação, assim como a família, é um segmento de suma importância para o sucesso escolar de alunos/as com TEA. No âmbito educacional, a parceria família-escola favorece e/ou dificulta o processo de ensino e aprendizagem.	
2023 - Carla Almeida		
Maternidades atípicas: vivências de mulheres com filhas e filhos com deficiência(s) em Baturité - Ceará		
OBJETIVO	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
Compreender e analisar a realidade material e as vivências de mulheres enquanto mães de	Pesquisa qualitativa que utiliza o estudo de caso, por meio de entrevista semiestruturada, com	Teoria da Reprodução Social e o materialismo histórico-dialético.

crianças e adolescentes com deficiência em Baturité/CE.		10 mães atípicas acompanhadas no núcleo. Desenvolve também uma pesquisa bibliográfica, por meio de autores/as-referência e uma pesquisa documental por meio de análises dos prontuários do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE).	
RESULTADOS	- Identifica que muitas mães atípicas são as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e de cuidado dos/as filhos/as com deficiência, com isso, abandonam os projetos pessoais e profissionais.		
CONCLUSÃO	- A maternidade atípica é analisada como uma experiência desafiadora por alterar o estado emocional, financeiro e relacional dessas mulheres, não pela deficiência dos/as filhos/as, mas pela ausência de suporte estatal.		
2023 - Gabriela Mokarin			
Estigma e estresse na maternagem de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo			
OBJETIVO		METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO
Descrever a maternagem atípica de mães que têm filhos diagnosticados com TEA, com foco nas vivências relacionadas ao estresse e à autoestigma.		Pesquisa transversal, exploratória e descritiva, realizada por meio de questionários <i>on-line</i> , no período da pandemia de covid-19, de maio a junho de 2022. Foram colhidas 397 respostas de mães de pessoas com TEA.	Teorias da Psicologia Social e teorias de estresse e <i>coping</i> .
RESULTADOS	- Mães desempenham um papel social crucial na defesa dos direitos e tratamentos adequados aos/às filhos/as; - mães empregam estratégias de resistência e engajamento social; - 79,8% das entrevistadas apresentaram um baixo nível de estresse, indicando a necessidade de novos estudos que englobem a dimensão da resiliência no cenário de estresse constante; - distribuição desigual de responsabilidades referentes ao cuidado entre pais e mães; - mães buscam informações, principalmente por meio da internet, mesmo sem suporte e orientações formais de equipes de saúde.		
CONCLUSÃO	- Protagonismo das mães marcado por questões de gênero; - vivência da discriminação e do estigma estão ligados a consequências emocionais negativas relacionadas ao cuidado de crianças com TEA; - isolamento social enfrentado por mulheres e famílias nessa situação; - reflexões sobre perspectivas românticas e idealizadas da maternagem; - união e identificação entre mães de crianças com deficiência; - conexões entre as famílias para fortalecimento e apoio em rede; - busca permanente por suporte e ferramentas que as auxiliem a enfrentar os desafios diários e lutar por garantias em benefício de seus/as filhos/as.		
2023 - Mônica Lima			
Ressignificado do sorriso na maternidade atípica: uma perspectiva em Henry Bergson e Merleau-Ponty			
OBJETIVO		METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender como a mulher com filho(s)/a(s) com deficiência percebe seu papel na maternidade atípica. Como objetivos específicos: descrever como ressignificam seu sorriso frente à maternidade atípica.	Estudo caracterizado como descritivo de campo, qualitativo, com o uso de entrevistas, tendo como <i>lôcus</i> o Centro de Especialidades Odontológicas do município de Paty do Alferes/RJ.	Fenomenologia de Henry Bergson e Merleau-Ponty.
RESULTADOS	- Na maternidade atípica, o sorriso ganha significado mais profundo e complexo, indo além da simples expressão facial de alegria ou afeto; - sorrir é visto como uma forma de ressignificação, de enfrentamento e de conexão, mesmo em situações desafiadoras; - o sorriso das mães atípicas pode representar resistência, esperança e uma maneira de construir sentidos em meio às dificuldades.	
CONCLUSÃO	- O ressignificado do sorriso na maternidade atípica se fundamenta na percepção do mundo vivido da mulher. Esta descoberta auxilia a produzir, em coexistência, o cuidado a partir do contexto sociocultural, contribuindo para o fortalecimento das Ciências do Cuidado em Saúde.	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para finalizar a apresentação das pesquisas que compõem a empiria do meu estudo, sistematizei, nas Figuras 4 a 12, um resumo das principais ideias de cada tese e dissertação, conforme as observações registradas durante as leituras realizadas.

Figura 4 - Pesquisa de Streiechen (2018)

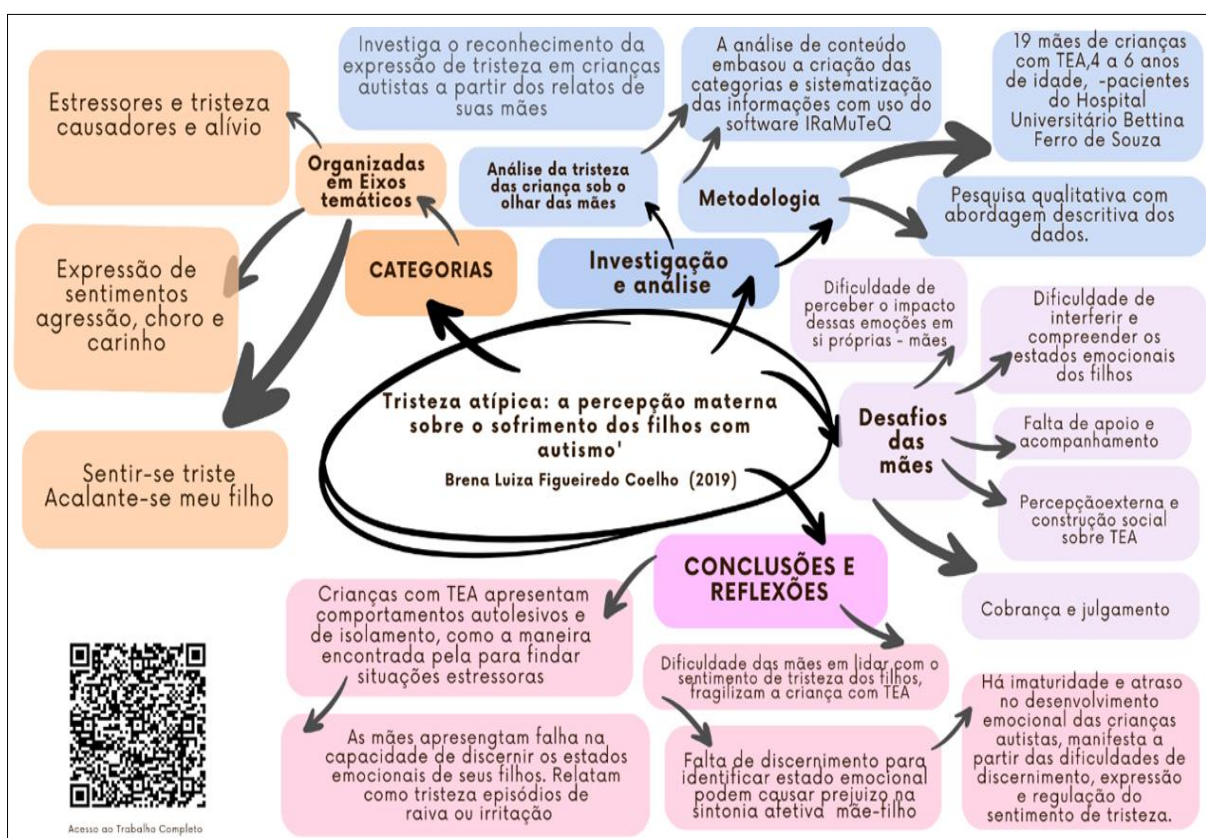


Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Streiechen (2018) aborda as complexidades da educação bilíngue para estudantes surdos/as e as dinâmicas que emergem entre a escola, a família e a comunidade. A autora analisa as experiências de um estudante surdo que transita entre diferentes mundos, começando pela vida familiar, com suas próprias linguagens e expectativas.

A pesquisa conclui que, no processo de inclusão, as interações positivas ocorrem quando há uma valorização da Língua de Sinais e do bilinguismo, possibilitando ao/à estudante uma comunicação mais efetiva e uma inclusão mais significativa no ambiente escolar. Streiechen (2018) destaca que as dificuldades enfrentadas por famílias surdas, como a falta de compreensão por parte da escola sobre a cultura surda e as necessidades específicas do/a aluno/a, promovem desencontros na relação.

Figura 5 - Pesquisa de Coelho (2019)



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A dissertação de Coelho (2019) investiga como as mães de crianças com TEA percebem e vivenciam o sofrimento de seus/as filhos/as. A autora analisa as

experiências emocionais das mães, destacando a tristeza que, em muitas situações, caracteriza essa vivência, mas que comumente se manifesta de maneira não convencional.

Coelho (2019) explora os desafios enfrentados pelas mães de crianças com TEA e conclui sobre a necessidade de lidar com o estigma social e a busca incessante por apoio de outras mulheres e do Estado, buscando garantir uma melhor qualidade de vida para seus/as filhos/as. Além disso, enfatiza a importância do apoio à saúde mental dessas mães, reconhecendo o quanto pode ser complexa a experiência de cuidar e educar uma criança com TEA.

Figura 6 - Pesquisa de Oliveira (2019)

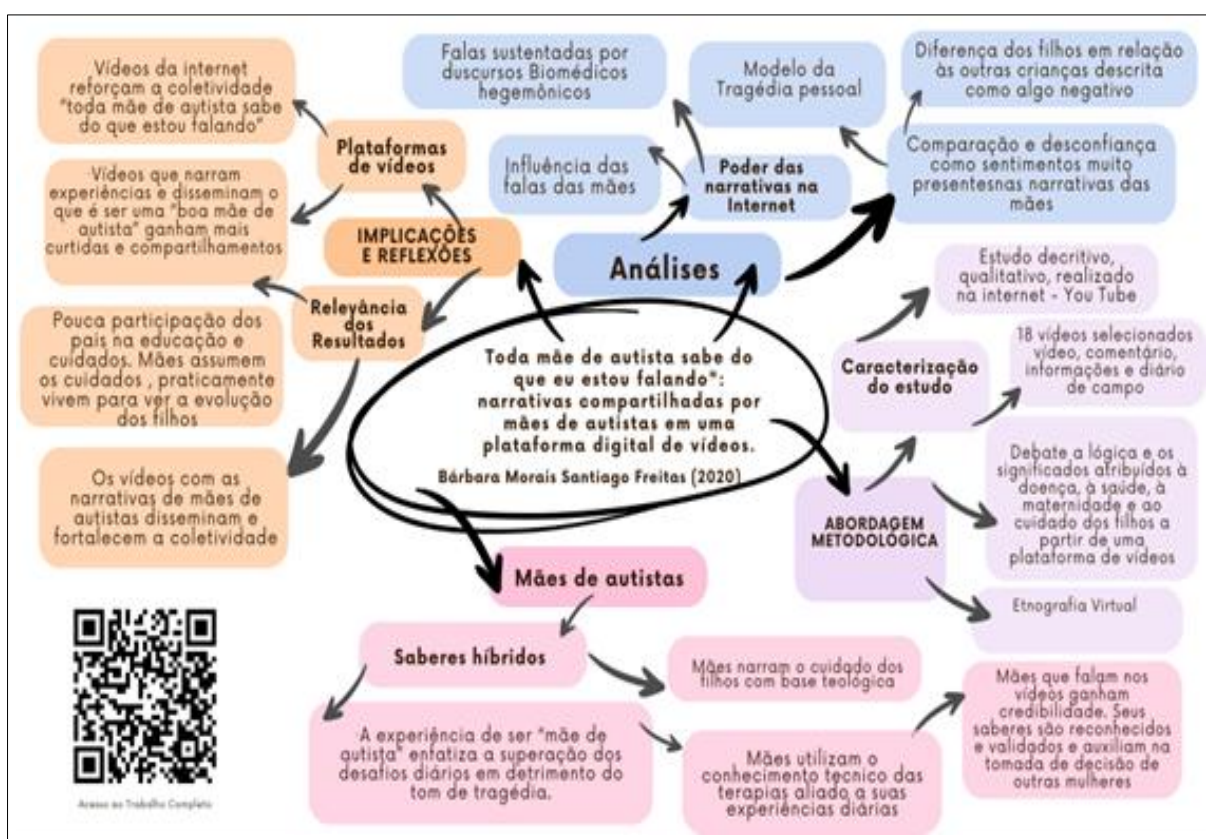


Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A dissertação de Oliveira (2019) aborda a temática da inclusão de crianças com TEA no contexto da Educação Infantil, focando especialmente a perspectiva das mães. A autora investiga como essas mães percebem e vivenciam o processo de inclusão de seus/as filhos/as e como compreendem as emoções, desafios e expectativas que elas próprias enfrentam.

Dentre as principais ideias e discussões propostas pela pesquisa de Oliveira (2019), ressalto as recomendações que a autora faz quanto à criação de programas de apoio às mulheres-mães, bem como a criação de espaços de escuta para fomentar a participação e o engajamento entre família, escola e comunidade em relação às especificidades das mães e das crianças com TEA.

Figura 7 - Pesquisa de Freitas (2020)



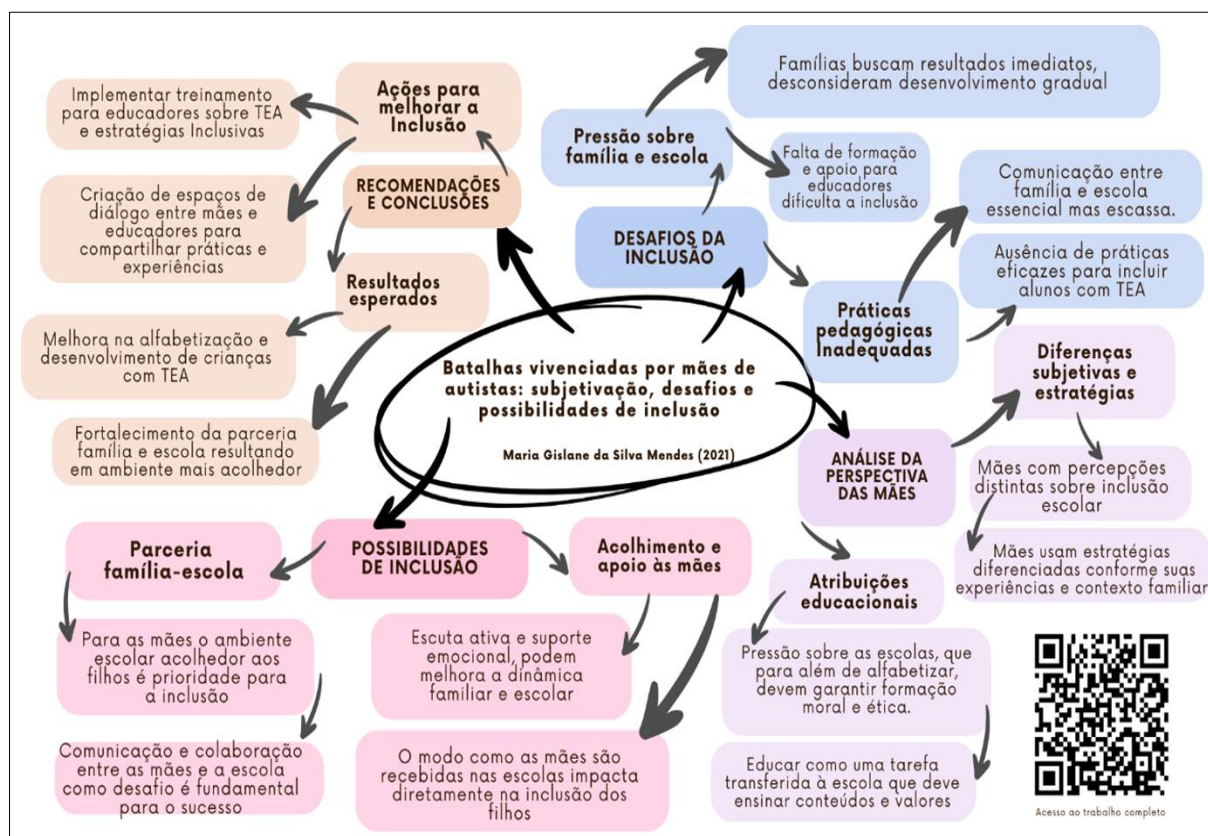
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A dissertação de Freitas (2020) investigou as experiências e os desafios enfrentados por mães de crianças com TEA. A autora analisou como essas mães utilizam as plataformas digitais, principalmente por meio de vídeos, para compartilhar suas vivências, sentimentos e estratégias de enfrentamento, assim como para se fortalecerem com as histórias de outras mães de crianças com TEA.

Na Figura 5, apresenta-se um resumo das implicações e reflexões de Freitas (2020) sobre as plataformas digitais de vídeo, assim como a ideia defendida pela autora de que as mães de crianças com TEA — conforme sua própria designação —

possuem saberes híbridos, fundamentados em bases teológicas e clínicas, mas, sobretudo, na experiência intuitiva e cotidiana com seus/as filhos/as.

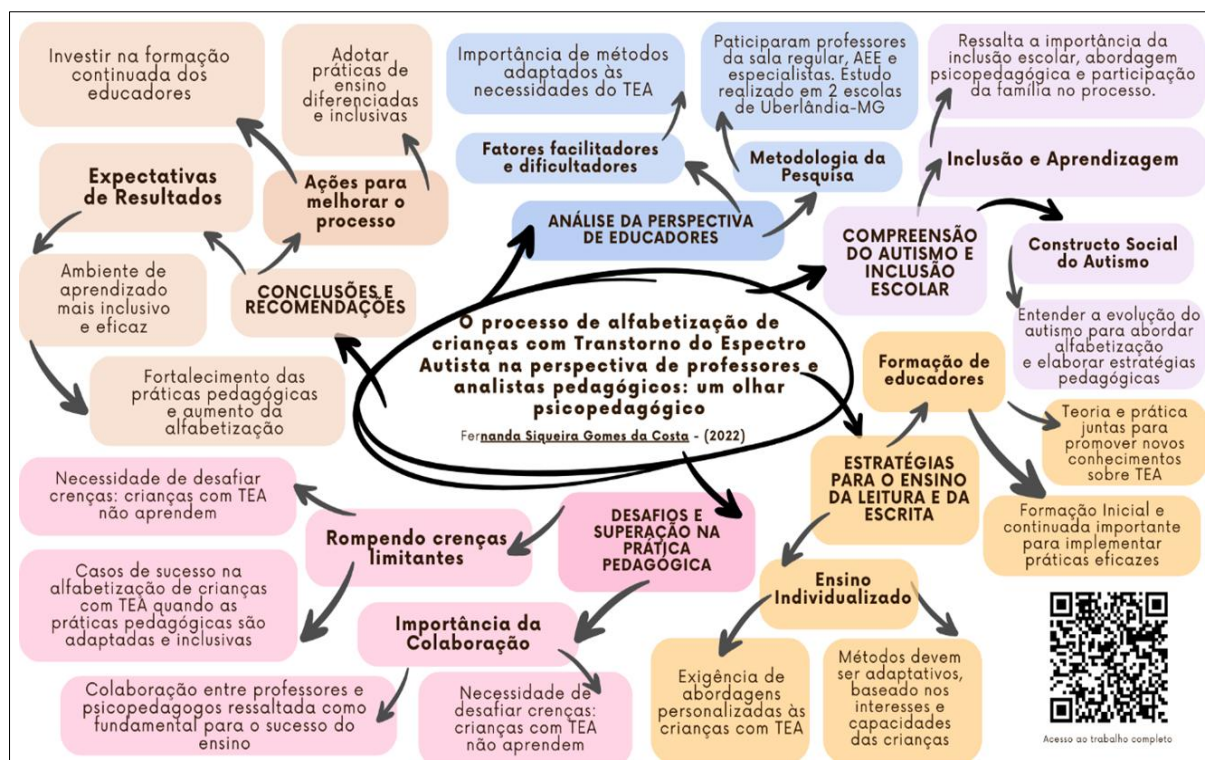
Figura 8 - Pesquisa de Mendes (2021)



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A dissertação de Mendes (2021) surgiu a partir da prática da autora como psicóloga escolar, atuando em escolas públicas do Distrito Federal, nas quais observou o crescimento do número de crianças com diagnósticos de TEA, tendo como objetivo geral analisar como as mães de crianças com TEA vivenciam as batalhas por inclusão e como essas mães se subjetivam diante do que experienciam com os/as filhos/as.

Figura 9 - Pesquisa de Gomes (2022)

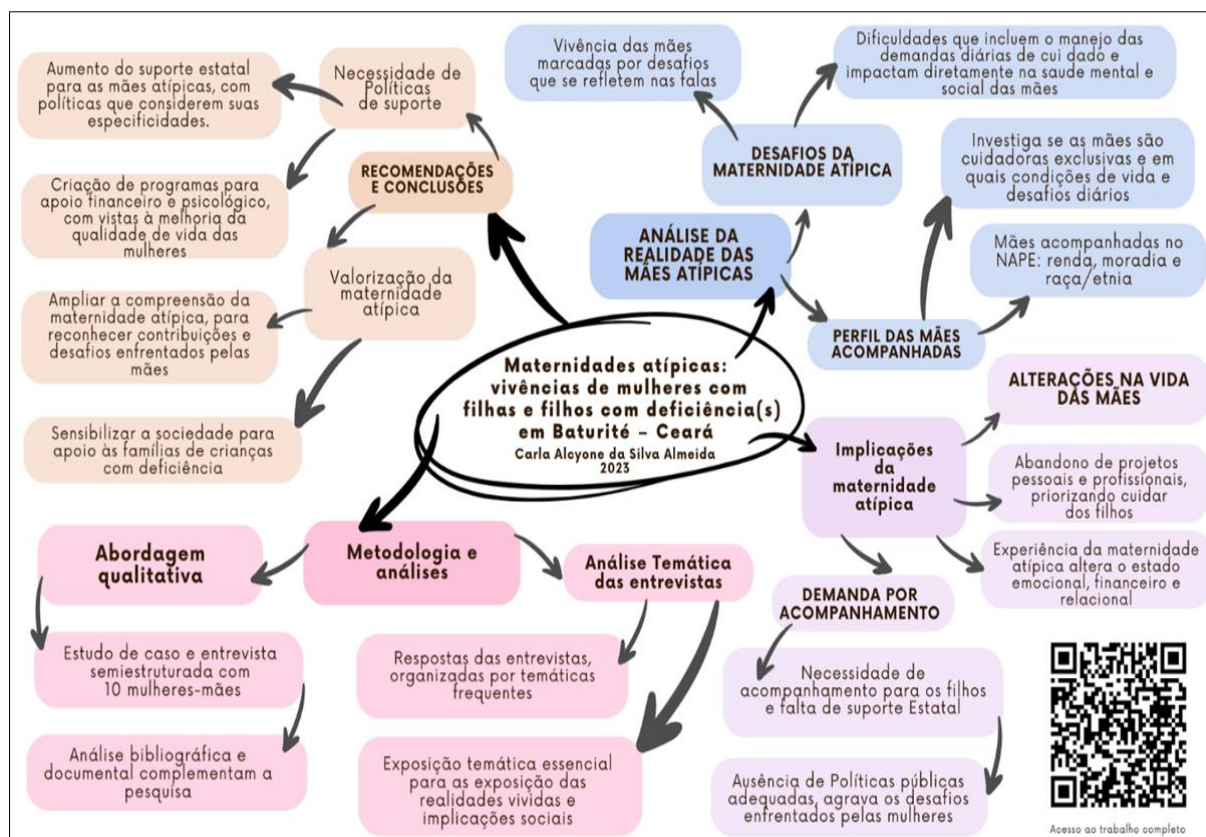


Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A dissertação de Gomes (2022) discute o processo de alfabetização de crianças com TEA como um tema complexo que envolve diversas estratégias e abordagens pedagógicas. A expressão “maternidade atípica” não fez parte da discussão desta pesquisa.

A autora refletiu sobre as responsabilidades da família e da escola como atribuições para educar e alfabetizar os/as estudantes com TEA, sem que as funções de cada uma possam ser transferidas a outra.

Figura 10 - Pesquisa de Almeida (2023)

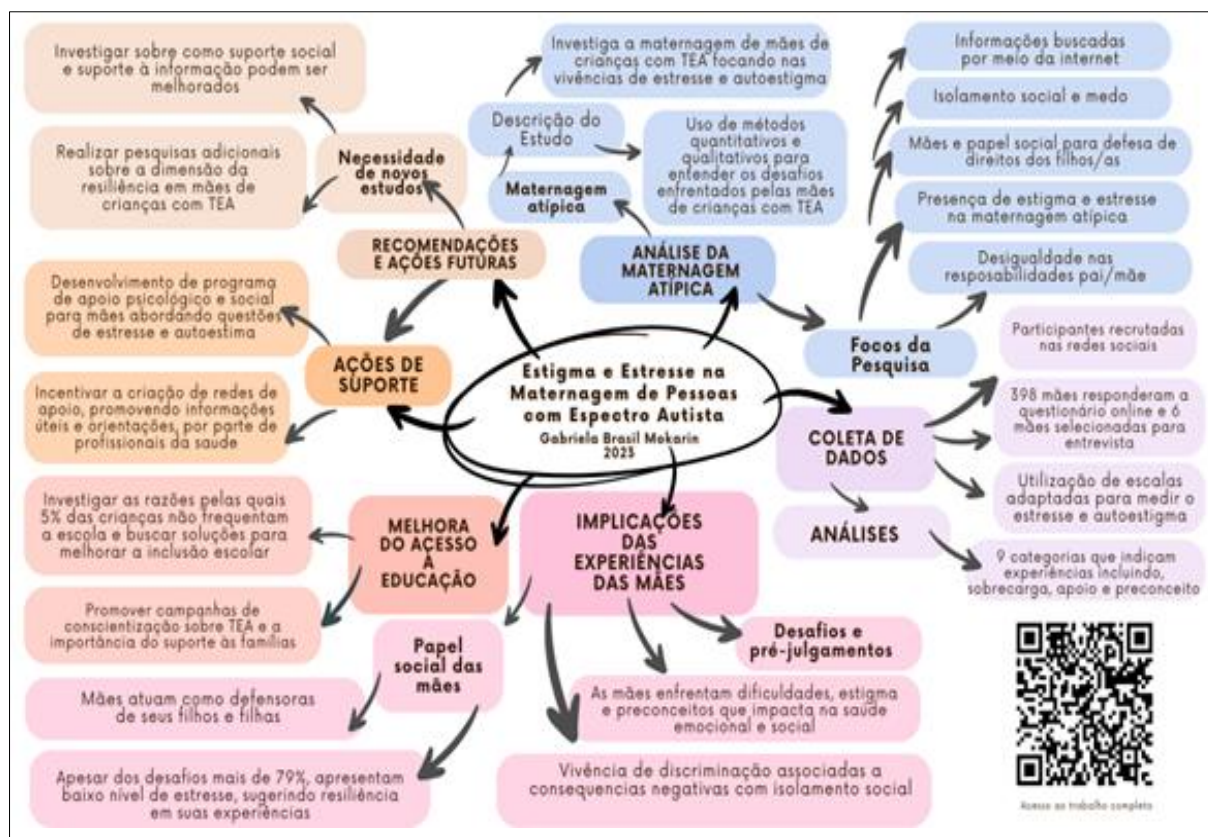


Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A dissertação de Almeida (2023) analisa a realidade das mães atípicas atendidas pelo NAPE em Baturité/CE, enfocando vivências e desafios das mães, ao cuidar de crianças e adolescentes com deficiência. O estudo evidencia que essas mães enfrentam dificuldades tanto objetivas quanto subjetivas, muitas vezes assumindo a responsabilidade exclusiva pelo trabalho doméstico e pelo cuidado dos/as filhos/as, o que frequentemente implica a renúncia a seus projetos pessoais e profissionais.

Conforme é possível observar na Figura 8, a maternidade atípica envolve diversas implicações, entre as quais se destacam a centralidade das mães nos cuidados com os/as filhos/as, seu engajamento nas tarefas domésticas diárias na dinâmica mãe-filho/a, bem como a responsabilidade pela inserção, permanência, bom desempenho e convívio harmonioso de seus/as filhos/as na escola.

Figura 11 - Pesquisa de Mokarin (2023)



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A dissertação de Mokarin (2023) reflete sobre os desafios enfrentados por mães de crianças com TEA relacionados ao estigma social e ao estresse aos quais as mulheres estão diariamente expostas no exercício da maternagem. A Figura 9 evidencia o modo como a autora vai transitando entre as construções sociais da maternidade e mostrando o quanto o estigma e o estresse sobrecarregam as mulheres-mães na maternagem.

Mokarin (2023) salienta a dificuldade das mães em manterem elevados a autoestima e o bem-estar emocional, considerando as muitas fontes de estresse às quais as mães de filhos/as com TEA estão expostas, incluindo preocupações com o desenvolvimento e as dificuldades na comunicação e nas relações sociais.

Na tese de Lima (2023), a maternidade atípica é discutida como uma experiência profundamente complexa e transformadora que desafia as expectativas tradicionais, exigindo a resignificação da expressão dos sentimentos, dentre eles, o próprio sorriso.

Passo, a seguir, para a Terceira Parte da tese, em que realizarei a análise e a discussão do material de pesquisa à luz do referencial teórico adotado.

TERCEIRO ATO: MATERNIDADES DISSONANTES

5 GRAND FINALE: APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

No contexto do balé, o *grand finale* corresponde à parte final da obra. Trata-se de uma sequência de movimentos que retoma a maioria — ou mesmo todos — dos elementos centrais, conduzindo-os ao ápice da apresentação. Assim, escolho nomear este capítulo de *grand finale* por compreendê-lo como o ponto culminante desta pesquisa.

Aqui, apresento a sistematização e a discussão das teses e dissertações analisadas. Para tanto, retomo as questões que me mobilizaram neste estudo: quais sentidos sobre inclusão e relação família-escola, atravessados pela chamada maternidade atípica, são construídos e veiculados nas pesquisas em Educação, no período de 2013 a 2024? E de que modos esses sentidos operam, posicionando a maternidade atípica nas articulações entre inclusão e relação família-escola?

Com base nos seguintes campos teóricos: estudos sobre inclusão, estudos sobre relação família-escola, Estudos de Gênero, em articulação com a perspectiva pós-estruturalista, argumento para sustentar a tese, a partir da composição de duas categorias analíticas, conforme disposto no Quadro 9.

Quadro 9 - Categorias analíticas

CATEGORIAS ANALÍTICAS	
CATEGORIA 1	Mães típicas e atípicas: interdependência que produz uma identidade materna deficiente
Articulando a maternidade atípica com a inclusão e a relação família-escola, identificam-se dois movimentos nas pesquisas analisadas: (1) há desigualdade na inclusão escolar e nos modos da relação que se estabelece entre família-escola, reforçada pela chamada maternidade atípica; (2) as normas estabelecidas pela escola acabam por regular a conduta dos/as filhos/as e das mulheres-mães atípicas, a partir do que se espera ser socialmente aceitável para eles/as como mães que se relacionam com a escola.	
CATEGORIA 2	Mães atípicas que (não) amam incondicionalmente: reflexões sobre a produção de um modelo materno-inclusivo
A partir das pesquisas analisadas, são questionadas as normas que regulam modos de ser e maternar da mulher-mãe de criança com deficiência deste tempo, conduzindo a conduta das mães. São problematizadas as exigências para que as mulheres-mães assumam uma postura abnegada e, ao mesmo tempo, produtiva, conseguindo responder aos riscos e incertezas e formular estratégias individuais e coletivas para superar dificuldades advindas da condição de deficiência e/ou doenças raras dos/as filhos/as.	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Durante a análise das pesquisas, interessou-me olhar para as expressões mais utilizadas em cada estudo, no que se refere às chamadas maternidades atípicas. Para

tanto, construí gráficos, evidenciando a recorrência e a incidência dessas expressões. Este material está disposto no Apêndice B, uma vez que não foi utilizado diretamente, mas pode somar, posteriormente, à produção de outras investigações.

A recorrência de determinadas expressões nas pesquisas levou-me a refletir sobre o fato de que a linguagem empregada não é aleatória: ela constitui, circula e comunica compreensões acerca do que se nomeia como maternidade “normal” e maternidade atípica no tempo presente. Entendo que essa linguagem, sustentada histórica, cultural e socialmente, delineia o que percebo como componentes de narrativas inclusivas sobre a maternidade atípica. Essas narrativas, atravessadas pelos conceitos de gênero, inclusão e norma, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que são por eles produzidas, marcando a historicização do conceito e suas articulações com a relação família-escola-inclusão.

Na próxima seção, realizo o exercício analítico, destacando alguns excertos que dialogam com cada uma das categorias apresentadas. Este movimento me permite observar as aproximações e os distanciamentos entre as pesquisas e o meu tema, possibilitando a construção dos argumentos que sustentam a tese.

5.1 MÃES TÍPICAS E ATÍPICAS: INTERDEPENDÊNCIA QUE PRODUZ UMA IDENTIDADE MATERNA DEFICIENTE

Ao longo de todo o percurso de construção desta tese, mantenho um olhar de desconfiança sobre as narrativas que circulam em teses e dissertações e que definem o que se denomina “maternidade atípica” e o que a distingue da chamada “maternidade dita normal”. Tais narrativas, ao mesmo tempo em que são produzidas, produzem modos diversos de atuação das mulheres-mães na experiência da maternidade atípica. Ao apresentar as categorias, proponho-me a continuar pensando de outros modos — não para acrescentar novos dados ao que, em certa medida, já se supõe conhecido, mas como parte de um “exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado [...]” (Veiga-Neto; Lopes, 2010, p. 149).

Deste modo, importa-me enfatizar a defesa da não essencialização do exercício da chamada maternidade atípica, mantendo em suspenso a ideia de atipicidade a ela associada, com o intuito de avançar nessa discussão. Entendo que tal maternidade se insere em uma ordem discursiva que não se configura, necessariamente, como uma escolha individual, mas como uma questão social que

também contribui para vigiar e regular os modos de ser e estar mãe em uma condição distinta da considerada “normal”. As chamadas mães atípicas não vivenciam apenas a condição de mulheres, mas a de mulheres-mães atípicas.

A aproximação entre os Estudos de Gênero, os Estudos Foucaultianos e os estudos sobre inclusão, na perspectiva pós-estruturalista, no contexto das pessoas com deficiência, em termos de pesquisas brasileiras, é recente. Assim como a visibilidade de investigações sobre mulheres-mães e maternidades atípicas no contexto acadêmico, especialmente quando propõem aproximar experiências de vida aos estudos e campos teóricos.

hooks (2019) discute a importância da aproximação entre teoria e campo empírico, destacando a necessidade de conferir visibilidade às experiências de vida. Segundo a autora, “com frequência, aceitamos simples e passivamente essa falsa dicotomia entre o assim denominado ‘teórico’ e aquela escrita mais parecida com e relacionada ao empírico” (hooks, 2019, p. 91). Não por acaso, minha pesquisa evidencia, como já demonstrado anteriormente, a predominância de pesquisadoras mulheres escrevendo sobre maternidade e maternidades atípicas, em contraste com a menor participação de pesquisadores homens.

Ao iniciar a discussão desta categoria analítica, articulando a maternidade atípica com a inclusão e a relação família-escola, identifiquei dois movimentos nas pesquisas analisadas, conforme apresento nos Quadros 10 e 11.

Quadro 10 - Primeiro movimento

PRIMEIRO MOVIMENTO
Há desigualdade na inclusão escolar e nos modos da relação que se estabelece entre família-escola, reforçada pela chamada maternidade atípica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para discutir este primeiro movimento, retomo a historicização dos conceitos de “maternidade típica” e “maternidade atípica”. Considero importante essa reflexão por compreender a relação matrifocal que articula mãe e maternidade, estabelecendo-se em diálogo com a norma da maternidade considerada “normal”. Essa relação permite distinguir a maternidade atípica a partir da condição dos/as filhos/as com deficiência, considerando sua articulação com a inclusão.

Entre a chamada maternidade atípica e a considerada “maternidade normal” situam-se os/as filhos/as classificados/as como “especiais” ou “normais”. Os percursos de atipia vivenciados pelas crianças podem estigmatizá-las e, simultaneamente, afetar a inclusão ou exclusão de suas mães.

A condição de inclusão vivida pelos/as filhos/as repercute diretamente na vida das mulheres-mães, que buscam estratégias para conduzir e gerenciar seu cotidiano, especialmente no contexto escolar. O entendimento de que a inclusão está vinculada a sujeitos com diagnóstico de deficiência é recorrente em diversas narrativas analisadas.

Ao se referir à inclusão, Rejane Klein (2017, p. 57) esclarece que “esse conceito é entendido numa perspectiva mais ampla, a partir de uma lógica que se encontra profundamente enraizada nos modos de vida contemporâneos”. Lopes e Morgenstern (2014) abordam a ideia de matriz de experiência⁶⁴, ao argumentarem que a inclusão está deslocada da prática vivida pelos sujeitos, tomada como um caso a ser conhecido, relatado e pensado. Conforme os Estudos Foucaultianos, matriz de experiência é uma rede de relações criada para estabelecer normativas de comportamento e subjetividades.

Anahi Mello e Adriano Nuernberg (2012, p. 636) compreendem a deficiência como “um processo que não se encerra no corpo, mas na produção social e cultural que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação/reabilitação quando situadas em relação à corponormatividade”. Para a autora e o autor, essa relação pode ser entendida como a relação entre o corpo com impedimento e o poder. Assim, a deficiência é produto “da relação entre um corpo com determinados impedimentos” em um espaço “incapaz de acolher as demandas arquitetônicas, informacionais, programáticas, comunicacionais e atitudinais que garantem condições igualitárias de inserção e participação social” (Mello; Nuernberg, 2012, p. 636).

Há diferentes maneiras de compreender a deficiência. No modelo social, a deficiência se distancia da piedade e da tragédia, para ser compreendida como um problema que, para além do diagnóstico, está pautado pelas circunstâncias culturais, sociais e políticas. Sendo assim, a deficiência

⁶⁴ A “matriz de experiência” é uma ferramenta teórica que ajuda a analisar como o poder, o saber e a subjetividade se articulam e se manifestam na vida social, moldando as experiências individuais e coletivas.

[...] não existe para além da cultura e do horizonte social que a descreve como tal e nunca pode ser reduzida ao nível biológico e/ou patológico. [...] só existem atributos ou características do indivíduo considerados problemáticos ou desvantajosos em si por vivermos em um ambiente social que considera esses atributos como desvantajosos (Ortega, 2009, p. 68).

A normalização pressupõe a deficiência em sua própria definição, de modo que uma pessoa só pode ser considerada “normal” em oposição àquela identificada como com deficiência. Isto é, no caso das crianças atípicas, mais do que um fato biológico, marcado por laudos e diagnósticos, constitui uma maneira de regulamentar os corpos, posicionando os que são considerados normais/típicos e aqueles com deficiência ou doenças raras como atípicos.

O termo atípico, portanto, quando autodeclarado, pode representar uma espécie de identidade valorada, que se apresenta na atualidade como uma exaltação à diferença tomada como um orgulho. Para Ortega (2009, p. 69), existe um deslocamento

[...] da dependência e anormalidade para a celebração da diferença e o orgulho da identidade deficiente. Trata-se tanto de um compromisso coletivo e político de protesto contra as barreiras sociais incapacitantes encaradas pelos indivíduos com algum tipo de lesão, como de uma transformação da identidade pessoal vivenciada com orgulho.

Neste sentido, a chamada maternidade atípica é estereotipada, sustentada pela condição de filhos/as atípicos/as para mães atípicas, pois ambos fogem do padrão e se distanciam do normal. Nesta condição, a relação que se estabelece entre inclusão-família-escola é tão diferenciada quanto as exigências de atipicidade de cada sujeito.

A “maternidade atípica” se refere a mulheres cujos filhos/as apresentam desenvolvimento atípico, seja por se enquadrarem nas condições de neurodiversidade ou neurodivergência, ou ainda por possuírem alguma deficiência ou doença rara. A mulher considerada mãe atípica é aquela que possui a neurodivergência ou deficiência e não necessariamente aquela que vive a maternidade atípica, mesmo que a expressão “mãe atípica” venha sendo usada para se referir a ambos os casos.

Para discutir sobre maternidade típica e atípica, “é necessário dissertar sobre o assunto, trazer o vocabulário que existe sobre o tema, inclusive reconhecendo certa fragilidade no arranjo da norma” (Seffner, Fernando, 2022, p. 244).

Muitas vezes, para as mulheres-mães que exercem a chamada maternidade atípica, a escola é o respiro, o ponto de apoio, o lugar de passeio e de escuta, onde podem experienciar bons momentos com seus/as filhos/as. Outras vezes, torna-se um lugar cruel diante das demandas e cobranças estabelecidas nas relações que circulam.

No espaço escolar, enquanto se ouvem entre si, de certo modo, as mães atípicas marcam seus lugares nessa maternidade que se diferencia, utilizando em muitos casos termos e expressões técnicas como neurodiversa e neuroatípica, para justificar a posição de seus/as filhos/as e se posicionar como detentoras de um conhecimento que está para além da condição de ser mãe. Por outro lado, a capacitação de professores/as também marca essa relação, uma vez que os modos de exercerem a “docência especial” podem aproximar as famílias e as crianças, passando confiança e credibilidade no fazer pedagógico, conforme pode ser observado na pesquisa de Mendes (2021).

O autismo é cheio de surpresas. No início eu tive muita dificuldade. [...] Eu era muito inexperiente. [...]
A gente pensa que sabe tudo. Não sabe nada! [...] Então é difícil demais [...] (professora Joana).

Fonte: Mendes (2021, p. 76).

Fazer parte da escola dita inclusiva e estar com mulheres-mães na mesma condição indica distanciamento dos estereótipos. Uma ideia de que nem sempre denota a realidade, mas uma utopia vivida pelas mulheres-mães atípicas em torno da inclusão.

Entretanto, família e escola, por vezes, compreendem estar em lados opostos, num trabalho solitário, quando o assunto é inclusão escolar, tornando a relação conturbada em muitos pontos.

Marcar as mulheres-mães como atípicas é “dar boas estratégias para fazer a norma falar” (Seffner, 2022, p. 236). Nesta condição, todos/as são marcados/as pela norma, com isso, o debate no espaço escolar e as diferenciações que ocorrem se sustentam, pois todos/as “escutam, falam, constroem conhecimentos que são válidos no debate” (Seffner, 2022, p. 236), conforme podemos observar nas pesquisas de Mendes (2021) e Gomes (2022).

Em função das regras da escola, Ingrid ficava nervosa, gritava, chorava e sentava-se no chão, entrava em crise (mãe Norma).

Fonte: Mendes (2021, p. 77).

Muitas vezes, a família culpa a escola quando o aluno não está aprendendo. A culpa é todinha da escola e dos professores (P4 SR⁶⁵).

Um dos fatores que dificultam o nosso trabalho junto aos alunos com autismo é a família, por não aceitar o autismo e não participar da vida escolar do aluno; isso se torna uma negligência (AP1).

Fonte: Gomes (2022, p. 102-103).

Dentre os desgastes encontrados pelas mulheres-mães presentes na relação família-escola atravessada pela chamada maternidade atípica, para além da dificuldade na sistematização das rotinas escolares, muito difícil para algumas crianças, ressalta-se a sobrecarga do trabalho materno extensivo à vida escolar e à inclusão dos/as filhos/as, agravada pelo abandono paterno.

O impacto do abandono paterno⁶⁶ e da pouca presença dos pais na relação com a escola tem sido um dos pontos mais discutidos nas pesquisas que abordam a chamada maternidade atípica. Mendes (2021) pontua que uma das mães entrevistadas só menciona o marido para falar sobre a questão do TEA, embora o identifique como um pai ausente.

O próximo excerto mostra o “escape” de um pai diante da possibilidade de ter a deficiência do filho próxima de si, do mesmo modo que a mãe se refere a essa possibilidade atribuindo um diminutivo, dando um certo tom para amenizar.

Creio eu que ele deve ter, assim, um resquiciozinho de autismo, também, porque a gente não sabia de nada, mas depois que a gente começou a ler sobre o autismo, até ele mesmo diz, ele diz “Eu acho que eu tenho um pouquinho, sim” (mãe Norma).

Fonte: Mendes (2021, p. 67).

Essa relação configura-se como uma via de mão dupla: a escola se percebe sem o apoio necessário das famílias, enquanto as mães, ao assumirem integralmente

⁶⁵ Segundo Gomes (2022, p. 32), “a apresentação dos participantes da pesquisa por escola, para os quais foram utilizadas as seguintes siglas: a letra maiúscula P para designar professor, acompanhada de numerais para distinguir e identificar, seguida das iniciais do espaço de atuação SR (sala regular) e AEE (atendimento educacional especializado). A função de analista pedagógico será designada pelas letras maiúsculas AP. A identificação fictícia é pertinente para que as identidades sejam resguardadas”.

⁶⁶ O abandono paterno foi abordado em uma publicação do Conselho Nacional de Justiça, com base nos dados do Censo escolar de 2011. Essa publicação revelou que 5,5 milhões de crianças brasileiras não têm o nome do pai em suas certidões de nascimento. Além desse número, não existem dados sobre crianças que, apesar de constar o nome do pai no registro, não tenham vínculo afetivo ou cuidados dele, ou que tenham sido posteriormente abandonadas. Disponível em: arpensp.org.br/noticia/43170. Acesso em: 30 maio 2025.

o papel da família, sentem-se solitárias e desamparadas tanto pela instituição escolar quanto pelos parceiros. Ter um/a filho/a com deficiência coloca a mãe também na condição de “mãe deficiente”, pois “é muito comum que se passe a ser a mãe da pessoa com deficiência e, por analogia, assume-se a identidade de mãe deficiente” (Andrade; Fernandes, 2022, p. 170).

As pesquisas de Freitas (2020), Almeida (2023), Mokarin (2023) e Lima (2023) denotam as formações identitárias das mulheres-mães que exercem a chamada maternidade atípica e marcam a posição de onde cada uma se (re)conhece, formando determinados grupos e possibilitando representações nos sistemas culturais. Essas mães vivem um tipo de maternidade categorizado em uma posição que as diferencia daquelas que vivem a maternidade considerada normal.

Neste sentido, a identidade “torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, definida historicamente e não biologicamente” (Hall, Stuart, 2006, p. 12-13).

Deste modo, compreende-se que não é a identidade de mãe-atípica que descreve a realidade, mas é a realidade que molda os processos identitários, a partir de experiências que condicionam os comportamentos dessas mulheres-mães. Elas relatam, sempre que possível, não apenas os desafios cotidianos, mas também a resiliência, a força e a dedicação que direcionam à defesa dos direitos de seus filhos/as.

Nesses tensionamentos, no exercício da maternidade atípica em relação à escola, as mães mais jovens já não se contentam com o que lhes é imposto. Mesmo convivendo com a ideia constante de oposição, essas mulheres-mães constroem e afirmam suas próprias verdades.

Esse aspecto parece estar em sintonia com a reflexão de Clarice Lispector (2020, p. 18): “não quero a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero uma verdade inventada”. Na tentativa de operar com mais eficácia, mas também de compartilhar ou terceirizar responsabilidades, a busca pelo apoio permanente da escola pela família e da família pelo apoio da escola torna-se um importante ponto de tensão. Ambas justificam se buscarem para saber manejar e conhecer a criança, assim como para desenvolver práticas que estejam em articulação, de modo a contribuir para a inclusão escolar.

O chamamento permanente da família com filhos/as enquadrados/as como público da educação especial à escola e da escola à família, para alinhamento de ações, ou para buscá-lo mais cedo, ou para registrar situações que fugiram do controle escolar e afetaram outras famílias, ou ainda, os momentos de não entendimento de professores/as e escola quanto ao modo de cada estudante participar do contexto escolar ou (não) acompanhar o currículo, formam um grupo de episódios que pulveriza o desgaste e a diferenciação na relação que se estabelece entre inclusão-família-escola.

O desgaste desta relação é também marcado pela ideia de oposição, polaridade e solidão, que ocorre numa relação circular, permeada por pontos de tensão, uma vez que, entre si, produzem, participam e disseminam narrativas sobre as necessidades que vivenciam, muito mais do que sobre os avanços que conquistam. As mães se mostram, algumas vezes, “convencidas” das limitações dos/as filhos/as, recuando diante das normas escolares, como podemos observar na pesquisa de Mendes (2021).

Me disseram que foi por causa da idade. Mas eu não sei. Talvez porque ela tenha esse comportamento... ela tem muitas estereotipias, é agitada, mas ela não é aluna que aprenderá a ler e escrever. Não vai aprender matemática e geografia. Não tem esse perfil. Mas é o que temos... a gente não tem muita escolha [...] (mãe Norma).

Fonte: Mendes (2021, p. 74).

O modo como a escola se posiciona e realiza as interlocuções com a família e vice-versa, buscando a compreensão do funcionamento escolar-familiar e familiar-escolar, produz as formas de existência da relação família-escola, com ênfase na chamada maternidade atípica. Nesta direção, as estratégias encontradas pelos/as professores/as, a dedicação e o conhecimento técnico sobre o que propõem para cada criança fazem a diferença na relação que estabelecem.

Fico porque eu gosto de trabalhar com o ensino especial. [...] Eu tenho amor por eles. A primeira impressão... será que vou dar conta? Será que vou conseguir? [...] Eu me encantei com aquelas crianças. A gente reclama de tanta coisa. De repente, a família, os pais, com tantos problemas, e mesmo assim com tanto amor e carinho por aquelas crianças. [...] (professora Joana).

Fonte: Mendes (2021, p. 75).

A pesquisa de Mendes (2021), realizada a partir de sua prática como psicóloga escolar em escolas públicas do Distrito Federal, observou o aumento do número de crianças com diagnósticos de TEA, analisando como as mães vivenciam as batalhas

por inclusão e como se subjetivam diante das experiências com seus filhos/as com TEA. A autora investigou como essas mães vão explorando suas emoções e as dificuldades enfrentadas no cotidiano, bem como as estratégias que desenvolvem para promover a inclusão de seus/as filhos/as na sociedade.

[...] algumas mães furam a bolha do mundo azul, essencialmente caracterizada pela emoção, romantização do autismo e maternidade autista. Uma romantização que parece causar mais sofrimento do que conforto.

Fonte: Mendes (2021, p. 40).

Ao analisar as perspectivas de professores/as e analistas pedagógicos/as, a pesquisa de Gomes (2022) mostrou, por meio de um enfoque psicopedagógico, a importância da compreensão sobre as particularidades do TEA, para melhor conhecer as possibilidades dos/as alunos/as e oferecer estratégias diferenciadas. Com isso, os/as profissionais compreendem estar promovendo a inclusão, o que, para eles/as, aproxima o/a estudante da aprendizagem e a família da escola, melhorando ambas as relações.

Para ensinar o aluno autista a ler e escrever, foi importante trazer coisas da sua realidade, fotos que envolvem a família, pessoas que ele conhece, porque dali ele se soltava, é uma estratégia que eu utilizo, trazer as atividades o mais próximo possível do seu meio, fotos, gravações, conversas com a família, e tudo isso faz com que ele se sinta incluído naquela atividade, não fica uma atividade solta.

Fonte: Gomes (2022, p. 85).

Gomes (2022) mostra também, por meio das narrativas das entrevistadas, a necessidade da escola estar em aproximação direta com a família, como necessidade de promover um ambiente estruturado, tranquilo, especialmente durante o processo de alfabetização. Família e escola, por vezes, compreendem estar em lados opostos num trabalho quase solitário quando o assunto é inclusão escolar, tornando a relação conturbada em muitos pontos.

É preciso considerar que numa relação pautada pela oposição e polaridade, as trocas dificilmente ocorrem. Por isso, a relação entre família-escola-inclusão precisa ocorrer por meio das trocas, “do colo, do toque, do olhar, do escutar, do falar, do desejar do outro [porque é assim] é que a vida vai transitando, por entre ocorrências de amor e ódio, pois que tudo tem um significado e porque se recebe um nome e se é nomeado” (Oliveira, Vanda de, 2007, p. 61).

A partir das contribuições de Oliveira (2019), Mendes (2021) e Gomes (2022), torna-se possível perceber o papel da relação família-escola na compreensão da chamada maternidade atípica. Ao refletir sobre essa maternidade, não se pode desconsiderar a relação família-escola, que, segundo Dal'Igna (2011), não preexiste em si mesma. Suas formas, contornos e significados são constituídos a partir de um conjunto complexo de relações. Dessa forma, não é possível fazer qualquer afirmação sem situar a grade de análise que permite abordar o objeto de determinada maneira. Como ressalta Dal'Igna (2011, p. 29), “é preciso mostrar como determinadas racionalidades produzem um modo de ver as coisas, uma forma de entender a relação família-escola”.

A autora considera a relação de conhecimento, comportamento e família, apontando para três aspectos principais: (1) compreensão de família enquanto responsável pelo desenvolvimento integral (e normal) das crianças; (2) mobilização do termo família como sinônimo de mãe — sendo as mulheres-mãe pobres e desviantes; e (3) investimento da escola na educação das famílias.

As pesquisas evidenciam, por meio das narrativas das mães atípicas, uma relação de desgaste iniciada com os conflitos que se estabelecem a partir da busca ou solicitação por diagnósticos e nos tensionamentos pela garantia dos direitos que um lado e o outro compreendem ter. A escola se sente sem o apoio devido das famílias; e as mães, ao assumirem o chamamento e personificarem em si a família, sentem-se solitárias e sem o apoio efetivo da escola. Reforço que a relação entre família-escola pode ser ainda mais complexa, conforme a condição dos/as filhos/as atípicos/as e pela falta de suporte adequado às demandas, mas, especialmente, pelas marcas presentes e também veladas dos atravessamentos de gênero imbricados no exercício da chamada maternidade atípica.

Ter um filho/a com deficiência coloca a mãe na condição de “mãe deficiente” (Andrade; Fernandes, 2022). Todavia, até hoje, ninguém ouviu falar de escolas com alunos com deficiência por aproximação assumirem a identidade de “escola deficiente”.

A escola é sempre “normal” e “eficiente” frente aos processos inclusivos? Ao afirmar que a escola e a educação são inclusivas, seria possível pensar que as maternidades de crianças com deficiência e/ou doenças raras — em vez de serem classificadas como atípicas — também poderiam ser consideradas maternidades inclusivas, na medida em que buscam constantemente incluir e ser incluídas, num

movimento contínuo, sem um ponto final de chegada? Andrade e Fernandes (2022, p. 170), a partir da escuta sobre como as mulheres-mães se sentiam tendo filhos/as com TEA, apontam ser “muito comum que se passe a ser a mãe da pessoa com deficiência e, por analogia, assume-se a identidade de mãe deficiente”.

Nas pesquisas de Mendes (2021) e Gomes (2022), as professoras destacam a importância do envolvimento e da relação família-escola para a aproximação e o conhecimento do processo e, sobretudo, para o avanço da aprendizagem das crianças com deficiência. Neste viés, a parceria família-escola é mantida no foco da argumentação, sendo a família convocada a contribuir com a responsabilidade pela aprendizagem e a manter uma boa relação com os/as professores/as e a escola e vice-versa.

Tendo em vista a alfabetização dos alunos, a parceria família-escola consolida-se diante da busca dos objetivos e alternativas para a aprendizagem de crianças com TEA. Contudo, precisam ser concordes nas ações interventivas, afinal, a escolarização inclui não apenas o aluno, mas também a família e as professoras.

Fonte: Gomes (2022, p. 103).

O estudo de Gomes (2022) destaca o apego da escola ao diagnóstico do/a aluno/a, ratificando o modelo médico ainda presente nas escolas. A experiência docente, a parceria família-escola e a articulação entre o trabalho dos/as profissionais do/a AEE são pontos de atenção para regular e contribuir para o processo de alfabetização das crianças com TEA, geralmente antecédidos por diagnósticos e precedidos e acompanhados por medicalização.

Deste modo, a crença do modelo médico e psicológico como “receita” para o sucesso está bastante evidenciada nas pesquisas estudadas e ajuda a construir as narrativas que circulam e dão sustentação aos diferentes modos de exercer a chamada maternidade atípica, especialmente no contexto escolar. A valorização excessiva do laudo ainda é bastante latente no cotidiano das mulheres-mães e na relação com a escola, conforme podemos observar nas narrativas destacadas.

Tem algumas [crianças] que já chegam com o diagnóstico, então a gente dá uma lida no que é falado sobre a criança. [...] Quando a criança não tem um laudo, ainda é um momento muito delicado! (P1 SR).

Fonte: Gomes (2022, p. 94).

Acredito que o laudo médico é muito importante para trazer o grau de comprometimento, as necessidades específicas e em quais áreas ele necessita de apoio. Quanto mais completo o laudo, melhor, pois tira as dúvidas que a escola possui quanto ao quadro daquele aluno, às vezes a família não aborda estas questões com a escola, tendo o laudo já facilita (AP 2).

Fonte: Gomes (2022, p. 95).

Quando não tem o laudo, fica mais difícil, então a primeira coisa que a escola faz é pedir para a família, e quando não tem, a gente encaminha a criança para o neurologista, porque assim a escola não pode dar o laudo, só pode encaminhar (P1 SR).

Fonte: Gomes (2022, p. 95).

Eu fiquei assustada porque tinha uma criança autista na minha lista; na verdade, bem desesperada! Porque a gente não sabe lidar com essas crianças (P3 SR).

Fonte: Gomes (2022, p. 95).

Nos excertos selecionados, evidencia-se o papel dos saberes médicos na relação inclusão-família-escola, tanto para justificar a condição da criança e orientar o manejo a ser adotado quanto para explicar possíveis comportamentos em espaços públicos. O diagnóstico atribui diferentes sentidos à experiência da família e da escola, constituindo-se como um dos atravessamentos centrais na relação entre essas duas esferas.

O excerto da pesquisa de Oliveira (2019) mostra a resposta de uma das entrevistadas [mães de crianças com o diagnóstico recente de TEA matriculadas no ensino regular na modalidade Educação Infantil] sobre o diagnóstico ajudar ou não na inclusão escolar e, conseqüentemente, atravessar a relação das mães com a escola.

[Questionamento] Pesquisadora: Você acha que o diagnóstico ajudou a escola? A inclusão escolar?

[Resposta da mãe do aluno com TEA] Felícia: Não e sim. Apesar de terem mudado e começado a tratar ele [aluno com TEA] bem e tudo mais, não havia de fato um processo de inclusão escolar. O que aconteceu foi que passaram a tolerar o comportamento dele. Eu até entendo, porque eu mesma, às vezes, agredi ele porque não entendia o comportamento (dinâmica conversacional 2⁶⁷).

Fonte: Oliveira (2019, p. 167).

Parece que, em alguma medida, a mãe atípica busca amenizar o despreparo da escola para lidar com e ensinar as crianças com deficiência e/ou doenças raras. O laudo médico e psicológico está presente na relação família-escola, desde que a escola começa a sinalizar necessidades pontuais e fazer encaminhamentos em busca

⁶⁷ “A Dinâmica Conversacional, dirigida ou não [...], é um instrumento cujo objetivo é, por meio do diálogo, conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal” (Oliveira, 2019, p. 75).

da validação de suas hipóteses sobre a condição de cada criança, conforme apresentado na pesquisa de Oliveira (2019).

[Professora] Pesquisadora: E como o diagnóstico de autismo de E. mudou a forma de a escola agir? Não entendi.

[Resposta da mãe do aluno com TEA] Felícia: Depois que saiu o diagnóstico, eu fui lá, levei o laudo e conversei com elas [professoras]. Mostrei o laudo médico. A professora chegou a arregalar o olho. Acho que ficou arrependida. Isso foi em outubro. Aí elas mudaram com ele. Passaram a ser mais carinhosas, a tratá-lo melhor. Agora, do porteiro à diretora, todo mundo sabe quem ele é e que é autista. Em casa, também o comportamento dele mudou, deixou de ter medo da escola (risos) (dinâmica conversacional 2).

Fonte: Oliveira (2019, p. 167).

A partir do campo empírico e dos/as autores/as com os/as quais dialogo nesta tese, reflito sobre a relação entre a chamada maternidade atípica e a escola, assim como sobre as interações na relação família-escola, com especial ênfase na maternidade atípica. Observo a crença e o apoio no modelo médico da deficiência e no modelo jurídico como normas que seguem sendo mantidas como a “salvação” para a garantia e o sucesso da inclusão escolar. As narrativas de médicos e psicólogos, assim como as leis, os decretos e os pareceres, vêm sendo utilizadas para sustentar as narrativas escolares e o exercício da maternidade atípica como práticas assertivas para o sucesso da relação família-escola-inclusão.

Entretanto, no campo teórico em que esta tese se sustenta, “não há posição universal ou não marcada, nem superior às demais. Viver em posição de desapego absoluto à norma não é algo que não necessite ser problematizado. É mais um território no leque da diversidade” (Seffner, 2022, p. 236).

Aproximar as normas da Educação às normas da Medicina não é uma movimentação nova. Na relação inclusão-família-escola, ao consolidar direitos pautados em saberes médicos, é fundamental que a família e a escola reconheçam que essas abordagens, frequentemente, rotulam características individuais como “anormalidades”. Muitas vezes, isso leva à prescrição de medicamentos, tratamentos ou outras intervenções para normalizar o modo de ser, agir, aprender e se comportar dos/as alunos/as, buscando assim regular suas condutas.

A maternidade atípica também tem sido alvo dessas estratégias. Elas operam na conduta das mulheres-mães para controlar e regular suas formas de ser e agir, na escola e na vida, promovendo a comparabilidade entre as maternidades consideradas atípicas e normais.

Acredito que, na mesma proporção em que aumentam os diagnósticos no espaço escolar, eleva-se também a medicalização. Cada vez mais presente no cotidiano escolar, essa prática atesta a manutenção do modelo médico da deficiência, que ainda é compreendido pela maior parte dos profissionais da Educação, bem como pelas famílias, como a principal razão para que as propostas escolares inclusivas tenham sucesso. Por consequência, esse modelo continua muito presente na escola dita inclusiva.

O neuropediatra, em poucos minutos, vendo meu desespero e depois de ouvir o meu relato e ler o relatório da escola, categoricamente me disse: “Mãe, o E. está dentro do Transtorno do Espectro do Autismo”. Os outros médicos incompetentes diziam que era coisa da minha cabeça. Aí ele disse para eu ficar tranquila que ele resolveria o problema e prescreveu a Risperidona (dinâmica conversacional 5).

Fonte: Oliveira (2019, p. 167).

Em muitos casos, a postura da escola ao convocar as famílias/mães e exigir investigações precipitadas assusta. Ao mesmo tempo, isso também ocorre com a escola ao ouvir as exigências das famílias aos/as professores/as em relação à condição de seus/as filhos/as, por vezes sem admitir até mesmo o que se pode considerar pequenas falhas, como o modo de falar e agir diante de intervenções necessárias na rotina escolar.

A escola, desde muito cedo, sustentada pelos saberes médicos e psicológicos, é geralmente a primeira a apontar e encaminhar as crianças para avaliações diagnósticas, o que acaba fortalecendo a naturalização do modelo que provoca desgaste para ambas as partes envolvidas. Por outro lado, a negação de algumas famílias de buscarem compreender e avaliar as necessidades dos/as filhos/as e até mesmo de superar a negação e aceitar a possibilidade de terem alguma deficiência ou doença rara assusta a escola, que entende que essa negação possa retardar e prejudicar a aprendizagem. Este movimento de “laudar”, “medicalizar” e conduzir à terapia, exigido às mulheres-mães, acaba desenvolvendo barreiras e impactando na impossibilidade de uma convivência harmônica no contexto escolar.

Geralmente, na caminhada das mulheres-mães pelos laudos médicos e psicológicos, registra-se o surgimento dos saberes jurídicos nessa relação das maternidades atípicas com a escola. Como, em alguns casos, a condição social e financeira não possibilita o acesso a serviços médicos e psicológicos gratuitos e ágeis, a morosidade coloca as mulheres-mães em uma situação difícil.

Nesta direção, tanto a espera quanto o atraso promovem estigmas que legitimizam a inferioridade de uns em relação a outros. Podemos considerar que as maternidades atípicas e a relação que delas se estabelece com a família e a escola experienciam o que Bauman (2005, p. 135) denomina como a era do “curto-prazismo”, na qual “esperar é uma vergonha, e a vergonha de esperar recai sobre aquele que espera”.

Ainda que estejamos falando de relação família-escola-inclusão, o que se tem observado é que somente após citadas as abordagens médicas, são referidas as questões pedagógicas, que versam sobre a qualificação profissional e a reorganização das questões escolares propriamente ditas: formação de professores/as; apoio escolar; planos de ensino; número de estudantes por turma; acessibilidade; tecnologias assistivas etc.

No exercício da maternidade atípica com a escola, já não se pode esperar que os/as profissionais da Educação relatem, no dia seguinte, como foi o dia anterior; não é possível aceitar a troca de um/a auxiliar ou monitor/a para acompanhar o/a estudante até a chegada do/a próximo/a; nem pelo estudo de práticas que melhorem a permanência e a participação da criança com deficiência na escola. Segundo Bauman (2005, p. 135), “vivemos na era do desengajamento, da desconfiança, do esquecimento”.

Nessa perspectiva, quando a escola não consegue adequar suas práticas às demandas assertivas apontadas pelas famílias, recorre-se aos saberes jurídicos, que estabelecem o imperativo do “cumpra-se”, posicionando o Estado como um superprotetor e garantidor de direitos. Bauman (2005) enfatiza o papel do Estado como gestor central dos processos de inclusão e exclusão, por monopolizar o direito e atuar diretamente sobre ele.

A relação inclusão-família-escola vem enfrentando situações que envolvem um duplo desafio: a necessidade de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos/as alunos/as e de prestar conta de tudo isso às famílias, sabendo que essa relação passa pela rede de apoio e por demais setores que não são somente do campo da Educação e nem sempre estão em consonância ou agindo e reagindo em sintonia com a escola. Nesta relação, baseada nas práticas de fiscalização, a família e a escola precisam “prestar contas” dos encaminhamentos, relatando o modo como estão conduzindo o processo de inclusão de seus/as filhos/as e alunos/as, dialogando com/entre professores/as, direção escolar, serviço de orientação escolar,

coordenação pedagógica, outras mães, Secretaria de Educação, Secretaria de Saúde, assistência e, por vezes, Conselho Tutelar e Ministério Público.

Muitas vezes, especialmente sob o olhar das mulheres-mães que exercem a chamada maternidade atípica, serem responsáveis pelo sucesso da inclusão escolar de seus/as filhos/as e tomá-la como uma salvação para os problemas da escola contemporânea é um compromisso que elas compreendem como seu.

Contudo, se pensarmos a inclusão apenas por esse viés, ela acaba se tornando mais perversa porque, ao responsabilizar os próprios sujeitos pelo insucesso de sua inclusão, retira-se do Estado e das instituições a responsabilidade pelo fracasso de alguns sujeitos (Provin, Priscila, 2013, p. 106).

Há o excesso de queixa, mas há também o silenciamento. Alguns questionamentos são silenciados por mulheres-mães atípicas que, embora não satisfeitas com essa relação família-escola-inclusão, decidem por renunciar às queixas e ao acompanhamento adequado para não exporem a si e a seus/as filhos/as e por medo de piorarem a situação, complicando ainda mais a reação. As pesquisas demonstram que, como precisam muito da escola, momento no qual se sentem, ao menos por horas, libertas do cuidado direto das crianças, algumas mulheres-mães atípicas absorvem os descontentamentos e se mostram gratas à escola por estarem com seus/as filhos/as, ainda que compreendam que muito há para melhorar na inclusão escolar. Há também o silenciamento da escola que, ao se sentir fiscalizada pelas famílias e por suas mantenedoras, recusa-se a falar, queixar-se ou denunciar suas fragilidades sob a hipótese de serem rotuladas como incapazes e/ou chamadas a justificar suas considerações.

Entretanto, à escola inclusiva cabe ofertar a garantia de que as crianças da educação especial estejam incluídas no espaço escolar, desde a adaptação escolar até o acesso ao currículo e às aprendizagens, correspondendo às expectativas das mães que exercem a chamada maternidade atípica. Assim, é preciso contar com um cenário ideal que envolva turmas reduzidas, professores/as e profissionais de apoio capacitados/as⁶⁸, currículos adaptados, dentre outras estratégias para mitigar os desafios da inclusão escolar.

⁶⁸ A Lei nº 13.146 impõe a oferta de profissional de apoio escolar, por meio do artigo 3º: “XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou

Como os discursos “politicamente corretos” já não toleram mais afirmações do tipo “não estou preparado/a para a inclusão”, algumas práticas buscam subterfúgios para manter barreiras, enquanto outras tentam dificultar, reduzir ou delimitar, ainda que de forma velada, a presença de estudantes com deficiência e/ou doenças raras na escola. Tal situação não decorre necessariamente do desrespeito a esse direito, mas da crença de que o mesmo direito concedido a esses/as alunos/as deveria ser estendido também aos/às estudantes e mães consideradas típicas, garantindo que seus/as filhos/as também tivessem oportunidade de aprender e usufruir de um ambiente escolar planejado conforme suas necessidades e potencialidades.

Segundo Lopes e Fabris (2025, p. 8), “a inclusão pode ser compreendida como um processo datado, decorrente dos diversos movimentos sociais, econômicos e culturais que foram sendo produzidos ao longo da história da Modernidade”. Nesse sentido, têm-se tornado mais visíveis as necessidades das mães atípicas, acentuando certas diferenças e suscitando questionamentos por parte das mães que vivenciam a maternidade considerada “normal”.

Esta ideia é reforçada diante do entendimento social de que “todos/as precisam estar incluídos”, a educação ofertada na rede privada, ao passo que acolhe, de certa forma, também seleciona. A rede pública acolhe da forma como é possível, devido à obrigatoriedade de ofertar educação para todos/as os/as estudantes. Para as autoras,

[...] todos os indivíduos que antes eram considerados in/excluídos encontram-se, atualmente, “integrados”, ainda que emocionalmente possam continuar sendo discriminados. Isso revela que todos estão incluídos, embora ninguém esteja verdadeiramente seguro (Lopes; Fabris, 2025, p. 65).

Por meio dos estudos analisados, é possível afirmar que existe uma forma de pressão exercida pelas mães “típicas” e pela escola, conforme a complexidade da deficiência de cada criança, para as mães atípicas optarem por escolas especiais e

os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal” (Brasil, 2015, n.p). O/A aluno/a com deficiência tem o direito de ter um/a profissional de apoio escolar oferecido pela escola. A Lei não estabelece a quantidade de estudantes por profissional, devendo ser verificadas as necessidades pontuais de cada um/a. A escola particular deve atender o/a aluno/a com deficiência em condições de igualdade e o custo referente ao/à profissional de apoio, material adaptado e AEE não pode ser repassado ao/à aluno/a. Sendo assim, é proibida a cobrança de valores adicionais nas mensalidades, anuidades e matrículas pagas pelas pessoas com deficiência, mesmo para ter o AEE e profissionais de apoio. Os/As estudantes com deficiência devem pagar o mesmo valor dos/as ditos normais. Qualquer cobrança extraordinária é abusiva e ilegal, punível com prisão de dois a cinco anos e multa (Brasil, 2015). Quando se tratar de crime cometido contra menor de 18 anos, essa pena é agravada em um terço, conforme o artigo 8º da Lei nº 7.853/1989.

não regulares. Ressalto que, ao ser incluído, o sujeito também é classificado segundo um conjunto de saberes relacionado com o desenvolvimento cognitivo. “[...] vão primeiro posicionar o aluno como excluído e, com a operação da norma que estabelece uma média, o posicionam como excluído” (Sardagna, Helena, 2013, p. 46).

Em contraponto, amparadas pelos saberes médicos e jurídicos — frases como: “Foi o médico que deu o diagnóstico”; “Foi o Ministério Público que mandou dar o monitor exclusivo” — tem se mostrado como narrativas que compõem um movimento infundável das maternidades atípicas, na direção da garantia de direitos. Não importa que o objetivo buscado pelas famílias seja alcançado, é preciso persistir na sua busca por mais conquistas, como mais um passo de uma trajetória que funciona para dar sentido à vida das mulheres-mães e às maternidades que exercem, na direção do que consideram ser a proteção de seus/as filhos/as, mesmo que essas buscas se amparem exclusivamente nas normas médicas e jurídicas, para lidar com as diferenças.

A diferença é pensada como “[...] uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos [...]” (Veiga-Neto, 2023, p. 107). Visibilizar por meio da norma a invenção da chamada maternidade atípica e seu par binário — a maternidade dita normal — possibilita monitorar e conduzir a conduta, acompanhar o desempenho e organizar modos (aceitáveis) de ser e agir das mulheres-mães que vivem uma e outra condição, imputando aos/às seus/as filhos/as os limites sociais para aproximá-los/as do que é considerado “normal”.

Quadro 11 - Segundo movimento

SEGUNDO MOVIMENTO
As normas estabelecidas pela escola acabam por regular a conduta dos/as filhos/as e das mulheres-mães atípicas a partir do que se espera ser socialmente aceitável para eles/as e para elas como mães que se relacionam com a escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Uma marca bem significativa das discussões sobre maternidades atípicas tangencia as discussões que envolvem gênero. O gênero vai organizando as narrativas que produzem as relações de forma, mas nem sempre suas marcas são perceptíveis. As normas estabelecidas pela escola, que acabam por regular a conduta dos/as filhos/as e das mulheres-mães atípicas, também estão atravessadas por

gênero, além de outros marcadores sociais, conforme as produções acadêmicas (2013-2024) mostraram em número de pesquisadoras mulheres que escreveram sobre o tema.

O que mulheres e homens escrevem e problematizam não tem necessariamente o mesmo “peso” acadêmico. De modo questionável, podemos problematizar o fato de abordar a maternidade em pesquisas acadêmicas ser considerado “coisa de mulher”, não cabendo aos homens pesquisarem sobre esse tema.

A pesquisa de Mokarin (2023) demonstra o quanto a autora reflete sobre os desafios enfrentados por mães de crianças com TEA, relacionados ao estigma social e ao estresse aos quais estão diariamente expostas.

O termo “maternidade” refere-se à instituição patriarcal da maternidade, que é definida e controlada pelos homens e é profundamente opressiva para as mulheres, enquanto a palavra “maternagem” refere-se às experiências de maternidade das mulheres e é definida como feminina e potencialmente empoderadora para as mulheres (O'Reilly, 2016, p. 22)

As pesquisas analisadas mostram que o envolvimento ativo, designado às mulheres-mães atípicas para que se responsabilizem pelo cuidado e pela defesa dos direitos de seus/as filhos/as, desresponsabiliza homens-pais, fazendo com que precisem de apoio de outras mães e do Estado. Além disso, minimizam ou invisibilizam o estresse materno, por considerarem, em muitos casos, apenas o constructo social que posiciona este cuidado como “coisa de mulher”, naturalizando a responsabilidade com a maternidade (atípica) como um dever prioritariamente seu e corroborando o próprio aprisionamento, ao mesmo tempo que, inconscientemente, consideram-se livres.

Para Louro (2014, p. 22), “as justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas [...], mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação”. Enquanto Meyer, Dal'Igna e Klein (2022, p. 23) compreendem que a mulher, na condição de sujeito livre, “aceita regular suas ações em função das possibilidades que lhes são ofertadas no contexto em que está inserida”.

Se por um lado essa mulher assume a responsabilidade de cuidar da família e de si mesma, por outro, ela precisa aprender a exercitar uma maternidade que seria essencial — instinto e destino natural. Gerar e criar filhos equilibrados e saudáveis passa a ser social e culturalmente definido também

como projeto de vida, responsabilidade individual de cada mulher que se torna mãe, independentemente das condições sociais em que ela vive e dos problemas que enfrenta (Meyer; Dal'Igna; Klein, 2022, p. 34-35).

As narrativas sobre maternidade silenciaram as mulheres por muito tempo, já que eram vistas como um corpo que “procriava”, sua natureza era “não ter do que reclamar”. Esse contexto histórico se expande à maternidade atípica, subjetivando as mulheres-mães que agem contraditoriamente, por vezes, tornando pública e buscando nas redes sociais o apoio e a visibilidade para o tipo de maternidade que exercem; por outras vezes, silenciando, opondo-se a falar sobre sentimentos negativos, frustração, medo, solidão ou qualquer tipo de culpa por não amarem estar na condição que vivem.

Ser mãe não garante satisfações e felicidades, pois há aquelas que vivenciam a maternagem com grande sofrimento e com grande sacrifício pessoal. Existe o conflito entre as necessidades dos filhos e os seus desejos pessoais, entre o individual e o que é para o outro. Em nosso arranjo social, a criança concebida pode, em alguns momentos, mostrar-se como um obstáculo às conquistas individuais maternas (Mokarin, 2023, p. 17).

Com pouco tempo para si, as mulheres-mães que exercitam a maternidade atípica vivem imersas no cansaço e na frustração, buscando se alegrar com as conquistas dos/as filhos/as, entendendo e reforçando determinadas normas de gênero que determinam os modos de se comportar e as atitudes aceitáveis pautadas numa concepção binária de gênero. Desta forma, as expectativas de conquistas individuais das mães que possam não ocorrer para a mulher, sustentadas por diferentes tramas, são naturalizadas a partir das conquistas dos/as filhos/as, validadas pela sociedade que, atravessada pela norma, aponta o desenho dos padrões de comportamento a serem seguidos pelas mulheres-mães.

Segundo Jane Felipe (2019, p. 241),

tais expectativas das mais diversas ordens vão sendo tecidas e muito bem tramadas ao longo das nossas vidas por diversos discursos (religioso, médico, psicológico, jurídico, midiático) e instituições (família, escola, igreja etc.), dizendo-nos como devemos ser e nos comportar pelo fato de termos nascido com determinada genitália.

Nesta direção, o conceito de gênero com o qual opero permite rejeitar noções essencialistas e binárias, estruturadas apenas numa matriz biológica. Gênero é compreendido como uma construção social, discursiva e cultural, por conseguinte, ao surgir e se estruturar numa matriz biológica, tornou-se “[...] uma palavra

particularmente útil, porque oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens” (Scott, Joan, 1995, p. 75).

Ao conceituar gênero, Louro (2000) rompe com a rigidez da polaridade binária, que fixa gênero entre os polos masculino e feminino, e discute a pluralidade que ocorre no interior de cada um deles, olhando para os modos como as diferenças vão sendo constituídas e fixadas, corroborando sua valorização ou negação. Para Butler (2018, p. 26), gênero é construído e determinado pela cultura, “nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino” passando por “um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (Butler, 2018, p. 29).

Sendo assim, gênero não pode ser definido somente por uma questão biológica, mas por processos culturais que formam e conformam a identidade dos sujeitos. Volto a insistir que rejeito e problematizo noções essencialistas, universais e binárias de homem/mulher e de paternidade/maternidade. Conforme Klein, Dal’Igna e Schwengber (2021, p. 7), “operando com esse pressuposto, é possível argumentar que, no interior de diferentes processos sociais, culturais e educativos, os indivíduos são transformados em — aprendem a reconhecer-se como — homens e mulheres, pais e mães”. Assim como Flávia Biroli (2019), compreendo gênero como um marcador social que altera a responsabilidade relativa entre homens-pais e mulheres-mães na criação dos/as filhos/as, o que, de certa maneira, justifica o desamparo e o abandono às mulheres-mães que exercem a chamada maternidade atípica.

Durante a discussão realizada na pesquisa de Mokarin (2023), percebo, na historicização do conceito de maternidade, o quanto ele contribui para a consolidação da construção da identidade das mães atípicas. Para a autora, “ao compreender o estigma enfrentado pelas mães que não se enquadram nos padrões normativos, discursivos e tradicionais da maternagem contemporânea, podemos considerar as transformações sociais ocorridas ao longo dos anos [...]” (Mokarin, 2023, p. 7).

Ao pensar nas mulheres-mães e refletir sobre maternidade, Badinter (2009) relativiza a posição na qual a mulher é colocada, diferenciando a relação com um homem ou com uma criança, dando a ela maior ou menor prestígio, poder e autoridade. Badinter (2011) considera que a maternidade é idealizada pela sociedade e, em função disso, desconsidera necessidades e conflitos vividos pelas mulheres.

A discussão proposta por Meyer (2003) sustenta, em dois argumentos, que o entendimento está posto, não ingenuamente, para pensar sobre as mães típicas e

atípicas e a interdependência entre os dois tipos de maternidade que produzem uma identidade materna deficiente. Segundo a autora,

gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas formas de organização social vigentes (quem são as mães atípicas e quem não são elas?) quanto as hierarquias e desigualdades dela decorrentes.

Nada é “natural”, nada é dado de antemão, toda verdade⁶⁹ — mesmo aquela rotulada de científica — é parcial e provisória e resulta de disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura e pode, por isso, ser questionada (Meyer, 2003, p. 10).

Mokarin (2023) destaca a necessidade de apoio psicológico e social para as mães, a sensibilização da sociedade quanto ao TEA e os desafios vividos pelas expectativas e imposições sociais criadas em torno das mulheres-mães, salientando a dificuldade de elas manterem elevados a autoestima e o bem-estar emocional. Conforme a autora, é possível compreender que diversas fontes de estresse às quais as mães são expostas estão imbricadas na responsabilidade com a criação, o cuidado e a educação de seus/as filhos/as, incluindo as preocupações com o desenvolvimento social, familiar e escolar deles/as.

Medeiros *et al.* (2021) defendem que a gestação com complicações morfológicas, descobertas ainda no período intrauterino, já pode dificultar aceitação, revolta e desespero na mãe e em sua família diante da necessidade de desconstrução da maternidade. Para Mokarin (2023, p. 11),

o cuidado de uma criança atípica impõe uma carga mental e material materna significativa. Famílias que se encontram em contextos de vulnerabilidade, como ainda a deficiência em nossa sociedade, enfrentam mudanças nas atividades cotidianas e no funcionamento psicológico de seus membros [...].

Muitas mulheres-mães, por exemplo, precisam parar de trabalhar para se dedicarem integralmente a seus/suas filhos/as após receberem o diagnóstico. Nestes casos, necessitam do apoio do Estado para sustentarem as crianças e a si próprias.

Almeida (2023) utiliza a expressão “maternidades atípicas” no título do texto de sua pesquisa e a flexão de gênero ao mencionar “filhas e filhos”. A autora analisa a

⁶⁹ Foucault (1996) afirma que a verdade se constitui a partir de um ponto de vista específico da realidade. Aproximando-se do conceito de verdade em Nietzsche (2007), discute a noção de “vontade de verdade”. Para Foucault (1996), não é possível falar em uma verdade universal, uma vez que as verdades são construídas por processos de normatização e não apenas pela racionalidade. O autor ressalta que a verdade se manifesta em qualquer tempo e lugar. Embora tenha situado o conceito de verdade, esclareço que seu aprofundamento não será objeto desta tese.

realidade das mães atípicas atendidas pelo NAPE, no município de Baturité/CE, enfocando vivências e desafios das mães ao cuidarem de crianças e adolescentes com deficiência.

O estudo proposto vai na mesma direção de Mokarin (2023), ao apontar que essas mães enfrentam dificuldades tanto objetivas quanto subjetivas, ressaltando que, muitas vezes, as mulheres assumem a responsabilidade exclusiva pelo trabalho doméstico e pelo cuidado dos/as filhos/as, resultando em renúncia a seus projetos pessoais e profissionais e falta de tempo para si.

Apesar da dificuldade de manejar inicialmente os diagnósticos, Almeida (2023) e Mokarin (2023) convergem em suas defesas na direção de que as mães atípicas buscam suas realizações a partir do que conquistam com/para os/as filhos/as, apesar das dificuldades enfrentadas, assumindo que isso é o que as move e as realiza. A investigação de Almeida (2023) ressalta inclusive o choque diante da chegada dos diagnósticos e, ao mesmo tempo, a possibilidade de regulação do comportamento dos/as filhos/as que passam a ser mais bem aceitos/as no cenário escolar.

Foi uma luta saber o que meu filho tinha, peguei minhas economias e fui para um médico em Fortaleza, quando recebi o diagnóstico, parecia que tinha me matado, eu não sabia como ser mãe dele, achava que era uma doença (senhora Sensível⁷⁰).

Fonte: Almeida (2023, p. 38).

Ao narrar seu espanto diante do diagnóstico de deficiência de seu filho, a mulher-mãe mostra o quanto o laudo médico marca a condição de deficiência da qual não poderá escapar, impactando-a em sua relação com ele. Nas palavras de Andrade e Fernandes (2022, p. 181), como mulheres-mães de filhos/as com deficiência, “muitas vezes temos que carregar essa dor não só pela ausência do pai, mas pela ausência do Estado que não oferta políticas públicas de inclusão que tragam segurança às mães e seus filhos, então é preciso antever tudo, quase prever o futuro”.

Na contemporaneidade, viver a chamada maternidade atípica, até a chegada do diagnóstico dos/as filhos/as, impõe às mulheres-mães obrigações de muita dedicação e esforço, provocando sentimentos diversos e extremos. Segundo Almeida (2023), Lima (2023) e Mokarin (2023), além das dificuldades de lidarem com os

⁷⁰ A autora não expressa nenhuma nota sobre o motivo da escolha dos nomes das participantes da pesquisa.

diagnósticos de seus/as filhos/as, essas mulheres-mães atípicas precisam enfrentar, muitas vezes, o abandono social e familiar.

Para Medeiros *et al.* (2021), desde a chegada do diagnóstico até a aceitação da deficiência do/a filho/a, a mulher-mãe vive um período marcado pelo descontrole emocional, passa pela negação e busca pela validação do diagnóstico. O laudo médico ajuda a antever o que está por vir, com isso, os sentimentos se agudizam, pela dor e pelo pesar, por medo da inabilidade, do incerto de não ser uma “boa mãe”.

Pensando nos atravessamentos de gênero na chamada maternidade atípica, sou provocada por Ann Crittenden (2001, p. 25, tradução livre), ao refletir que “antes da chegada do primeiro filho, os casais tendem a dividir igualmente as tarefas domésticas. Mas algo sobre um bebê encoraja o ressurgimento da diferenciação e fortalecimento do gênero no seu modo mais tradicional”. Os dilemas vividos com a chegada do/a primeiro/a filho/a se potencializam após a concretização de sua atipicidade, ao precisarem enfrentar o preconceito que gira em torno dos/as filhos/as e de si próprias ao serem consideradas mulheres-mães atípicas.

Deste modo, podemos afirmar que, na chamada maternidade atípica, tudo gira em torno das mães, aumentando a carga social. Isso pode ser compreendido a partir de Meyer (2005a, p. 82), ao apontar que os contextos e os processos sociais deslocam problemas vividos pelas mulheres-mães vinculando soluções deles a “determinados tipos de relação mãe-filho e ao exercício de uma determinada forma de maternidade”.

Ao discutirem sobre a descoberta do diagnóstico dos/as filhos/as, Coelho (2019) e Lima (2023) abordam as implicações emocionais e psicológicas para as mulheres-mães. Para Coelho (2019), elas enfrentam, com certa frequência, o que denominam de “um processo de luto” surgido com o diagnóstico, mas também passam por expectativas e apostas não realizadas e por desafios permanentes no desenvolvimento dos/as filhos/as.

Lima (2023) mostra que, em muitos casos, a chegada do diagnóstico, por um lado, pode intensificar o trabalho das mulheres-mães com os/as filhos/as, por outro, alivia. Afinal, justifica determinadas condutas e comportamentos considerados inapropriados, minimizando a responsabilidade das mães sob a lógica do amparo na condição clínica pautada no modelo médico da deficiência.

Conforme discussão realizada anteriormente, considero que na chamada maternidade atípica há um modelo que estabelece o jeito certo de ser uma boa mãe-atípica fundada no que Andrade e Fernandes (2022) denominam de politização

perversa. Para as autoras, o modo como essa maternidade deve ser exercida, seja na escola ou fora dela, “[...] esse jeito certo de ser mãe se intensifica pela ampla gama de cuidados e atendimentos que um/a filho/a atípico/a demanda [...]” (Andrade; Fernandes, 2022, p. 170). Nessa direção, o laudo contribui para esclarecer insucessos e decepções e atenuar os estigmas.

Obter um diagnóstico ajuda a aliviar algum estigma social. Uma vez obtido o diagnóstico, o compartilhamento com outras pessoas da comunidade permite mostrar que não são “elas” e suas práticas parentais inadequadas ou a falta de controle que eram o problema.

Fonte: Lima (2023, p. 45).

É preciso considerar que as mulheres-mães, na condição da chamada maternidade atípica, vivem seu cotidiano como se estivessem num mundo à parte. Inseridas num cenário social pouco flexível, as mulheres-mães atípicas, muitas vezes abandonadas pelos maridos, respondem sozinhas pelos/as filhos/as, sem uma rede de apoio consistente e sofrendo ainda com o pouco apoio do Estado.

Entendo a necessidade de ampliar a necessidade de compreensão do conceito de maternidade atípica para além da sua relação com a maternidade considerada normal e sensibilizar a sociedade para o apoio às famílias e às mulheres-mães que vivem essa maternidade. Para tanto, considero ser necessário retomar a invenção da infância e o posterior sentimento de infância inventado para reposicionar as mulheres diante da maternidade e do compromisso com a prole como cuidadoras exclusivas, especialmente na chamada maternidade atípica.

Sabe-se que a infância e o sentimento relacionado a ela existiram entre os séculos XII e XV e essa ideia surgiu a partir da Revolução Industrial, com a reconfiguração da família, tornando-se família nuclear. Logo, ressalta-se que o mito do amor materno está historicamente construído e vinculado a essas invenções da modernidade, sendo narrado e praticado como elemento constitutivo dessa construção que estabelece, inicialmente, o lugar da mulher na relação mãe-filho/a, dando-lhe a obrigatoriedade do amor materno como algo acima de tudo e de qualquer coisa. Podemos afirmar que, neste sentido, Philippe Ariès (1986) e Badinter (2009) consideram o contexto histórico, social, econômico e político para situar e defender a maternidade como uma construção social de raízes simbólicas e profundas.

Tanto a maternidade considerada normal quanto a atípica convivem com o mito do amor materno. Entretanto, no caso das chamadas maternidades atípicas, esse mito

se potencializa, vista a falta de alternativas para a partilha de compromissos, desafios e cuidados, marcando o exercício extenuante realizado pelas mulheres-mães. Segundo Badinter (2009), o que se cria em torno de um instinto da mulher para ser mãe e amar essa condição acima de qualquer coisa faz do amor materno um mito.

Para a autora, o amor materno é um sentimento e, como tal, pode ser expresso de diferentes formas, dentre elas, a incerteza e a imperfeição. Diante disso, é possível afirmar que o amor materno pode ser frágil, sofrido e angustiante, não necessariamente perfeito e harmonioso, tratado como um mito. Contudo, pouco se aceita que não seja constituído como inerente à mulher, cristalizando a obrigação das mulheres-mães atípicas de afirmarem publicamente estar “conformadas” com suas condições.

Até que a família se tornasse uma instituição de esfera privada, a educação e a criação das crianças não tinham nenhuma ligação parental. Deste modo, às mulheres, bastava procriar e, às crianças, os cuidados eram dedicados a outras pessoas que não elas ou seus maridos. Ariès (1986) afirma que antes dos sete anos, a criança não contava nem com os cuidados de sua mãe, nem com os cuidados médicos, pois se considerava a criança como alguém que não necessitava desse amparo, justamente por ser considerada um adulto em miniatura. Ela convivia e aprendia com os outros adultos, tanto o que se refere à vida cotidiana quanto às aprendizagens acadêmicas.

“A aprendizagem não se exercia na condição formal da escola, mas confundia-se com o exercício das tarefas domésticas cotidianas, sendo o convívio com os adultos parte importante deste processo” (Ariès, 1986, p. 117). Nesse sentido, a dimensão do amor materno é essencializada e, de certa forma, busca promover a atenção e o cuidado da família, visando minimizar a insensibilidade e a indiferença em relação às crianças, pois “os cuidados, a atenção e a fadiga que um bebê representa no lar nem sempre parecem agradar aos pais” (Badinter, 2009, p. 64) e se solidificam na figura da mulher.

Ao analisar documentos que evidenciam as dificuldades enfrentadas pelas crianças ao nascerem, Badinter (2009) desconstrói a ideia do mito do amor materno, mostrando a mãe ligada à falta de sentimento e às compreensões equivocadas sobre ter, criar e educar filhos/as. Segundo a autora, as mulheres-mães entregavam sua prole logo ao nascer às chamadas amas, que, além de cuidarem e amamentarem um/a ou vários/as bebês, ainda trabalhavam na lavoura.

Não era incomum, poucos dias após nascerem, serem levados/as de volta às suas famílias, mortos/as, por falta de leite, água, higiene, excesso de substâncias para dormir e até mesmo por serem esmagados/as pelas rodas das carroças (Badinter, 2009). O peito era ofertado aos/às bebês recém-nascidos/as por quanto tempo as mulheres-amas conseguissem, sendo o ato uma forma de fonte de renda para elas. A alimentação era introduzida cedo, pois consideravam que, à época, o leite ingerido constituiria o caráter e a moral das crianças. Para sobreviverem, os/as bebês ainda precisavam “[...] vencer um mal temível: a sujeira e a falta do mínimo de higiene” (Badinter, 2009, p. 124).

Por volta dos quatro ou cinco anos, os/as filhos/as retornavam a seus lares. Se fossem saudáveis, os/as primogênitos/as interessavam às mães e aos pais, mas, caso estivessem debilitados/as, nas palavras de Badinter (2009, p. 127), “os pais queixam-se amargamente e talvez com mais alarido do que se o filho tivesse morrido. Pois uma criança doente representa muitas despesas futuras e poucas vantagens a longo prazo”.

Tratava-se de uma seletividade entre filhos/as. “Nesse sentimento tão seletivo, onde fica o amor materno, que se afirma facilmente existir em todos os lugares e em todos os tempos? A preferência pelo primogênito não é inocente e, provavelmente, não é natural” (Badinter, 2009, p. 92). Cuidar do primogênito representava um arranjo familiar que pudesse ser necessário, pois diante da morte do marido, a herança garantiria o sustento da mulher.

O atravessamento de gênero presente não indica uma manifestação exclusivamente individual, mas se trata de uma expressão que “[...] reproduz relações de gênero historicamente determinadas” (Almeida, 2023, p. 28). Isto é, o atravessamento de gênero no exercício da maternidade típica ou atípica é histórico.

A estruturação dos diferentes modelos de família burguesa se constitui em diferentes posições para homens e mulheres, pais e mães (Almeida, 2023) e mostra o atravessamento histórico do homem-marido como autoridade, provedor do sustento familiar, já a mulher-esposa era considerada menos capaz e menos racional, tendo como função manter os cuidados com o lar, filhos/as e criados/as.

Enquanto a família da classe trabalhadora tinha que trabalhar fora, os/as filhos/as eram criados/as informalmente, sem a atenção dedicada e direta do pai e da mãe, que buscavam ajuda para “olhar por eles/as”, enquanto estavam fora de casa.

Somente com o passar dos anos, o perfil das famílias burguesas e trabalhadoras se aproximou (Poster, Mark, 1979).

Naquele tempo, a convivência das famílias com os/as filhos/as com deficiência não permitia dedicação ao lar. As crianças com deficiência eram excluídas do convívio social e, muitas vezes, encaminhadas a instituições que cuidassem delas. Ao serem abandonadas, nem sempre tinham o retorno das famílias para acompanhamento e visitas. Não cabia às mães esse cuidado considerado vergonhoso, com o/a filho/a “excepcional”, “retardado/a”, “doente”, “imbecil”, para usar expressões daquele tempo. Às mulheres, cabia compreender a necessidade de escondê-los/as ou abandoná-los/as.

Desde os estudos de Badinter (2009) até o conceito de maternidade deste tempo, percebe-se um deslocamento nos modos de maternar que se mostra presente nas pesquisas estudadas, mas que segue atravessado pelas desigualdades de gênero. Gênero ajuda a posicionar e constituir a ideia do amor materno e não o amor paterno pelas condições econômicas assumidas como homens-pais que representam, nessa relação doméstica, o provedor da família, ficando a mulher como a cuidadora do lar e das crianças.

Ainda nesta direção, retomo que o sentimento de infância que salienta docilidade, ternura, dentre outras emoções positivas e “precisa contagiar” a maternidade (atípica) promove a descrição das mulheres-mães nas narrativas que apontam alguma insatisfação e desconforto quanto ao que vivem enquanto maternam. Segundo Mokarin (2023, p. 11), “a maternagem atípica na contemporaneidade apresenta uma complexa dinâmica caracterizada por uma multiplicidade de expectativas, demandas, ambivalências, antagonismos e imposições coercitivas e opressivas [...]”.

Para Almeida (2023), o cotidiano contemporâneo das mulheres-mães que vivem o exercício da maternidade atípica as coloca para além de “serem mães”. Afinal, ser mãe de criança com deficiência é um ato de amor, no qual se evidencia “a presença e contínua massificação [...] do mito do amor materno, visto que, sem alternativas de partilhas de cuidados, essas mulheres, tendo aprendido historicamente que mãe é abdicar e amor, reforçam essa concepção” (Almeida, 2023, p. 3).

Na relação inclusão-família-escola dentre os aspectos desafiadores a serem enfrentados pelas mulheres-mães no exercício da maternidade atípica estão atravessados por desigualdade de gênero: sobrecarga de trabalho, falta de apoio dos

companheiros, falta de rede de apoio e falta de tempo para o autocuidado. As mulheres-mães estão em cena, na ativa, para vestir, alimentar, medicar, levar às terapias e à escola, enfim, cuidar e educar seus/as filhos/as.

Neste sentido, reitero que o protagonismo que as mulheres exercem na busca pela “garantia de direitos” está atravessado pela questão de gênero, indicando “construções culturais” (Scott, 1995) que atribuem às mulheres-mães tarefas exclusivamente por serem mulheres e não adequadas aos pais, por serem homens. Em sua pesquisa, Almeida (2023, p. 28) sustenta que

[...] as desigualdades de gênero se reforçam por ideologias que apenas se contradizem na aparência. [...] os homens aparecem como os protetores, provedores, responsáveis diretos pelo sustento material econômico do lar; eles aparecem como os que mobilizam expressões de insegurança, medo e desconfiança. [Esse modelo] reforça a imagem da mulher como expressão do cuidado, da proteção, da responsabilidade para com a segurança física, psíquica e emocional dos/as filhas/os, o que se manifesta de modo exemplar na figura da mãe, que só poderia confiar essa tarefa, quando na hipótese incontestável disso ocorrer, para outra mulher.

Todas essas vivências narradas pelas mulheres-mães atípicas circulam no campo acadêmico por meio de sutis questionamentos quanto às suas condições, devido à cobrança de serem firmes, fortes e guerreiras persistir. Porém, as mulheres-mães são “encurraladas entre o dever moral de cuidar do dependente, a concepção naturalizada do que cabe à mulher assumir essa tarefa, e a ausência de opções proporcionadas [...] não há, na verdade, grande margem para escolha” (Nunes, Ana, 2020, p. 65).

As pesquisas de Almeida (2023) mostram que o exercício da maternidade atípica é o ponto de maior desgaste para as mães, a descoberta da deficiência dos/as filhos/as, seguida da relação com a escola, atravessada pelas questões de gênero.

Foi a escola que disse que minha filha não era normal, como o pai dela não entende muito dessas coisas, eles pediram para eu ir (senhora Guerreira).

Fonte: Almeida (2023, p. 29).

[...] para meu ex-companheiro, nosso filho era doido, fez coisas horríveis com meu filho, hoje não temos contato nenhum, prefiro assim, eu sempre desejei só meus filhos (senhora Resiliente).

Fonte: Almeida (2023, p. 27).

Nos estudos de Almeida (2023) e Mokarin (2023), é possível visualizar o atravessamento de gênero na chamada maternidade atípica, reproduzindo o que está

historicamente determinado. Algumas pessoas esquecem que o exercício da maternidade atípica vai sendo construído no cotidiano da relação das mulheres-mães com seus/as filhos/as. Não existe manual para ensinar como exercitar essa maternidade, muito menos que mostre como fazer esse exercício ser perfeito, conforme as expectativas sociais.

Nesta direção, por imposição social, vergonha, medo da exposição, no espaço escolar, as mulheres-mães atípicas imprimem “todo um esforço psicológico e financeiro para descobrir por que seus filhos e suas filhas são tratados de forma diferente nos diversos espaços sociais” (Almeida, 2023, p. 48).

Ao mobilizar o gênero como conceito-ferramenta que permite analisar criticamente os processos que estou propondo investigar em articulação com outros marcadores sociais, compreendo que cada articulação produz sentidos diferentes para a própria análise da temática. Isso me permite olhar para a chamada maternidade atípica e desaprender o que imagino saber sobre o tema, para compreender como determinados marcadores, e não outros, operam em redes, sendo, ao mesmo tempo, causa e efeito. Rita Segato (2012, p. 122-123) afirma que, no “mundo da modernidade, não há dualidade, há binarismo”. Portanto, mobilizar o gênero para pensar o tema desta pesquisa abre a possibilidade de pensar e ampliar o debate sobre como ocorre uma configuração que não seja única e/ou necessariamente binária e hierarquizada.

Reitero que utilizo o gênero como ferramenta teórico-metodológica para, a partir dele, construir meus argumentos, desde a perspectiva dos Estudos de Gênero pós-estruturalistas, destacando a importância deste conceito para a pesquisa, fazendo críticas aos binarismos homem/mulher, macho/fêmea, entre outros que limitam o gênero às questões biológicas. Com essa compreensão, problematizo o gênero tratado ora de maneira opositiva ao sexo, estabelecendo distinção entre o que é cultural e o que é biológico; ora como sinônimo de sexo, para identificar e categorizar os sujeitos.

É importante apontar que essa contestação das características dadas como naturalmente femininas, situadas pelo par sexo/gênero, começou a ser questionada a partir da década de 1980. Nesta direção, conforme Louro (2007, p. 238),

estudiosos e estudiosas pós-modernos sugerem a produtividade de se pensar de um outro modo, na base do e/e, ou seja, admitindo que algo pode ser, ao mesmo tempo, isso e aquilo. Já se adivinha, por esse comentário, que apostamos na possibilidade de questionar o pensamento binário e

oposicional com o qual estamos acostumadas a lidar e nos lançamos para experimentar a pluralidade.

Pensando em como o conceito de gênero atravessa e constitui a chamada maternidade normal e se desdobra na chamada maternidade atípica, problematizo se seria o exercício da maternidade que impõe às mulheres-mães, como sujeitos desse processo, o comportamento a ser adotado e não o contrário. Segundo Butler (2018, p. 18), “o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis identitários, que ‘formatam’ o modelo ideal, no qual a norma opera para assegurar um padrão”.

Além dos processos culturais, o gênero também está marcado por processos históricos e sociais. O processo cultural relacionado à identidade ressalta os diferentes marcadores sociais, porém talvez não representasse diferenças tão discrepantes se não fossem hierarquizados. A hierarquia social que vai sendo atribuída ao processo cultural, conseqüentemente, expande-se aos sujeitos que transformam a relação de gênero em desigualdade.

Neste caso, é possível pensar que a norma opera na chamada maternidade atípica para manter o padrão identitário das mulheres-mães que a exercitam. Isso faz com que as mulheres se culpem caso não consigam cuidar e educar os/as filhos/as ou ainda se frustrem quando a relação que estabelecem diariamente com a escola não é considerada boa, o que pode levar a não serem consideradas boas mães.

Ao tomar o conceito de gênero como organizador da cultura, Dal'Igna (2011, p. 49) compreende que

sob essa perspectiva, abandona-se o entendimento de que gênero se refere apenas à construção social de papéis e funções masculinos e femininos. Tal abordagem remeteria a uma individualização dos processos de produção de diferenças e desigualdades de gênero e deixaria de problematizar como tais diferenças e desigualdades são produzidas no interior das instituições e práticas sociais, as quais são constituídas pelos — e constituintes dos — gêneros. Esse desdobramento permite compreender que gênero atravessa e dimensiona as ações de governo, bem como possibilita distinguir as ações direcionadas às mulheres daquelas que focalizam as mães.

Butler (2011) considera que a existência de uma matriz heterossexual se sustenta numa estrutura binária de gênero que identifica, posiciona e determina os padrões de identidades. Este argumento possibilita compreender que a desigualdade

existe, ainda que em um mesmo grupo⁷¹. Por meio das lentes pós-estruturalistas, os Estudos de Gênero provocam, na contemporaneidade, discussões sobre a desigualdade na relação de poder.

Scott (1995) e Louro (2013) afirmam que o gênero se constitui por meio das relações de poder pelo fato de não ser entendido como um sentido unívoco, podendo anunciar compreensões diversas. Entretanto, Scott (1995) atenta para os usos inadequados ou desmedidos desse conceito.

É possível observar que as narrativas apresentadas nos trechos a seguir estão profundamente relacionadas ao conceito de gênero.

[...] eu acho que ser mulher é mais cruel, eu já pensei até um dia, na brincadeira, a gente trocar de posição, mas agora nosso filho com esses problemas, as coisas para mim ficaram mais pesadas, tive que parar de trabalhar, porque, diferente dos outros filhos, o nosso mais novo tem essas coisas de médico direto em Fortaleza, não é aceito na escola todo dia, essas coisas, sabe? Essa parte eu que resolvo porque meu marido trabalha fora, essa parte dos filhos e da casa é comigo, acho que ele nem sabe direito o nome e a idade dos filhos, estou quase ficando é doida de tanta coisa para resolver sozinha (senhora Persistência).

Fonte: Almeida (2023, p. 26).

[...] meu ex-companheiro não nasceu para ser pai, não tem contato com nenhum dos filhos, eu que pedi a separação, eu sempre criei meus filhos sozinha (senhora Persistência).

Fonte: Almeida (2023, p. 27).

Ao relatar sobre “trocar de posição”, uma das mães entrevistadas por Almeida (2023) ratifica a norma de gênero ao operar, para falar do lugar do homem-pai, como um lugar mais cômodo de estar. Sustentadas por perspectivas biologicistas, algumas narrativas funcionam na direção de classificar e valorizar os corpos femininos desde a possibilidade de engravidar até ter filhos/as saudáveis, e isso os define como corpos saudáveis/doentes, ideais/problemáticos, típicos/atípicos. Corpos de sujeitos problemáticos “precisam ser escrutinados, vigiados e, eventualmente, interditados, corrigidos e/ou reeducados” (Meyer; Dal’Igna; Klein, 2022, p. 41).

A sociedade permeada pela norma aponta, controla, posiciona, categoriza e vai além do que é considerado socialmente uma atitude preconceituosa. Novamente, refiro-me à politização do feminino e da maternidade que,

⁷¹ A cibercultura e as tecnologias são as principais ferramentas para disseminar os grandes movimentos mundiais, repudiar a violência de gênero e visibilizar crimes contra a mulher. Além disso, a quarta onda promove o direito à saúde, sendo a legalização do aborto uma de suas pautas centrais.

no tempo presente, tem nos desafiado a pensar, examinar e problematizar os processos culturais que articulam (e embaralham) as noções de feminilidade e maternidade, especialmente no âmbito da articulação entre movimentos neoconservadores e neoliberais que pautam e reatualizam noções essencialistas e já muito contestadas de mulher, gênero, família e maternidade (Meyer; Dal'Igna; Klein, 2022, p. 43).

Na perspectiva teórica adotada neste estudo, consideram-se corpo, gênero e maternidade (típica ou atípica)

como construções discursivas e com a qual se torna possível reconhecer que o desenvolvimento biotecnocientífico funciona tanto para inscrever formas (in)adequadas de maternidade nesta gramática determinista da probabilidade e do risco quanto para rasurar profundamente a conexão linear e naturalizada entre corpo/sexo, gênero e sexualidade [...] (Meyer; Dal'Igna; Klein, 2022, p. 41-42).

Para além de atitudes preconceituosas, diante de situações comportamentais atípicas das crianças em lugares públicos, na perspectiva de Larissa da Cruz (2021, p. 27), algumas pessoas “colocam a culpa de qualquer atitude dita como inadequada nas mães”.

Retomo a relevância de discutir os processos históricos e culturais que moldam as exigências impostas aos modos de exercer a maternidade (a)típica. Tais condições podem impactar a saúde mental das mães, afetando especialmente suas interações sociais, desde a descoberta do diagnóstico até o engajamento na luta pela inclusão de seus/as filhos/as. Para Lopes e Morgenstern (2014, p. 187),

a constituição de uma matriz em que experiências convergem para a conformação de uma forma de vida inclusiva permite-nos interrogar o presente como integrante de uma época em que normas de comportamentos instituem e naturalizam o estar junto, no mesmo espaço, como uma condição necessária para certa estabilidade do Estado, embora algumas exclusões se configurem.

A mulher é “esmagada” em detrimento da prioridade da existência da mãe de filhos/as atípicos/as, neurodiversos/as, neurodivergentes e das tantas outras expressões que posicionam quem se distancia do padrão de normalidade. Essas mulheres buscam suas realizações a partir do que tomam como meta e conquistam para os/as filhos/as, assumindo que isso é o que traz realização e move suas vidas. Importante considerar aqui que a condição da chamada maternidade atípica independentemente do contexto social ou familiar vivido secundariza a condição da mulher enquanto mulher, no que se refere a pensar em si, em seus sonhos e desejos,

para priorizar a mulher-mãe que coloca como seus os objetivos traçados e as necessidades de seus/as filhos/as.

Silveira (2014) analisa o investimento feito às mulheres para que vivam e sintam a maternidade. Para a autora,

[...] estamos re-vivendo um período em que as mulheres são investidas e reguladas para viver e sentir a maternidade como uma identidade a partir da qual todas as suas outras posições de sujeitos devam ser/ficar secundarizadas. Ou seja, essas/es pesquisadoras/es vêm discutindo que há, de forma intensa e diversa, uma educação direcionada às mulheres, sobretudo às das camadas pobres da sociedade, que acaba por ensinar-lhes sobre modos adequados e menos adequados de viver e sentir-se como mãe (e, em consequência, como profissional, amante etc.) (Silveira, 2014, p. 23).

Com as mulheres-mães, que se colocam e são colocadas como principais cuidadoras e responsáveis pelos cuidados dos/as filhos/as, observo a manutenção de determinados padrões para justificar o não envolvimento dos homens-pais, a partir de suas responsabilidades em prover o lar. Isso ocorre quando as mulheres-mães vivenciam uma maternidade atípica inserida na relação com o casamento. Essas experiências, por mais difíceis que possam ser, são consolidadas por uma construção diária que continua sendo naturalizada por elas próprias e, de certo modo, ainda romantizadas, embora essa romantização seja, por vezes, negada.

[...] romantização da maternagem atípica, onde a crença de que cuidar do filho é uma obrigação pode afetar a percepção delas [das mães] sobre o estresse. Quando algo é percebido como uma obrigação, sentir-se estressada pode ser considerado inaceitável, gerando uma pressão para dar conta de todas as responsabilidades, o que, por sua vez, pode tornar o sofrimento delas invisível.

Fonte: Mokarin (2023, p. 26-27).

Eu acho normal, tento fazer que seja igual às outras, mas tenho que me privar de muita coisa, até porque eu cuido sozinha nessa parte de cuidado. [...] Eu amo ser mãe, só não queria ser mãe de autista, eu não gosto dessa palavra, amo meu filho, mas é tão difícil, falta tudo para eles, é uma luta diária. [...] não romantizo, não, é dolorido ser mãe atípica, não é só amor, tive que abandonar tudo para ficar com ela, não tem terapia suficiente, tudo é complicado para ela, além de ser tudo comigo. [...] não vou dizer que é maravilhoso ser mãe de criança com deficiência, a gente tem nossos perrengues, como preconceito, falta de profissional suficiente e bom, mas amo minha filha (senhora Persistente).

Fonte: Almeida (2023, p. 43).

A maternidade atípica, discutida sempre em relação à maternidade típica, é considerada uma experiência complexa e transformadora que desafia as expectativas

sociais em torno das mulheres-mães. Para Lima (2023), a maternidade atípica exige a ressignificação de sentimentos, como o próprio sorriso das mulheres-mães.

[...] Se você não fez alguma coisa, você e seu marido, você, que às vezes Deus está mostrando alguma coisa, e isso eu carreguei um tempo [...] que eu tinha feito para poder merecer aquilo? Porque a filha era um castigo [...] eu tive uma amiga que chegou para mim um dia e falou: a filha não é um castigo para você, olha para sua filha como um presente [...] e começou. Ali que foi descontinuando esse véu de possibilidade que tinha de viver uma vida feliz com a filha, porque até então era um peso, era um fardo... (M15).

Fonte: Lima (2023, p. 102).

Toda a rotina da família se altera, mas é na figura da mulher que o compromisso se consolida com maior exigência, e nem sempre as redes de apoio funcionam para amparar e cuidar dessas mulheres, sendo que muitas delas ainda não conseguem falar da maternidade atípica como um desafio.

As diferenças que se estabelecem entre as mulheres-mães, posicionando-as entre a maternidade normal/típica e anormal/atípica, estão implicadas em relações de poder e identificadas desde um lugar com a norma como referência. Entretanto, conforme Ewald (2000, p. 109), “a norma não é totalitária; individualiza; permite que cada indivíduo se reivindique na sua individualidade; deixará de boa vontade que cada um viva; é que, por mais forte que possa reivindicar-se, ele nunca escapará à medida comum”.

Ao afirmar que “não há nada tão raro quanto o normal”, Seffner (2022, p. 234) opera com o conceito de norma fora do modo silencioso, “quando parece ter perdido parte do vigor, obrigada a se expressar e dizer de si, a manifestar seu próprio desconforto, quase a exigir reparação” (Seffner, 2022, p. 235). O autor questiona: “quando ‘ordem’, o ‘normal’, ‘o natural’ parecem se perder, como a norma reage?” (Seffner, 2022, p. 235).

A norma é uma medida comum que estabelece que cada sujeito se compare a outro. Nela, ao mesmo tempo em que as mulheres-mães se igualam em suas maternidades, desigualam-se, fazendo com que uma se compare à outra, enquanto se diferenciam.

[...] a norma designa uma regra de juízo, uma maneira de produzir a regra de juízo. É uma maneira de ordenar multiplicidades, de as articular, de as relacionar consigo mesmas segundo um princípio de pura referência a si. A norma produz objetividade. É um princípio de comunicação, uma maneira particular de resolver o problema da intersubjetividade. A norma equaliza; torna cada indivíduo comparável a cada outro; fornece a medida. Sob a

craveira somos todos os mesmos, senão intermutáveis, pelo menos semelhantes, nunca suficientemente diferentes para podermos pretender não ser do mesmo gênero. Se dar normas é classificar, é em primeiro lugar porque a norma estabelece classes de equivalência. Mas a norma des-igualiza do mesmo modo. É, aliás, a única objetividade que nos dá: a norma convida cada indivíduo a reconhecer-se diferente dos outros; encerra-o no seu caso, na sua individualidade, na sua irreduzível particularidade. Precisamente, o normativo afirma tanto mais a igualdade de cada um perante todos quanto infinitiza as diferenças (Foucault, 2012b, p. 108-109).

Almeida (2023), Mokarin (2023) e Lima (2023) refletem sobre os desafios enfrentados por mães de crianças com deficiência, considerando uma construção cultural, social e política que consolida a maternidade considerada normal até chegar à maternidade atípica e aos modos de maternar.

Mobilizando os conceitos de norma e gênero, compreendo o que cada mulher faz com seu corpo, exigindo tarefas e afazeres para além de sua resistência física e mental diante dos compromissos que assume, tornando-os um dever. O que cada corpo passa, marcado por situações de controle, indica, precisamente, como cada mulher-mãe deve ser e agir regulada pela norma. As marcas que cada corpo carrega produzem os modos pelos quais elas se posicionam e são posicionadas a partir de uma curva de normalidade. Louro (2013) argumenta que há uma norma que regula, normatiza e instaura saberes que vão se estabelecendo e sendo estabelecidos, tendo a intenção de regular os corpos e impor controles, definindo o normal e o anormal.

Silveira (2019, p. 129) assume “que o próprio corpo é um conhecimento de gênero”. Há, portanto, uma necessidade permanente de refletir sobre gênero e pensar possibilidades, visando acolher esses corpos de mulheres-mães da maneira como cada uma deseja ser, em vez de somente criar, categorizar e fragmentar corpos em categorias (mães atípicas, neurodiversas, neurodivergentes, especiais, de inclusão).

[...] o corpo não é apenas matéria, mas uma contínua e incessante materialização de possibilidades. Não somos simplesmente um corpo, mas, num sentido verdadeiramente essencial, fazemos o nosso corpo e fazemo-lo diferentemente tanto dos nossos contemporâneos como dos nossos antecessores e sucessores (Butler, 2011, p. 72).

Cabe olhar para os corpos, dando visibilidade e considerando as mulheres-mães com outras corporeidades. Corpos tomados como uma “superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura” (Butler, 2018, p. 25). A cultura impõe maneiras de ser/agir como femininas ou masculinas sobre esses corpos. A esse processo, Butler

(2018) denomina de “performatividade”. Os excluídos, não enquadrados nos comportamentos impostos, são nomeados pela autora de “heteronormatividade”.

Almeida (2023) demonstra a dificuldade mencionada pelas mulheres, ao longo do tempo, com relação aos compromissos que precisam assumir com os/as filhos/as em detrimento da falta de apoio, especialmente dos companheiros. Trata-se aqui de pensar em corpos cansados, desgastados, estressados, mas que precisam se manter na ativa, tendo em vista que as tarefas da maternidade considerada normal são ampliadas para as mulheres-mães e dadas como uma condição natural para o exercício da maternidade atípica.

A autora ressalta que ao assumirem a responsabilidade praticamente exclusiva pelo trabalho doméstico e pelo cuidado com os/as filhos/as, “a maioria das mulheres não almeja realizações profissionais ou pessoais, os sonhos e desejos futuros relacionam-se diretamente com o processo de desenvolvimento e autonomia dos filhos e das filhas” (Almeida, 2023, p. 46).

Ao investigar as experiências e os desafios enfrentados por mães de crianças com TEA, Freitas (2020) analisa como elas utilizam plataformas digitais, sobretudo por meio de vídeos, para compartilhar vivências, sentimentos e estratégias de enfrentamento. Essas interações também contribuem para a construção de suas identidades, fortalecendo-as a partir das histórias de outras mães de filhos/as com TEA.

A autora considera as narrativas das entrevistadas como uma forma de construir identidade própria e apoio mútuo entre si, além de funcionarem como um modo de amenizar o isolamento social e o sofrimento psíquico imposto por suas jornadas. Por meio da troca de experiências, ainda que virtualmente, as mães de crianças com TEA encontram nas redes sociais um espaço de acolhimento e compreensão, onde podem desabafar, trocar ideias e expressar sentimentos, apontando as dificuldades e as conquistas associadas à criação de filhos/as com TEA.

Diante da incapacidade de olhar para as próprias dificuldades e reconhecê-las, assim como fixadas em suas próprias fantasias de serem boas mães atípicas e/ou melhores mães atípicas, aumenta-se o risco de não reconhecer o limite do próprio corpo, desconsiderando as exigências impostas por sua situação de vida ou de seu/a filho/a, em detrimento de uma ênfase na felicidade e na aceitação plena por viver o exercício da maternidade, desconsiderando suas especificidades e reforçando a noção da “construção de si como tarefa infinita” (Bruckner, 2002, p. 53).

As mulheres-mães passam por julgamentos, conforme a conduta social de seus filhos/as, além de se sentirem expostas à insensibilidade e ao mal. A partir de um ideal materno atípico, elas desejam, sobretudo, desestigmatizar a deficiência e promover um entendimento mais empático entre a sociedade, informado sobre a sua condição e a das crianças. Para Bauman e Leonidas Donskis (2014, p. 16),

o mal não está confinado às guerras ou às ideologias totalitárias. Hoje ele se revela com mais frequência quando deixamos de reagir ao sofrimento de outra pessoa, quando nos recusamos a compreender os outros, quando somos insensíveis e evitamos o olhar ético silencioso.

Ao articular as pesquisas de Freitas (2020) e Mokarin (2023), compreendo que o apoio que as mulheres-mães têm buscado não ocorre apenas física e presencialmente. É possível conviver com o que é real e imaginário, possibilitando às mulheres estabelecerem em quais comunidades querem interagir e onde buscar troca de experiências, bem como procurar, obter e dar ideias, tirar dúvidas, falar de suas dores, organizar lutas coletivas, organizar-se em grupos e se sentir na mesma condição que outras mães que vivem a maternidade atípica.

A rede de apoio que tanto desejam pode estar, muitas vezes, na internet. Nas comunidades virtuais, a aproximação entre os grupos de mães atípicas é facilitada e, segundo elas, o nível de comparação entre maternidade típica e atípica fica diminuído, já que afirmam que se sentem melhores perto de mães que se consideram “iguais”.

Porque a maioria dos lugares aonde a gente vai só tem mães típicas, né? Então é bom ter uma rede de apoio também de mães atípicas, a gente se ajuda, entende? (entrevistada 2).

Fonte: Mokarin (2023, p. 51).

Mas, assim, em geral, eu acho que eu me sinto melhor perto de outras mães de autistas do que quando eu estou no meio de mães só de neurotípicos, porque numa conversa de mães que têm só crianças neurotípicas é aquela: “Ai, meu filho já fala, meu filho já sabe as letras, meu filho sabe palavras em inglês”. Sabe? Uma disputa. E quando você está no meio de mães atípicas, são as pequenas coisas: “Olha, meu filho hoje, ele provou uma comida que ele não comia”; “Olha, meu filho agora com três, quatro anos falou a primeira palavra”. Então, assim, o nosso parâmetro é diferente, nossas são pequenas conquistas comparadas, há o dia a dia de outras mães (entrevistada 1).

Fonte: Mokarin (2023, p. 50).

Nesta direção, é possível afirmar que o conceito de maternidade atípica vem ganhando, nos últimos anos, visibilidade e marcando o cenário social, potencializado pelas redes sociais, estabelecendo grupos que se aproximam por identificação e representação sobre a causa que vivem e defendem. A pesquisa de Freitas (2020)

apresenta o *site* “Maternidade Atípica”, desenvolvido com o propósito de divulgar e informar as famílias sobre direitos e regras que, muitas vezes, são desconhecidas devido à falta de informações corretas. O *site* tem uma aba que se chama “Histórias Inspiradoras” para que as mulheres-mães participem.

[...] são compartilhadas histórias de superação e resiliência de mães que enfrentam desafios semelhantes; essas narrativas servem como fonte de inspiração e encorajamento para outras mães, mostrando que é possível encontrar força e construir uma maternidade plena.

Fonte: Freitas (2020, p. 126).

Na relação da maternidade atípica com a escola é possível perceber os atravessamentos de gênero, nos diferentes lugares por onde circulam informações sobre inclusão, deficiência e relação família-escola. Temas que possam estar imbricados nas discussões apresentadas nesta pesquisa precisam ter mais visibilidade e espaço nos estudos acadêmicos, não apenas no interesse das mulheres pesquisadoras. Em sua pesquisa, Oliveira (2019) apresenta algumas narrativas que dão visibilidade a esses atravessamentos, destacadas a seguir.

Eu trabalho o dia todo, então ele fica a maior parte do tempo com a minha mãe. R. vai para o trabalho, leva ele para minha mãe e eu o pego no fim da tarde (dinâmica conversacional 3).

E também tem a terapia duas vezes por semana. Às vezes, é um pouco corrido porque tenho que fazer muita coisa sozinha por causa do trabalho de R. Querendo ou não, isso cansa a gente. [...] A chegada de A. J. também ajuda nisso, porque os bebês tomam muito tempo. Aí o cansaço aumenta mais um tiquinho (risos) (dinâmica conversacional 3).

Às vezes, R. fica um pouco sem paciência quando L. começa a gritar com ele. Mas ele não acompanha as terapias. Sou eu que levo, então todas as dicas que eles passam, eu aplico. Acaba que eu tenho mais conhecimento [...]. Mas, às vezes, ele acaba gritando com o L. até deu palmadas. [...] mas também isso não acontece sempre. Também, às vezes, ele está cansado, porque o trabalho dele exige muito e ele não tem tempo para ir às terapias também. Não pode faltar, porque é empresa particular (dinâmica conversacional 3).

Fonte: Oliveira (2019, p. 85).

A pesquisa de Mendes (2021) aponta para as diferenças subjetivas das mães frente à deficiência dos/as filhos/as, consequentemente, na forma como vivenciam suas relações com a escola, tendo em vista as batalhas que enfrentam para garantir os direitos mínimos, em defesa da inclusão. A autora mostra, ainda, que as mães enfrentam inúmeros desafios em defesa dos direitos das crianças com TEA, distanciando-as da ideia histórica de “mãe geladeira” (Kanner, 1949), abordada anteriormente nesta tese.

Há diferentes estratégias das mães na busca pela inclusão de seus/as filhos/as, como a insubmissão a determinadas condições expostas pela norma da chamada maternidade típica, pela norma que define o normal/anormal situando a inclusão nos processos escolares e pelas normas escolares atravessadas pelo conceito de gênero. Nas palavras de Seffner (2022, p. 263-264), “alegra-me a presença da submissão, sempre a cavar resistências, a colocar a norma em apuros, a obrigar a que diga de si. [...] conforta-me a permanente energia da parte das ditas minorias na tentativa de dobrar a norma”. Essas estratégias são utilizadas para enfrentar os desafios cotidianos que surgem a partir do diagnóstico médico e psicológico.

Nesta direção, a relação de praticidade que se estabelece entre os/as envolvidos/as no contexto educacional e as mulheres-mães faz toda a diferença: desde o modo como as mães são recebidas até como ocorre a comunicação entre as partes, sendo um ponto de atenção para o sucesso dessa relação. Há um tipo de relação que se estabelece que compreende e defende as funções e atribuições de cada pessoa, atravessada por gênero, inclusão e norma.

Ao discutir o conceito de norma, Seffner (2022) nos provoca a pensar sobre os modos contemporâneos de propor alianças, sobre ações e gestos adotados para se viver num mundo com tantas diferenças. Para o autor,

a resistência à norma é processo cotidiano, do menor ao maior gesto, e no exato momento em que você lê esse texto, em muitos lugares essa luta se trava. É isso que amplia as possibilidades de viver no mundo, de aprender com as diferenças, de alargar os modos de ser, de criar alianças e produzir solidariedade (Seffner, 2022, p. 265).

Na relação que se estabelece entre inclusão-família-escola, seguem-se protocolos, por vezes velados, tendo os saberes médicos, psicológicos e jurídicos como amparo e estratégia para as ações adotadas que corroboram para regular e conduzir a conduta das mães atípicas e de seus/as filhos/as. Há um caráter prescritivo nesses saberes que, atravessados pela norma, distinguem o típico e o atípico.

Expliquei para ela [mãe do aluno com TEA] ficar tranquila que a escola era muito boa, os alunos, todos eram bem tratados [...] a gente faz um trabalho excelente aqui, a gente tenta fazer da melhor forma para a criança e a família se sentirem bem. Então ela se sentiu à vontade (professora Joana).

Fonte: Mendes (2021, p. 77).

As pesquisas analisadas na presente categoria — mães típicas e atípicas: interdependência que produz uma identidade materna deficiente — fazem circular

determinadas narrativas que, embora problematizadas, produzem uma identidade materna deficiente, depositando na imagem da mulher-mãe carregada de deveres e obrigações.

A partir do momento em que as maternidades atípicas passam a fazer parte do cenário escolar, devido à inserção de estudantes com deficiência e/ou doenças raras na escola, há a necessidade de produção de novos saberes sobre elas. Dentre as estratégias, a tentativa de normalizar esses/as alunos/as, diagnosticá-los/as e medicalizá-los/as, aguça as dores, ansiedades e expectativas das mulheres-mães que exercem a chamada maternidade atípica.

Discutindo sobre norma a partir de uma perspectiva foucaultiana, Dal'Igna (2005, p. 182) realiza uma discussão sobre “a produção de um padrão de normalidade — a invenção da criança normal — que permite classificar, medir e avaliar os desempenhos de todas as crianças”. Neste sentido, penso na invenção da maternidade atípica e na produção de um padrão a ser seguido pelas mulheres-mães, especialmente na relação com a escola.

Embora a tese de Lima (2023) seja recente, houve certa dificuldade no manejo de conceitos de extrema importância para o avanço das discussões no campo da inclusão. Em termos reflexivos, as contribuições são bastante pertinentes, apesar de apresentar um equívoco conceitual, ao mencionar as pessoas com deficiência como “portadores de deficiência”, expressão em desuso há bastante tempo⁷². Por se tratar de uma pesquisa no campo da Saúde, essa constatação pode indicar que há um maior domínio de determinadas expressões no campo da Educação que ainda possam ser consideradas novas ou de pouca circulação, por serem ainda desconhecidas, apresentam pouca aplicação.

Na mesma direção de Oliveira (2019), a pesquisa de Streiechen (2018) se refere à importância das interações positivas que ocorrem entre família-escola, destacando a necessidade do diálogo e da formação dos/as envolvidos/as — professores/as, família e comunidade — para garantir que o percurso do/a aluno/a com deficiência oportunize aprendizagem e crescimento, respeitando as especificidades e promovendo uma educação inclusiva. A exemplo disso, a autora

⁷² “A expressão ‘pessoas com deficiência’ passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento (‘Encontrão’) das organizações de pessoas com deficiência, realizado no Recife, em 2000, conclamaram o público a adotar este termo. Elas esclareceram que não são ‘portadoras de deficiência’ e que não querem ser chamadas com tal nome” (Sassaki, Romeu, 2014, p. 5).

apresenta uma mãe surda que deseja que seu filho tenha uma educação que respeite e promova sua identidade e cultura surda e a escola que pode focar em métodos que não consideram essa cultura, priorizando a oralidade e a comunicação falada.

Por meio das pesquisas analisadas, foi possível concluir que os sentidos produzidos nas/pelas produções acadêmicas no período entre 2013 e 2024 sobre a chamada maternidade atípica marcam a maternidade como sensível e, ao mesmo tempo, desafiadora, pois (nem sempre por escolha) consolida a diferenciação de atribuições entre homens e mulheres no cuidado e na educação de seus/as filhos/as com deficiência. A denominada maternidade atípica é um modelo de maternidade atravessado pela norma, definido a partir da maternidade considerada normal.

Por unanimidade, os sentidos produzidos nas pesquisas apontam as mães como cuidadoras principais e responsáveis pelo cuidado dos/as filhos/as com deficiência e neurodiversos/as, imersas num processo de in/exclusão, presente, sobretudo, na relação que se estabelece entre família-escola. Para Lopes e Fabris (2025), a in/exclusão é uma expressão capaz de melhor caracterizar as relações movediças do presente, abarcando

tanto a ambiguidade e a ambivalência existente entre os termos integração e inclusão quanto o escorregadio conceito de exclusão (ora entendido como desfiliação, ora como estar emocional e psicologicamente ausente ou ter sua presença ignorada mesmo com o corpo presente) [...] (Lopes; Fabris, 2025, p. 75).

Por fim, é preciso destacar que o deslocamento do entendimento da maternidade atípica como um processo histórico, social e político — que ganha força a partir da inclusão — posiciona as mulheres a partir de modelos predeterminados para atuarem, sentirem e viverem o exercício dessa maternidade. Por ora, aproxima-se da maternidade considerada normal e, por outra, distancia-se, na busca pelos direitos dos/as filhos/as e pelos direitos das mulheres-mães.

É possível afirmar que há um certo desgaste na relação inclusão-família-escola atravessada pelas maternidades atípicas, que se amplia diante da dificuldade de não poder contar com as políticas públicas, o sistema de saúde, a assistência social e o acompanhamento de especialistas no campo da Educação para intermediar as necessidades advindas da relação família-escola-inclusão. O modelo médico da deficiência e os saberes jurídicos marcam essa relação pela necessidade de buscar saberes nos campos epistemológicos diferenciados, buscando nomear, descrever e

diagnosticar as pessoas e, a partir disso, definir e categorizar quem são e o que são, o que fazem ou o que devem fazer, como fazem ou devem fazer, podendo amenizar as cobranças e os enfrentamentos.

Nesta categoria, as análises articularam a maternidade atípica com a inclusão e a relação família-escola, identificando dois movimentos nas pesquisas analisadas. O primeiro constatou haver desigualdade na inclusão escolar e nos modos da relação que se estabelece entre família-escola, reforçada pela chamada maternidade atípica. Enquanto o segundo pontuou que as normas estabelecidas pela escola acabam por regular a conduta dos/as filhos/as e das mulheres-mães atípicas, a partir do que se espera ser socialmente aceitável para eles/as e para elas como mães que se relacionam com a escola. É imbricada nesses dois movimentos, que se constituem entre mães típicas e atípicas, a interdependência que produz uma identidade materna deficiente.

Na próxima seção, apresentarei e discutirei a segunda categoria.

5.2 MÃES ATÍPICAS QUE (NÃO) AMAM INCONDICIONALMENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE UM MODELO MATERNO-INCLUSIVO

Com base no material empírico, organizei e reorganizei trechos das pesquisas estudadas para constituir as categorias. Percebi possibilidades em várias direções, identificadas a partir das leituras e releituras, olhando para as minhas perguntas de pesquisa. Empreendendo esforço e atenção, retirei trechos das narrativas e posicionamentos das autoras das teses e dissertações que compõem o *corpus* empírico, que me permitissem apontar o que ainda não sabia sobre maternidades (a)típicas na relação com a inclusão-família-escola.

Desde os campos teóricos de onde esta tese se sustenta, a maternidade dita normal, a partir da qual se constitui o modelo da chamada atípica, é compreendida a partir de Meyer (2003a; 2003b; 2005a; 2005b; 2008); Dal'Igna (2005; 2011); Moreira; Nardi (2009); e Badinter (2011) como uma construção social sustentada por diferentes contextos históricos, sociais, econômicos e políticos. Nesta segunda categoria, que nomeio de “Mães atípicas que (não) amam incondicionalmente: reflexões sobre a produção de um modelo materno-inclusivo”.

Para iniciar esta análise, retomo a afirmação de que muitas expectativas, cobranças e imposições estão presentes na chamada maternidade atípica. A norma

da “boa mãe” está, entre outras, como norma que regula modos de ser e maternar da mulher-mãe de criança com deficiência deste tempo, conduzindo a conduta das mães e produzindo um modelo materno-inclusivo de maternar. Embora a ideia de ter um/a filho/a com deficiência não seja o ideal vivido pelas mulheres, elas precisam, para serem fortes e abnegadas, aceitar esta condição, criá-los/as, educá-los/as e enfrentar esta situação de vida, imposta pela maternidade atípica, frequentemente permeada pelo medo e por combates diários.

Ninguém engravida querendo ter um filho deficiente. Ser mãe de um autista não é fácil, só quem vive essa luta diária sabe.

Fonte: Freitas (2020, p. 159).

[...] a dificuldade me fez mais forte, a dificuldade de ter que criar ele e sair para um lugar e ir para outro me fez viver a vida de uma maneira diferente (M8).

Fonte: Lima (2023, p. 114).

[Minha filha vai] precisar de mais estímulo e de mais paciência, de um pouco mais de preocupação e ela vai depender um pouquinho a mais de mim em tudo por algum tempo e tudo bem.

Fonte: Freitas (2020, p. 177).

O medo de (não) amar incondicionalmente seus/as filhos/as abala e traz incertezas às mulheres mães atípicas. A ideia de medo, no contexto de incertezas, em tempos líquidos-modernos, desestabiliza e ameaça as relações humanas e os vínculos sociais, provocando riscos e desconfiança (Bauman, 2008). Para o autor, “[...] o medo se torna capaz de se impulsionar e se intensificar por si mesmo” (Bauman, 2008, p. 172). Assim, o medo de ser julgada e rechaçada faz com que poucas mulheres que vivem a chamada maternidade atípica relatem sobre si, sobre não admitirem não gostar de serem mães de uma criança com deficiência ou não reconhecerem determinados comportamentos sociais de seus/as filhos/as, sobretudo diante da família ou da escola.

É, amiga, é muito triste: dor, frustração e impotência que a gente sente, que só a gente sabe. [...] Cada um de nós tem que passar pelo que tem que passar e ponto. Nesses momentos em que ele [filho com TEA] dá a crise, me sinto muito mal, desorganizada. Um verdadeiro trapo, em frangalhos. E como sou simplesmente humana, sou tomada pelos sentimentos humanos e um deles é muito ódio, raiva. E aí penso: “Deus, por que meu Pai?” Aí, quando me acalmo, penso: tenho que focar nele. Ainda bem que tenho uma mente sã, senão já tinha deixado ele no Conselho Tutelar. [...]. Ele faz uma força que tenho vontade de matar ele de tão desorganizada que fico. E o povo achando que sou doida. [...] (transcrição integral da mensagem de texto pelo WhatsApp, 22h17, 04/04/2019, após uma crise do filho em público).

Fonte: Oliveira (2019, p. 154).

Amo meu filho, mas odeio, odeio o autismo. Não tem nada lindo no autismo, não tem essa história de anjo azul e dia do autista. Nada. Não tem o que comemorar. O autismo é feio. É uma condição da pessoa? Pode até ser, mas é mais que isso. É uma doença, uma horripilante doença. E sim, eu odeio ser mãe de uma criança com autismo. Não só por mim, mas por ele também. Pelo medo do futuro (dinâmica conversacional 6).

Fonte: Oliveira (2019, p. 154).

Eu amo ser mãe, só não queria ser mãe de autista, eu não gosto dessa palavra, amo meu filho, mas é tão difícil, falta tudo para eles, é uma luta diária (senhora Sensível).

Fonte: Almeida (2023, p. 43).

Além de toda a responsabilidade de mãe, a mãe-atípica ainda tem “o peso” da deficiência do/a filho/a sobre si. Isso porque, regulado pela norma, o objetivo de “gerar e criar seres humanos perfeitos e saudáveis já não foi ‘atendido’ por essas mulheres-mães e, com isso, parece haver uma busca incessante por ‘consertar’ o atípico atravessado em seu exercício de maternidade” (Andrade; Fernandes, 2022, p. 185). Frustração, impotência, ódio, raiva, vontade de matar são expressões presentes nas narrativas das mulheres-mães atípicas, que assumem o risco de discutir esses sentimentos e ficar sob júdice social do (não) amar incondicionalmente seus/as filhos/as.

Coelho (2019) analisa as experiências emocionais das mães, destacando a tristeza que, em muitas situações, caracteriza essa vivência, enfatizando a importância do apoio à sua saúde mental e reconhecendo o quanto pode ser complexa a experiência de cuidar e educar uma criança com TEA. Segundo a autora, os processos de inclusão dos/as filhos/as vivenciados por essas mães geralmente são doloridos, sofridos e questionáveis, cabendo às mães atípicas acompanhá-los/as.

No exercício da maternidade atípica, para além da complexidade de sentimentos envolvidos, observa-se, em alguns casos, o abandono por parte da família ou do companheiro, assim como a ausência de interação com o/a próprio/a filho/a que, em razão de sua condição de atipicidade, pode não conseguir comunicar-se, reagir ou corresponder à dedicação materna por meio do diálogo ou da expressão de afeto. Ainda assim, essas mães vivenciam, em determinadas circunstâncias, pequenos momentos de “liberdade” — seja quando o/a filho/a está na escola, seja quando está, ainda que raramente, sob os cuidados de outra pessoa. Contudo, nem sempre essa “liberdade” pode ser plenamente usufruída, uma vez que sobre elas recai a expectativa social e afetiva de estarem constantemente disponíveis para atender às necessidades da prole.

Viver a solidão, potencializada pelo silêncio, em muitas situações, faz a atuação explodir em gestos e emoções, para gritar as dores de uma “missão” que nunca tem sossego.

Mendes (2021) defende que diferentes formas de subjetivação influenciam as apostas e as expectativas que essas mães fazem e criam em seus/as filhos/as. Ao mencionar não ter auxílio nos serviços domésticos, cuidar de pessoas idosas ou de filhos/as com deficiência, levá-los/as à escola, não ter a possibilidade de “descuidar” e estar sempre à disposição como algo natural da mulher, conforme podemos observar nos relatos das mães atípicas.

[...] normal, essa parte sempre fica para nós (mãe Norma).

Fonte: Mendes (2021, p. 68).

[...] meu dia é uma luta diária, arrumo a casa, faço comida, vou levar nossa filha para a escola, tenho que ir no ônibus com ela, depois volto a pé, resolvo algo no centro, depois vou buscar, fazer tarefa, brincar... (senhora Resistente).

Fonte: Almeida (2023, p. 42).

[...] é uma correria, vou deixar meu filho na escola, nesse tempo, arrumo casa, lavo roupa, faço comida, vou pegar ele às 9h 30, é o tempo que a escola consegue ficar com ele, depois dar a comida dele, olhar as tarefas, que nunca vêm, brincar um pouco com ele, dar a medicação, ir para as terapias, três vezes por semana, ir para alguma reunião sobre ele... (senhora Forte).

Fonte: Almeida (2023, p. 42).

Eu acho normal, tento fazer que seja igual às outras, mas tenho que me privar de muita coisa, até porque eu cuido sozinha nessa parte de cuidado (senhora Guerreira).

Fonte: Almeida (2023, p. 43).

Por ela não ser verbal, as pessoas pensam que ela não entende as coisas. Mas entende [...]. Ela chora, ela tem sentimentos. Ela sente dor. Ela é uma pessoa como qualquer outra. [...] Ela é feita da mesma matéria que o resto dos seres humanos. Ela só tem uma deficiência (mãe Norma).

Fonte: Mendes (2021, p. 72).

Nossa! Eu tenho que trancar tudo, menina [...]. Deixar tudo trancado. Ela não fica sentada muito tempo. [...] E o jeito é eu ir atrás. Lá vou eu. Também não fico sentada (mãe Norma).

Fonte: Mendes (2021, p. 72).

Essas narrativas, fundadas em processos sociais e históricos, são significativas, persistentes e fazem com que as mulheres-mães atípicas, apesar de todo o desgaste, normalizem o contexto em que vivem. Por meio de suas declarações, percebo que, ao mesmo tempo em que indicam a privação, a luta diária e os cuidados com os/as filhos/as demonstram o reconhecimento de que esse exercício depende basicamente delas.

Em muitas situações, esse desgaste vivido, devido ao contexto doméstico, fortalece o atrito nas relações e petrifica a ideia de mudanças que não sejam fundadas na crença de que, como mulheres-mães, precisam fazer tudo, assumindo uma postura abnegada e, ao mesmo tempo, produtiva. Posteriormente, essa condição pode aumentar a sensação de solidão materna.

Agora sei: sou só. Eu e minha liberdade que não sei usar. Grande responsabilidade da solidão. Quem não é perdido não conhece a liberdade e não a ama. Quanto a mim, assumo minha solidão. Que às vezes se extasia como diante de fogos de artifício. Sou só e tenho que viver uma certa glória íntima que na solidão pode tornar-se dor e a dor do silêncio. Guardo o seu nome em segredo. Preciso de segredos para viver. Para cada um de nós — em algum momento perdido na vida — anuncia-se uma missão a cumprir? Recuso-me, porém, a qualquer missão. Não cumpro nada: apenas vivo (Lispector, 2020, p. 59).

Se para a mulher-mãe de filhos/as ditos/as normais, que vive a maternidade também considerada normal, já é um desafio materno, para as chamadas mães atípicas, essa condição aumenta significativamente. Ser mãe de uma criança com deficiência ou doença rara pode representar “um fardo”, um desafio que teve dia para começar, mas não há possibilidade de recuar. Além disso, o grau de severidade dos diagnósticos de seus/as filhos/as pode agravar as dificuldades que a maternidade atípica impõe às mulheres-mães.

Conforme os diferentes modos da deficiência se manifestam, as cobranças dos mais diversos tipos tendem a aumentar, podendo fazer dessa maternidade algo sofrido e com o que as mulheres-mães precisem aprender a lidar, sem necessariamente rotular ou estigmatizar os/as próprios/as filhos/as. Às mulheres-mães cabe buscar estratégias de enfrentamento, uma vez que sequer devem/podem se queixar para não serem mal interpretadas ou rotuladas como “mães más”, sem amor e interesse em desenvolver habilidades maternas para cuidar bem dos/as filhos/as.

[...] a chegada de um filho ou filha com deficiência na família, analisada como uma experiência, em sua maioria, desafiadora, a qual pode alterar o estado emocional, financeiro e relacional dos membros da família, não pela deficiência, mas pela ausência de suporte estatal. Para muitas mães atípicas, que são a figura central na relação família e no cuidado dessas crianças, significa uma sobrecarga de atividades. Algumas mulheres relatam que o nascimento da criança com deficiência trouxe muito desafio e sofrimento, visto que não possuem rede de apoio familiar, social e institucional.

Fonte: Almeida (2023, p. 23).

Embora o desejo de ser mãe, na maioria das vezes, permaneça, a mulher que se torna mãe de uma criança com deficiência, frequentemente, se vê em um processo de adaptação constante e desafiador. A rotina familiar precisa ser reestruturada para atender às necessidades específicas do/a filho/a, o que pode incluir terapias, consultas médicas e uma atenção diferenciada, 24 horas por dia. Neste sentido, deparar-se com o diagnóstico, conviver com as diferenças e se colocar próximo/a requer adaptações e pode causar um abalo emocional, conforme apresento a seguir.

Acho que são situações na vida. Já teve situações com ele [filho com deficiência] em que o meu emocional ficou abalado, mas por causa daquela situação específica. [...] e não pelo autismo dele que nunca vai passar (dinâmica conversacional 3).

Fonte: Oliveira (2019, p. 113).

Então, não é uma situação em que eu vou viver em constante sofrimento, não. Simplesmente, tipo: um momento ruim do trabalho que mexeu com o meu emocional que me fez ficar triste e eu chorei. (pausa). Nada tipo: “Nossa! A partir do momento em que eu soube que tinha um filho autista, vejo ele de forma diferente e sou triste por causa disso!” (dinâmica conversacional 3).

Fonte: Oliveira (2019, p. 113).

Eu não rotulei a [nome da filha], “Ah! Ela é autista e então ela não vai fazer isso, isso e isso. Eu sei que ela é autista. Eu sei que ela é diferente. Ela vai sempre ser diferente. O que não significa que ela não pode fazer parte da sociedade. Todos nós temos nossas diferenças e esquisitices.

Fonte: Freitas (2020, p. 97).

Ainda que essa demanda emocional seja uma realidade, não parece haver condições para que essa necessidade pessoal seja acolhida, pois, à medida que as narrativas em torno da inclusão ganham força, as crianças com deficiência e/ou doenças raras ficam cada vez mais sob a responsabilidade das mulheres-mães. Como “boas mães da inclusão”, elas precisam estar o tempo todo presentes e ao lado dos/as filhos/as, lutando por seus direitos, apesar de isso colocar em segundo plano as próprias necessidades.

Assim, a chamada maternidade atípica carece de uma rede de apoio, já que cabe basicamente e prioritariamente a essa mulher o cuidado dos/as filhos/as. Neste caso, “o significado de ‘ser mãe’ [atípica] depende do olhar e da benevolência do outro” (Oliveira, 2019, p. 85). Essa “benevolência”, quando não se faz presente, acaba por reforçar esse modelo materno-inclusivo no qual essas mulheres-mães precisam estar sempre disponíveis e ativas.

No contexto dessa ausência, as próprias mulheres-mães parecem pôr a benevolência em prática, individualmente ou em grupos, ao formular estratégias

individuais e coletivas, buscando superar dificuldades advindas da condição de deficiência e/ou doenças raras dos/as filhos/as ou marcar o lugar dessas condições de forma mais branda.

No terceiro dia, eu fiquei muito mal. No terceiro dia, a ficha caiu e eu pensei: “Gente, minha filha é autista, a [nome da criança] é autista!”. Aí eu comecei a olhar para ela e pensar: “Ai, meu Deus, como que vai ser isso?”.

Fonte: Freitas (2020, p. 112).

Assuma, sim, o seu autismo ou o do seu filho. Isso não é vergonha. [...]. Eu me senti incrível quando recebi o diagnóstico. Porque eu não era mais esquisita, eu não era mais estranha, eu não era mais desajustada nem fresca. Eu era autista. Eu sou autista. E isso pode ser libertador.

Fonte: Freitas (2020, p. 98).

A [nome da filha] é autista, é incrível, ela é maravilhosa! E eu tenho muito orgulho dela ser como ela é e ela é do jeito que é porque ela é autista. Ela é delicada, ela tem esse jeito dela de abraçar do nada e de beijar e se afastar. Ela é assim porque ela é autista, se ela não fosse autista, ela teria um outro jeito que a gente não sabe qual é. Mas ela só é doce, do jeito que ela é, porque ela é autista. Então eu só tenho a agradecer.

Fonte: Freitas (2020, p. 97).

[...] eu sempre fui, e ainda sou, sempre fui uma pessoa positiva, eu nunca fui de [...] de ver o lado ruim [...] eu sou uma sonhadora [...] não vejo muita, muita mudança em mim, no sentido de personalidade, eu era feliz e eu continuei feliz, eu entendi o nascimento dele [filho com deficiência física], de uma forma diferente das outras pessoas [...] (M8).

Fonte: Lima (2023, p. 114).

Uma bênção, um aprendizado [...] a gente valoriza as coisas assim tão pequena, que às vezes [...] passavam tão despercebidas antes de eu ter ele, e hoje assim, eu vejo coisas que são pequenas, às vezes pode ser pequenas para outras pessoas, mas assim, aquilo ali, eu vejo que tem um valor tão [grande] e ele me ensina muito, de ver a vida de uma outra forma (M6).

Fonte: Lima (2023, p. 115-116).

[...] eu acho que ele nasceu para ser meu filho, se fosse com outra pessoa, já tinha até sido internado, né? Judiava, botava ele na internação, não ia ter paciência, eu tenho muita paciência, eu não xingo, eu não brigo, eu não falo nada, eu vou só quieta, fazendo as minhas coisas, né? Sem reclamar, sem nada, está bom assim? (M11).

Fonte: Lima (2023, p. 102).

A busca pela superação das dificuldades ou o abrandamento das condições de seus/as filhos/as pode ser uma forma de se adequar ao olhar do/a outro/a e de fazer cumprir a norma. Para amenizar o sofrimento, Lima (2023, p. 107) considera que a espiritualidade seja uma forma de aceitar o destino, com esperança, fé e força, agindo como “[...] uma fonte de resiliência para as mães diante das adversidades”.

Ao destacar a espiritualidade como uma “rede de apoio” primordial, ressalto, mais uma vez, o silenciamento das emoções e o amparo para o medo. Nas narrativas

que se constroem pela espiritualidade, “oferece[-se] uma fonte de consolo [...] promovendo o bem-estar emocional, a resiliência e o empoderamento diante dos desafios enfrentados” (Lima, 2023, p. 109). Ainda assim, devido à exposição aos olhares alheios, que podem acolher, questionar e/ou julgar, situações em que o comportamento do/a filho/a foge do que é socialmente aceito também se torna um elemento de sensibilização das mulheres-mães atípicas, mobilizando reflexões sobre incômodo, vergonha e/ou preocupação.

[...] quando ele [filho com TEA] quer alguma coisa, começa a gritar bem alto. Realmente é uma crise que eles dão (risos). [...] Aí, tem gente que já fica olhando assim... [...] Não, não me incomoda (dinâmica conversacional 3).

Fonte: Oliveira (2019, p. 113).

Eu só não fico preocupada quando ele grita porque incomoda os outros. Mas daí, a ter vergonha que está todo mundo olhando... não tenho a menor vergonha (dinâmica conversacional 3).

Fonte: Oliveira (2019, p. 113).

Os sentimentos expressos por essas e outras mulheres-mães, como medo, insegurança e incerteza, podem ser compreendidos a partir da noção de risco. Dal'Igna (2011, p. 105) compreende que o risco criou noções para o entendimento de que determinados sentimentos podem ser administrados “por meio de ações que pretendem prevenir ou evitar perigos e ameaças”. Segundo a autora, sentimentos como insegurança e incerteza foram ressignificados na modernidade com a invenção da noção de risco, mas não desapareceram.

A exigência, por vezes silenciosa e esmaecida, pelas ideias de responsabilidade e tarefas obrigatórias a serem desempenhadas pelas mulheres-mães atípicas as faz sentir saudades de um tempo em que não eram mães (atípicas). Além disso, provocam medo devido ao risco de não serem “boas mães” e, por isso, reforçam suas atividades com base no desejo de fazer pulsar o amor incondicional, afastando-se da ideia de fracassar, de errar, de não conseguir.

Os excertos apresentados a seguir demonstram essa transitoriedade e oposição dos sentimentos vivenciados pelas mães atípicas, ao relatarem a dificuldade com a demanda de cuidados, mas também o transbordamento de “felicidade” e “muito amor”.

[...] meu filho demanda muitos cuidados, não é nada fácil a convivência, mas, com muito amor, vamos levando o dia a dia (item 2 - Bate-Bola).

Fonte: Oliveira (2019, p. 154).

Sinto saudades, às vezes, de quando ainda não tinha responsabilidade com a maternidade (frase 61 - complemento de frases 1).

Fonte: Oliveira (2019, p. 154).

Mas quando começamos a ver cada evolução acontecendo... Aí, sim, é ver um coração transbordando de felicidade e querer gritar para o mundo: Simmmmm... meu filho conseguiu... ele conseguiuuuuuuuuuu...

Fonte: Freitas (2020, p. 175).

Tu conseguiu! Tu saiu do seu mundo! Dói sair do próprio mundo para o mundo do outro. [...] Eu sei que tu saiu do seu mundo para vir para o meu! Eu sei que o seu mundo é melhor, eu sei que o mundo do autismo é mais bonito, é mais sincero e o mundo aqui fora é mais difícil e cruel. Mas a gente vai conseguir!

Fonte: Freitas (2020, p. 176).

Ser mãe é amar sem limites. A pessoa se doa demais. Quando falo em mãe, fico até emocionada. É se doar, a pessoa se deixa e se doa totalmente para tudo. Você é a base, a fortaleza, você tem que ficar firme, mesmo estando mal, cansada, mas não pode desistir, tem que estar sempre ali. Mulher [...] é a base, a fortaleza, mãe é amor, mãe é tudo (senhora Protetora).

Fonte: Almeida (2023, p. 37).

Ah, muita luta, muita luta, mas com muita felicidade também, porque [...] eu agradeço, eu falo por mim e pelo meu marido, porque ele tem o mesmo pensamento que eu, a gente agradece todos os dias pela filha que ele nos deu. [...] Porque realmente ela é muito especial, ela não fala, mas ela fala com os olhos, eu entendo tudo o que ela quer, se ela está com dor, se ela está feliz, se ela está angustiada, se ela está nervosa, eu entendo tudo, graças a Deus (M4).

Fonte: Lima (2023, p. 116).

Estes excertos auxiliam a materializar o estado de insegurança e de vigilância permanente em que vivem as mulheres-mães atípicas, já que assumem o poder para conduzir e gerenciar suas vidas, as de seus/as filhos/as e as de suas famílias. Considero, a partir de Foucault (2014, p. 148), que esse poder que atravessa e constitui as mulheres-mães é “um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las”.

Exercer esse poder sobre a vida, para gerenciá-la, é uma estratégia utilizada pelas mulheres-mães atípicas para protegerem a si e a seus/as filhos/as, mas também para potencializar a vida, que exige delas produção, sacrifício e abnegação. Por esse motivo, ao relatarem a experiência da chamada maternidade atípica, as mulheres-mães colocam o amor pelo/a filho/a, mas não pela maternidade, à frente de qualquer sofrimento.

Sinceramente, a minha vida morreu quando eu tive ele [filho com deficiência], porque eu não sei o que é viver mais a minha vida, eu sei ir viver a vida dele, a minha vida é assim: “Quem é a (nome da mãe)? Não sei quem é a (nome da mãe), mas eu sei quem é a mãe do filho” [...] ninguém conhece e muito menos eu, então eu não sei o que é um momento para mim, [...] deitar na minha cama e dormir, eu não sei o que é isso mais há 18 anos [...] a minha vida acabou aos meus 19 anos, a minha vida parou ali, a minha vida eu só vivi os 19 anos, saber o que é sair, ter uma noite de sono, ter uma noite tranquila, um dia tranquilo, um dia de lazer, isso eu não tenho mais, isso ali acabou aos meus 19 anos (M14).

Fonte: Lima (2023, p. 102).

Ah, ficou assim, por mais que a gente ame de paixão [um] filho, é uma hipocrisia eu falar assim: “Ah! É tudo 100% natural”. Não é, mudou completamente a nossa vida, a gente passou muita dificuldade, porque, no início, a gente teve muita despesa com ela [filha com deficiência], com hospital, ida para o Rio, voltava, fralda, sonda, a gente comprava tudo, então assim, ela veio, mudou nossa [vida], a gente passou uma crise no começo, financeira, porque a gente não tinha apoio, a gente não tinha suporte, tinha que ir para o hospital, meu marido às vezes tinha que ir comigo, ele trabalha como pedreiro, então tinha vezes que ele tinha que abandonar o serviço para a gente ir para o Rio às pressas com a filha passando mal (M15).

Fonte: Lima (2023, p. 105).

Ser mãe de um autista é um misto de amor e ódio. No começo, amor, colinho de mãe [...]. Agora o ódio, esse enlouquecedor quando tento me controlar para não surtar com as crises horripilantes de birra, com os gritos ensurdecedores... Que ódio de ter um filho com autismo. [...] Aí penso: “Deus, por que tive que ter um filho com autismo?” (composição 1).

Fonte: Oliveira (2019, p. 154).

Vão ter momentos em que você vai odiar o autismo, porque tem dias bons e dias ruins, tem seletividade alimentar, tem estereotípias, ecolalias, um monte de coisas. [...] O meu filho vai evoluir no tempo dele. Eu observei que quando a criança evolui, o autismo também evolui.

Fonte: Freitas (2020, p. 175).

Eu ainda tenho muitos dias tristes, mas são bem menos que os dias felizes. [...] Têm dias que são bem difíceis, mas a gente vai superando, um dia de cada vez. [...] Hoje eu cheguei nessa fase [...] eu aprendi que ela [filha com TEA] vai ser diferente e que ela vai precisar de outras coisas, que eu vou precisar fazer outras coisas com ela, ser outra mãe para ela.

Fonte: Freitas (2020, p. 179).

Para mim, tudo foi aprendido, eu não vou mentir, eu não sabia o que eram essas deficiências, foi tudo aprendido com o tempo (senhora Guerreira).

Fonte: Almeida (2023, p. 38).

Não vou dizer que é maravilhoso ser mãe de criança com deficiência, a gente tem nossos perrengues, como preconceito, falta de profissional suficiente e bom, mas amo minha filha (senhora Persistente).

Fonte: Almeida (2023, p. 43).

Não romantizo, não, é dolorido ser mãe atípica, não é só amor, tive que abandonar tudo para ficar com ela, não tem terapia suficiente, tudo é complicado para ela, além de ser tudo comigo (senhora Resistente).

Fonte: Almeida (2023, p. 43).

Lidar com episódios de crises e birras, conforme mencionados nos excertos, evidencia a maternidade atípica como uma relação sustentada por extremos, como

amor e ódio, alegria e tristeza, vivenciados corriqueiramente por essas mulheres-mães. Elas vivem, muitas vezes, uma relação polarizada, em que as mães transitam entre sentimentos extremos no exercício desse tipo de maternidade.

Em alguns momentos, observa-se uma felicidade muito grande pelo que representa o filho na sua vida; em outro momento, é observada uma dor latente por toda dificuldade que essa mãe tem.

Fonte: Lima (2023, p. 98).

Na mesma direção de Almeida (2023), Renata Lemos e Luciana Kind (2017), discutindo sobre mulheres e maternidades, afirmam que a contemporaneidade limita as mulheres a um lugar de serem mães, de onde há uma obrigação de “ter que” pelos/as filhos/as. Segundo as autoras, as mães possuem muitas faces e as sobrecarregam. Compreendo que essa multiplicidade acaba forçando as mães atípicas a conduzirem e gerenciarem suas vidas e as de seus/as filhos/as, muitas vezes, como cuidadoras não apenas afetivas e funcionais, mas também como provedoras do lar, potencializando o cansaço extremo pela exigência do tipo de maternidade que exercitam.

Seguindo uma lógica traiçoeira da maternidade produzida pela norma, as mulheres-mães se autoexploram em nome das responsabilidades assumidas e de uma autorrealização que, em muitos casos, deixa de respeitar os limites do emocional e do próprio corpo.

Ser mãe é amar sem limites. A pessoa se doa demais. Quando falo em mãe, fico até emocionada. É se doar, a pessoa se deixa e se doa totalmente para tudo. Você é a base, a fortaleza, você tem que ficar firme, mesmo estando mal, cansada, mas não pode desistir, tem que estar sempre ali. Mulher é isso, né? É a base, a fortaleza, mãe é amor, mãe é tudo (senhora Protetora).

Fonte: Almeida (2023, p. 37).

Para Han Byung-Chul (2015), na contemporaneidade, saímos do “dever de fazer” nossas tarefas para “poder fazer”. Nesse sentido, cada mãe atípica “vive com a angústia de nem sempre fazer tudo o que pode”. Diante desses deveres de mãe, quando não alcança o sucesso pretendido, a culpa é assumida pela mulher-mãe, como sendo unicamente sua.

O desempenho das mulheres-mães, no exercício da chamada maternidade, produz conflitos que afetam tanto a elas quanto aos/às próprios/as filhos/as. Movidas pelo cansaço extremo, produzido especialmente pela necessidade de eficiência para ser uma boa mãe, as mães atípicas assumem determinadas posturas e condutas

consideradas normais, absorvendo uma falsa consciência e expectativa de homogeneidade que atravessa o exercício da maternidade.

Deste modo, como sujeitos do desempenho, as mães atípicas “projetam para si uma forma ideal de existência” (Han, 2015, p.100). Submissas a si mesmas, as mães atípicas vivem o cansaço extremo como algo “normal”; nesta lógica, ser mãe [de filho/a com deficiência] exacerba, na maternidade, as causas e as consequências de exaustão e cansaço.

Um cansaço solitário que individualiza, isola e entristece, mas também um cansaço reconciliador e não enfadonho. Este segundo cansaço, vivido pelas mães atípicas, é provocado pelo excesso de positividade, contaminado pela ideia de fazerem tudo o tempo todo, e isso reverbera no coletivo e demanda, ao mesmo tempo, produtividade, necessária ao cotidiano.

O cansaço extremo, provocado pelo excesso de responsabilidade, coloca as mulheres-mães após se tornarem mães atípicas fora da possibilidade de manter, em seu cotidiano, os cuidados consigo. Na construção contemporânea do lugar da chamada maternidade atípica, há a falta de tempo para se cuidar, que não é uma condição exclusiva das mães de filhos/as com deficiência, pois a maternidade considerada normal também assoberba as mães.

Deste modo, a felicidade da mãe atípica é argumentada a partir do comparativo com outras mulheres-mães na mesma condição — entre as iguais — e a falta de tempo, desânimo e dores, acatados com compreensividade e abnegação.

Não sei se feliz é a palavra, mas, assim, eu vejo que eu não estou sozinha, né? Que existem outras iguais, que também estão aí lutando pela inclusão de seus filhos, né? (entrevistada 3).

Fonte: Mokarin (2023, p. 51).

Não tenho mais tempo de me cuidar, ajeitar um cabelo, ajeitar uma unha, sempre me cuidei, mas agora está impossível (senhora Forte).

Fonte: Almeida (2023, p. 42).

[...] à noite eu não tenho mais ânimo para nada, isso está interferindo um pouco na minha relação com meu marido, mas eu realmente me sinto esgotada, acho que foi por isso que estou com ansiedade, sei lá... por isso, não tem a menor condição de trabalhar, todo meu tempo é dedicado a ele [filho com deficiência], não posso tirar os olhos dele, é um perigo porque ele não tem noção das coisas (senhora Forte).

Fonte: Almeida (2023, p. 42).

Sendo esse um exercício, em que pese majoritariamente a responsabilidade sobre as mulheres, cabe retomar a pesquisa de Almeida (2023), em sua reflexão sobre

a relação de desigualdades de gênero, que reforça, no imaginário coletivo, o que seria “papel de homem” e “papel de mulher” no atendimento às crianças com deficiência. As narrativas apresentadas pela autora marcam a presença da generificação que se consolida desde o nascimento do/a bebê até a idade adulta e se fortalece nas práticas sociais, na família e na escola.

Com o passar do tempo, essas práticas continuam sendo reforçadas, não mais de modo privado e individual, mas também público e coletivamente. Isso ocorre por meio das narrativas que circulam popularmente, bem como no contexto acadêmico, discreta, permanente e incisivamente, agregando evidências que apontam a condição de “cuidadoras natas” às mulheres.

A maternidade não é uma experiência obrigatoriamente necessária às mulheres, não vem tatuada no gene. Por isso, pode ser considerada uma escolha. Entretanto, ter um/a filho/a com deficiência não é uma escolha⁷³, e as consequências que reverberam dessa realidade, em muitos casos, exigem exclusividade e tempo integral de dedicação e empenho das mulheres-mães, podendo ser frustrante e gerar a sensação de tristeza e fracasso.

Ser mãe, independentemente da condição, não garante a nenhuma mulher a realização plena, muito menos reconhecimento por tudo que faz, nem na vida privada, nem na pública. Sustenta-se aqui que “[...] pressupostos de gênero funcionam como importantes marcadores sociais, pois instituem sentidos que implicam uma organização de nossos modos de viver e levar a vida como homens e mulheres” (Silveira, 2014, p. 20). Operar com o conceito de gênero, compreendendo-o como organizador social e da cultura, permite-me entender a generificação da chamada maternidade atípica.

Ainda que o conceito já tenha sido bastante explorado neste estudo, vale ressaltar que compreendo gênero, inspirada em Scott (1995), como uma categoria de análise histórica que não apresenta resposta, mas estabelece e constrói modos de

⁷³ No Brasil, cerca de 25% das crianças na fila de adoção possuem deficiência ou alguma doença rara. Para estes casos, o processo de adoção tem prioridade, conforme estabelece a Lei nº 13.509, de 2017. Apesar da prioridade legal, os dados da cartilha “Adote Amor” (2021) revelam um desafio: embora 55,6% dos pretendentes habilitados afirmem aceitar adotar crianças com deficiência ou doença rara, essa aceitação diminui drasticamente quando se trata de especificidades. Apenas 4,1% concordam com a adoção de uma criança com deficiência física, e esse percentual cai para 2,5% quando a deficiência é física e intelectual. É fundamental que as futuras famílias compreendam que a deficiência, caracterizada como um impedimento de longo prazo (físico, mental, intelectual ou sensorial), não limita a capacidade da criança de demonstrar e construir afeto. A disseminação de informações sobre o tema pode ser a chave para que famílias em potencial superem suas próprias barreiras e abram seus corações para a adoção de crianças com deficiência ou doenças raras (Brasil, 2021).

fazer perguntas. Além disso, provoca-nos sobre a relação que se estabelece na diferença sexual/gênero, refletindo sobre como corpos sexuados se produzem e são produzidos, e como existem, resistem, vivem e sobrevivem (Scott, 1995). Para a autora, “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (Scott, 1995, p. 86).

Neste sentido, problematizar a distinção biológica e sexual e contrapor argumentos se torna um meio para perceber os atravessamentos e as formas de existência e reexistência empreendidas pelas mulheres-mães, fundamentais para compreender a relação que possa se estabelecer entre maternidade, gênero e outros marcadores sociais. Para Louro (2003, p. 20-21),

o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para compreender — e justificar — a desigualdade social. É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação.

Em muitas situações, essa generificação aparece de modo velado e perigoso, em forma de elogios, evidenciando sacrifícios e atos quase heroicos das mulheres-mães atípicas, porém, posteriormente, há uma inversão que transforma sorrateiramente os elogios em cobranças, bastando apenas uma mulher deixar de fazer o que esperam dela em relação ao cuidado com os/as filhos/as. A necessidade de organização dos familiares em termos de rotina diária, como também na busca de direitos para as pessoas com deficiência, fica sempre a cargo das mulheres-mães, conforme discutido anteriormente.

Dal'Igna, Meyer, Priscila Dornelles e Klein (2019, p. 4) afirmam que o “[...] gênero e a sexualidade estão fortemente implicados nos processos de gestão da vida e da condução da conduta de mulheres e de homens, criando formas de regulação para torná-los sujeitos capazes de agir sobre si e sobre os outros [...]”. Isto é, o gênero posiciona e regula as mulheres-mães, especialmente no que se refere ao exercício da chamada maternidade atípica.

Na falta de redes de apoio mais engajadas e fortalecidas, as mães atípicas são as principais cuidadoras; elas se organizam em grupos para se ajudarem entre si em busca de direitos para seus/as filhos/as e, mais recentemente, em busca de cuidados

para si. Klein, Dal'Igna e Schwengber (2011) afirmam que o gênero age como um organizador da cultura e das relações.

Acredito que este movimento também educa as mulheres-mães atípicas a agirem de um modo e não de outro, com relação às práticas de cuidado que exercem sobre os/as filhos/as. As autoras argumentam sobre o cuidado como um conceito generificado que indica

quem e de que forma deve exercer o cuidado, os arranjos que envolvem o trabalho remunerado e não remunerado, as formas de amar, ou seja, processos produzidos e sustentados a partir da educação e formação das inteligibilidades. O cuidado, tanto consigo quanto com os outros, torna-se um conceito generificado, pois envolve o acompanhamento das crianças e jovens, a responsabilização pelo apoio nas tarefas escolares, o bem-estar do corpo e da família; convoca as mulheres, ainda, a sustentarem a casa, a atingirem as metas de trabalho e a desenvolverem a aprendizagem das crianças (Klein; Dal'Igna; Schwengber, 2021, p. 29).

Compreendo que a relação entre o gênero e o cuidado, atravessada pela norma, possibilita que as identidades das mulheres-mães atípicas venham sendo moldadas, constituídas, (re)formadas e conformadas ao longo do tempo. Sendo assim, a identidade de cada mulher-mãe e os modos que se posicionam e são posicionados para o exercício da maternidade atípica se constituem por um processo em formação permanente.

Para Hall (2014), a identidade é construída por meio da diferença e na relação com o outro. Conforme o autor, isso implica o reconhecimento de que “é apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, que a identidade é construída” (Hall, 2014, p. 110). Neste sentido, mobiliza-me entender que as identidades das mulheres-mães, na chamada maternidade atípica, são construídas por meio da diferença e não fora dela. Nos excertos abaixo, diferença e desigualdade são pontuadas como constitutivas dos processos de inclusão.

É na perspectiva da desigualdade e não da diferença que tanto surdos quanto seus filhos ouvintes são visualizados pela sociedade. Os surdos são percebidos apenas como uma “orelha” que não funciona, e não como pessoas dotadas de habilidades, desejos e sonhos, assim como qualquer outra pessoa.

Fonte: Streiechen (2018, p. 61).

O indivíduo, ao “passear” entre essas diferentes identidades, poderá desenvolver uma espécie de identidade deteriorada que é aquela carregada de estigmas por se afastar do padrão de normalidade ditado pela sociedade.

Fonte: Streiechen (2018, p. 61).

A maternidade atípica, pensada pelo viés da norma da maternidade típica, inserida no “projeto inclusivo” (Lopes; Morgenstern, 2014, p. 109), “passa a criar condições para que aconteçam outras formas de relacionamento entre os sujeitos”. Segundo as autoras, na promoção entre o convívio e a proximidade, a inclusão está ancorada na equidade e dá visibilidade aos comportamentos individuais. Na esteira dessas individualidades, há de se considerar a articulação entre diferença e desigualdade pelas formas de vivenciar diferentemente as maternidades típicas e atípicas.

Na pesquisa de Coelho (2019), é possível perceber como as mães entrevistadas percebem e vivenciam a dor e o sofrimento, muitas vezes lidando com uma tristeza que pode ser considerada “atípica” em relação às experiências de outras mães que maternam desde outras perspectivas. Deste modo, estabelece-se a importância de discutir a percepção materna diante dos sentimentos que atravessam as práticas inclusivas presentes no exercício da chamada maternidade atípica, reconhecendo que as mães de crianças com deficiência estão em uma posição singular, na qual se posicionam e são posicionadas, para entender as nuances do comportamento e das necessidades de seus/as filhos/as.

Dada esta singularidade, é necessário considerar que a potencialização do receio sobre o futuro também constitui uma das diferenças entre a maternidade típica e atípica, visto que, na trajetória da chamada maternidade atípica, dentre os medos enfrentados pelas mães atípicas está o de morrer, pelo temor de não saber o que seria da vida dos/as filhos/as sem elas: quem cuidaria deles/as? Quem teria paciência para lidar com eles/as? “Esses medos e receios são agravados pela falta de informações objetivas e recursos adequados, o que pode aumentar a sensação de isolamento e angústia das mães” (Lima, 2023, p. 110), conforme exemplifico nas narrativas.

[...] quando eu não estiver mais aqui, as meninas é que tomam conta dele [filho com deficiência] [...]. Elas tomam conta [...]. Qualquer coisa eu não sei como é que vai fazer [...]. Internar fica ruim, né? Então, se eu morrer, não vai deixar ele abandonado, é isso que eu fico, mas eu fico triste [...]. Se eu morrer, vou morrer triste [...] preocupada [...] vai ser muito triste quando a gente, infelizmente, não estiver mais aqui, não sei se as pessoas vão, como vai ser, só peço a Deus que deixe as pessoas boas para cuidar dele, enquanto ele viver (M11).

Fonte: Lima (2023, p. 111-112).

É, essa é difícil! Essa eu ainda [...] não tenho; sabe, eu tenho [...] muito medo do futuro em relação a ele [filho com deficiência] [...] mesmo com todo esse trabalho, ele ainda tem 90% de dependência de mim [...]. E eu tive um outro filho, mas ele mora fora do país, tem um estilo de vida completamente diferente [...] o país não está estruturado para um deficiente, eles não têm uma casa de apoio, eles não têm [...] um lugar onde diga assim: “Bom, morri, né? Estou velha. E, agora? Vai ser o quê? Jogado num asilo?”. Porque minhas irmãs são todas mais velhas do que eu [...]. Meu filho, se Deus quiser, vai tomar o rumo e ajudar o irmão, mas a gente não sabe se ajuda ou não, ele por conta própria, ele não chega lá, então é uma coisa que me deixa [...] muito insegura, é o futuro (M8).

Fonte: Lima (2023, p. 113).

Com ainda medo, um pouco, então assim, às vezes assim, eu procuro viver o presente, né? Com ele, e de estar buscando coisas para eu estar fazendo, eu não deixo assim esse sentimento, assim, de medo de tomar conta de mim, se não eu acho que vou paralisar e não vou conseguir ajudar ele, [...] eu tentei trabalhar muito a minha mente, mas sozinha, né? (M6).

Fonte: Lima (2023, p. 113).

Meu filho foi diagnosticado aos três anos como autista, não falava nada, era muito agressivo, não dormia, não brincava, não sorria, não interagia. [...] Cinco meses depois, ele falou “mamãe” pela primeira vez e daí não parou mais. Hoje ele fala, ri, brinca com outras crianças, come sozinho, interage. Ainda estou na luta, mas Deus tem me dado vitória a cada dia. Todo dia eu me surpreendo com os ganhos que ele está tendo.

Fonte: Freitas (2020, p. 180).

Como mães, a exigência de que os/as filhos/as fiquem o melhor possível, evitando problemas para encontrar quem cuide deles/as quando elas faltarem, é um dos pensamentos mais assustadores para essas mulheres. Afinal, “além de todos os afazeres [...] a mãe atípica também precisa estar constantemente em alerta, com receio do dia seguinte e do que será o futuro do seu filho” (Lima, 2023, p. 112). Quanto maior o nível de dependência dos/as filhos/as, mais esse critério tende a aparecer, aumentando os anseios das mães atípicas. Entretanto, embora haja essa preocupação permanente com o futuro, é preciso considerar que a vida é finita.

No exercício analítico realizado, a partir das pesquisas analisadas, são problematizadas as exigências para que as mulheres-mães assumam uma postura abnegada e, ao mesmo tempo, produtiva, conseguindo responder aos riscos, incertezas e formular estratégias individuais e coletivas para superarem as dificuldades advindas da condição de deficiência e/ou doenças raras dos/as filhos/as.

Atravessada pelos conceitos de norma, gênero e inclusão que atravessam e constituem a maternidade, a condução da conduta das mulheres-mães vai produzindo o entendimento de que, embora possa haver desafios e preocupações, as mães atípicas devem manter seus/as filhos/as sob sua responsabilidade e controle daquilo que se espera socialmente delas. Essas mães têm em sua prole sua razão de viver, a inspiração de sua existência, expressando gratidão a Deus por tê-los/as consigo.

Algumas, inclusive, consideram um privilégio exercer a maternidade atípica, enquanto outras relataram odiar ser mãe atípica.

Nesta direção, as dificuldades e sentimentos negativos que impactam ao admitir (ou não) — não amar incondicionalmente — são amenizados pela expressão de sentimentos positivos, posicionados em outro polo, como amor e alegria no convívio com os diferentes processos e conquistas que os/as filhos/as enfrentam. Esse misto de sentimentos vivido e gerenciado pelas mulheres-mães atípicas constrói um modo de matinar que ocorre pelo exercício de maternidades abnegadas.

A maternidade abnegada está imbuída de transformar em alegria cada nova conquista do/a filho/a, atravessada pela inclusão, seja no contexto doméstico, nos apontamentos da família e/ou da escola ou na relação entre as duas — família e escola. Exercer uma maternidade abnegada faz com que a mãe atípica deixe em segundo plano a tristeza, o cansaço, a solidão e qualquer outra dificuldade enfrentada na esfera das emoções.

Com base nas discussões realizadas nesta seção de análise, reforço meu entendimento de que a maternidade atípica ocorre na contemporaneidade a partir de um modelo materno-inclusivo enquanto exercício de abnegação e, concomitantemente, de produtividade.

6 PARINDO... A TESE: A CONCLUSÃO DE UM PROCESSO

Você chegou e iluminou o meu olhar
Teus olhos nus, raios de luz no azul do mar
Meu coração, que sempre quis acreditar
Bateu feliz, foi só você chegar

Sei que a paixão apaga o chão, rareia o ar
Ser e não ser, negar, querer, fugir, ficar

Mas não fui eu quem quis assim
Aconteceu você pra mim
E eu não vou negar o que o acaso quis pra nós
A chama desse amor me faz
Sorrir cantar, te quero mais
Te chamo só pra repetir “te amo” (Simone, 1991)⁷⁴.

Como um “raios de luz no azul do mar”, esta tese chegou e “iluminou o meu olhar”. Porém, não posso deixar de registrar que, em muitas situações, a dúvida e o sentimento de “ser e não ser” pesquisadora, “negar, querer”, seguir no processo de pesquisar, “fugir, ficar” até chegar aonde agora me encontro me deixaram, muitas vezes, em conflito. Hoje, com o apoio de minha orientadora, que jamais soltou a minha mão, posso afirmar que a vontade é de sorrir, cantar e dizer “te quero mais”, o que conluo ao perceber que a tese está nascendo.

E, para “fazer nascer” esta pesquisa, anuncio o “parto”. Ao utilizar metáforas na minha escrita, vou me encaminhando para este belo momento que representa, no palco da vida acadêmica, mais uma trajetória concluída. Parir uma tese, assim como parir filhos/as, não representa o término de um processo como algo acabado, mas como algo que se finaliza para que outra(s) etapa(s) inicie(m). Filhos/as podem representar uma continuidade de nós... e uma tese também! É vida produzindo vida: pessoal, profissional e acadêmica.

Compreendo que

[...] não só parir um filho, mas também um livro, é dar à luz — fugir do escuro das trevas — a um vazio. Um espaço vazio que tem por intuito criar memórias como quem vislumbra se proteger de um passado. Atualizando a sua vivência, nos protegemos de suas repetições, diria que um filho é, pois, o que nos continua. É segurando essa corda que acessamos o belo da dor. Ao belo na dor. O livro [esta investigação] vem como um respiro (Salum, Luciana, 2024, p. 91).

⁷⁴ Disponível em: letras.mus.br/simone/250903/. Acesso em: 30 maio 2025.

Com base nos campos teóricos: estudos sobre inclusão, estudos sobre relação família-escola, Estudos de Gênero, em articulação com a perspectiva pós-estruturalista, a pesquisa se constituiu a partir de duas perguntas centrais: que sentidos sobre inclusão e relação família-escola, atravessados pela chamada maternidade atípica, são construídos e veiculados nas pesquisas em Educação de 2013 a 2024? E de que modos esses sentidos operam e como posicionam a chamada maternidade atípica na relação com a inclusão e a relação família-escola?

Visando respondê-las, partindo dos campos teóricos referenciados, o estudo operou com os conceitos de inclusão, norma, gênero, maternidade e relação família-escola para questionar essencialismos e naturalizações sobre a chamada maternidade atípica. Nesta seara, as duas categorias de análise foram organizadas em: (1) mães típicas e atípicas: interdependência que produz uma identidade materna deficiente e (2) mães atípicas que (não) amam incondicionalmente: reflexões sobre a produção de um modelo materno-inclusivo.

Na primeira categoria, “Mães típicas e atípicas: interdependência que produz uma identidade materna deficiente”, articulando a maternidade atípica com a inclusão e a relação família-escola, identifiquei dois movimentos nas pesquisas analisadas. O primeiro movimento opera definindo a existência de desigualdade na inclusão escolar e nos modos de relação que se estabelecem entre família e escola, reforçada pela chamada maternidade atípica. A desigualdade identificada está atravessada pelo entendimento da maternidade atípica como um processo histórico, social e político. Esse processo ganha força a partir da inclusão, posicionando as mulheres em modelos predeterminados para atuarem, sentirem e viverem o exercício da chamada maternidade atípica.

A interdependência entre esses dois tipos de maternidade está imbricada na norma que reconhece a maternidade ideal como modelo para a maternidade atípica, produzindo identidades para fixar o que são e quem são as mães (a)típicas. Essa interdependência entre maternidade típica e atípica está conectada por narrativas tanto populares quanto acadêmicas, fundadas nos regimes políticos e culturais que estabelecem os modos de ser mulher e exercer a maternidade. Tal condição acentua as desigualdades entre os modos de ser e maternar das mulheres-mães, que também são vivenciadas no contexto escolar.

Ao colocar sob suspenso as expressões “típica” e “atípica”, aplicadas às maternidades, reconheço que há uma linguagem inclusiva que utilizamos, marcando

lugares e instituindo as marcas que propiciam a constituição de um modelo materno-inclusivo como referência a ser seguida pelas mulheres-mães atípicas. Neste sentido, compreendo a importância de “dissertar sobre o assunto, trazer o vocabulário que existe sobre o tema, inclusive reconhecendo certa fragilidade no arranjo da norma” (Seffner, 2022, p. 244).

O segundo movimento identificado nas pesquisas analisadas na primeira categoria se refere às normas estabelecidas pela escola e sobre como acabam por regular a conduta dos/as filhos/as e das mulheres-mães atípicas, a partir do que se espera ser socialmente aceitável para eles/as e para elas como mães que se relacionam com a escola. A partir da busca “pelos direitos” dos/as filhos/as e pelos seus próprios “direitos”, a maternidade típica e atípica, por vezes, aproxima e, por outras, distancia as mulheres-mães, em torno da inclusão escolar.

Deste modo, entendo que a relação que se estabelece entre inclusão, família e escola está, neste momento, sofrendo um certo desgaste, semelhante ao que, recorrente ou frequentemente, enfrentam as mães atípicas, que, na condição de “mulher e mãe”, são as primeiras e, por vezes, únicas responsáveis pelos cuidados diários e pelo acompanhamento escolar de seus/as filhos/as. Esse desgaste se intensifica diante da dificuldade de não poder contar com uma rede de apoio que envolva família, políticas públicas, sistema de saúde, assistência social e acompanhamento de especialistas, entre outros serviços que oferecem suporte para mediar as demandas decorrentes da relação inclusão-família-escola.

As normas escolares reiteram o modelo médico da deficiência e o modelo jurídico, reforçando a relação de desigualdade. Pelos saberes estruturados em campos epistemológicos diferenciados, segue um movimento para nomear, descrever e diagnosticar pessoas e, a partir disso, definir e categorizar quem elas são e o que elas são, assim como o que fazem ou o que devem fazer, como fazem ou como devem fazer. Para regular a conduta dos/as filhos/as e das mulheres-mães atípicas, essas normas compõem outro tipo de movimento, que cobra e obriga à exigência de laudos, diagnósticos, pareceres e decretos, entre outros documentos e estratégias, que se instauram em torno do que se espera ser socialmente aceitável para esses/as filhos/as e essas mães.

A relação que se estabelece entre família-escola apresenta um conjunto de narrativas que, atravessadas pela norma, conjugam práticas diferenciadas e colocam em funcionamento diferentes estratégias para que as mulheres-mães atípicas possam

se (re)conhecer e, juntamente com seus/as filhos/as, possam ser colocadas no lugar de incluídas. A conjugação dessas práticas captura as mulheres-mães, submetendo-as a um modelo materno-inclusivo, oferecendo condições de possibilidades de estar com outras formas de maternar, criando “contracondutas que podem alterar ou deslocar as formas de condução vividas até então” (Lopes, 2014, p. 190).

Na segunda categoria, “Mães atípicas que (não) amam incondicionalmente: reflexões sobre a produção de um modelo materno-inclusivo”, questionei, a partir das pesquisas analisadas, normas que regulam modos de ser e de maternar da mulher-mãe de crianças com deficiência neste tempo e como conduzem a conduta das mães. Problematizei as exigências para que as mulheres-mães assumam uma postura abnegada e, ao mesmo tempo, produtiva, respondendo aos riscos e incertezas e formulando estratégias individuais e coletivas para superar dificuldades advindas da condição de deficiência e/ou doenças raras de seus/as filhos/as.

Nesta perspectiva, compreendo, a partir das seguintes autoras do campo dos Estudos de Gênero: Louro (2000; 2007; 2013; 2014); Meyer (2003a; 2003b; 2005a; 2005b; 2008); Klein (2003; 2010); Dal’Igna (2005; 2011); Schwengber (2006); e Silveira (2014; 2019), que as narrativas que circulam, atravessadas por normas de gênero, não podem enclausurar as mulheres numa condição meramente biológica que as captura e posiciona na condição de mulher-mãe.

Do mesmo modo, frente às dificuldades, não se pode naturalizar que as mulheres-mães atípicas (re)produzam o chamado instinto materno e aceitem as imposições de abnegação e produtividade, capazes de posicionar a elas e aos/as filhos/as em um modelo materno-inclusivo esperado pela sociedade. As mulheres, “[...] inscritas em uma rede mais ampla de discursos e saberes que possibilitaram a inserção e a difusão de outros padrões de vivência para experiência da gravidez [...]” (Schwengber, 2006, p. 16) colocam-se como capazes de responder aos riscos e incertezas, formulando estratégias individuais e coletivas para superarem dificuldades às quais estão expostas, ainda que coladas à condição de deficiência e/ou doenças raras dos/as filhos/as.

As marcas que assumem como mães atípicas estabelecem, de forma centralizada, o lugar destas mulheres e o espaço que ocupam, face à deficiência dos/as filhos/as. Além das marcas da inclusão e de gênero, a maternidade atípica está atravessada por outras condições, como língua, pobreza, sexualidade e violência, que, embora pareçam invisíveis, instituem situações desafiadoras que dimensionam

o exercício da maternidade experienciado por essas mulheres, conforme materializado nos excertos que compuseram as análises da segunda categoria.

A partir disso, aspectos de transitoriedade e oposição são evidenciados, visto que diferentes elementos que constituem o exercício da chamada maternidade atípica, em detrimento da maternidade típica, como o amor incondicional, a expectativa de comportamentos socialmente aceitos e a demanda emocional, corroboram a construção e a manutenção do modelo materno-inclusivo.

As lentes pós-estruturalistas utilizadas neste estudo auxiliaram-me na compreensão da construção das narrativas que definem quem são as mães (a)típicas, neste tempo, como mulheres-mães constituídas pela condição de deficiência ou normalidade dos/as filhos/as. Uma construção cultural que vem sendo visibilizada e sistematizada por meio de um conjunto de narrativas inseridas na academia, mas que já provêm das experiências populares oriundas de mulheres-mães engajadas com o tema. Assim, todos os movimentos possíveis são necessários para que a mãe atípica se sinta acolhida e amparada, dividindo pelo menos um pouco do que representa ser, para além de mulher-mãe, uma mulher-mãe atípica.

Cabe destacar que, em ambas as categorias, durante a análise das produções acadêmicas (2013-2024), percebo as normas de gênero operando sobre o tema da maternidade, desde o número de pesquisadoras mulheres que escrevem sobre o tema até os modos de ser e maternar discutidos. Considero importante retomar que todas as pesquisas selecionadas para meu estudo, nesta tese, foram escritas por mulheres. Entretanto, essa seleção não foi proposital, mas ajuda a ressaltar a expressão “nós por nós”, que infere às mulheres a responsabilidade de dar visibilidade e sustentar temas, como a maternidade, por exemplo, ao escrever e publicar suas pesquisas.

O que mulheres e homens escrevem e problematizam não tem o mesmo “peso” acadêmico, especialmente quando ainda se pode, de modo questionável, acreditar que falar sobre maternidade é “coisa de mulher”. Por isso, não cabe aos homens fazer pesquisas que se dediquem a este tema.

Nesta direção, ratifico a importância do Lola, compreendendo sua relevância para o estudo que propus, dado o espaço que ocupa na trajetória acadêmica que trilho e por suas contribuições ao estudo de temas como a maternidade (atípica), contribuindo com o caráter de urgência para que se problematize e tensione um

suporte mais efetivo por parte do Estado e da sociedade, colocando sob suspensão o considerado natural.

Ao retomar o principal objetivo de pesquisa — a investigação e a problematização dos sentidos produzidos nas produções acadêmicas sobre a relação família-escola, com ênfase na maternidade chamada atípica, entre 2013 e 2024 — e os objetivos específicos — (1) identificar, nas teses e dissertações da última década, as principais características, tendências, possibilidades, fragilidades e impossibilidades como estratégias para pensar a relação da chamada maternidade atípica com a escola; (2) analisar a chamada maternidade atípica, questionando a proliferação do uso dessa expressão e sua essencialização na relação com o contexto escolar — constatei que o acompanhamento familiar para as crianças atípicas, na escola, é realizado, prioritariamente, pelas mulheres-mães.

Estas mães atípicas ou sua rede de apoio, geralmente centrada na figura de outra mulher — avó, irmã, tia, madrinha ou vizinha —, estabelecem a relação com o cuidado e o contexto escolar, salvo exceções. No entanto, também identifiquei a presença de uma espécie de apoio mútuo, que fortalece as mulheres-mães que exercem a maternidade atípica, sendo possível considerar que essa rede funciona como um fortalecedor, pelo que entendem ser um ambiente educacional mais acolhedor e diverso.

Identifiquei, nas teses e dissertações, entre 2014 e 2023, algumas características, tendências, (im)possibilidades e fragilidades, que funcionam como estratégias para posicionar a chamada maternidade atípica na relação com a escola, dentre elas: a utilização de um vocabulário inclusivo, pelas mães e pela escola, mostrando aparente conhecimento sobre o tema da inclusão, o apoio que vai sendo construído entre mulheres-mães atípicas para buscarem se fortalecer mutuamente, diante das dificuldades, cansaço e solidão e para evitar os “riscos”, assim como a proliferação do uso da expressão “atípica”, bem como sua essencialização na relação com o contexto escolar. Constatei que a maternidade (a)típica é um construto social que varia conforme os diferentes tempos e contextos históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos, que precisam continuar sendo problematizados e também que o acompanhamento familiar para as crianças atípicas, na escola, é dado, prioritariamente, pelas mulheres-mães.

Diante desses resultados, nesta pesquisa, é sustentada a seguinte tese: *a chamada maternidade atípica é uma condição política que produz efeitos sobre as*

mulheres-mães, intensificando suas responsabilidades individuais sobre maternar e sobre os processos escolares dos/as filhos/as. A maternidade atípica está alicerçada em um modelo materno-inclusivo que regula e exacerba as relações entre as escolas e as mães atípicas, historicamente permeadas por desafios.

Esta investigação se encerra aqui, mas não finda em si, porque, como pesquisadora mulher-mãe atípica, seguirei questionando o que está posto e dado pela vida, problematizando os sentidos múltiplos contidos nas produções acadêmicas e o efeito das forças vitais na direção da inclusão, que permanecem tão emaranhados no ambiente escolar e, por conseguinte, na vida das mães atípicas. Afinal, “se acreditássemos numa espécie de ordem imutável a reger o cosmos, como se as coisas sempre fossem assim, e assim vão permanecer, qual a necessidade de se realizar pesquisas?” (Nodari; Coraza, 2019, p. 2).

Com a arte, iniciei a escrita desta tese, transitei, mantendo-a sempre bem próxima, desaprendendo para aprender novamente. É, pois, com a arte que a finalizo, retomando mentalmente os motivos que me mobilizaram, inicialmente, a este estudo. Pensando em todo o processo de fazer pesquisa e em quem são as mães (a)típicas que, especialmente, emocionam-me e me comovem nas relações entre inclusão-família-escola, considero que, nelas, também me encaixo, pois sou parte delas. Por mim e por elas, encerro minha escrita, perguntando: “quer ver como continua? [...] ah, viver é tão desconfortável. Tudo aperta: o corpo exige, o espírito não para, viver parece ter sono e não poder dormir — viver [como mãe atípica] é incômodo. Não se pode andar nu, nem de corpo, nem de espírito” (Lispector, 2020, p. 78).

Vivi a tese, com todos os percalços que representam viver. Assim como nos ensina Dal'Igna (2023; 2024), também a produzi e, enquanto trabalhava nela, produzia vida! Esta pesquisa precisa nascer, precisa sair do meu corpo, sair do abrigo no qual estive ancorada por quatro anos, e como é difícil... uma mistura de alegria e tristeza.

Uma tese é carregada de vida, de empreendimento e de expectativas; ela carrega um tanto de cada pesquisador/a, ao situar o tema em cada trajetória de desafio e de conquista. Por isso, uma tese não termina “quando nasce” e muito menos “morre” quando acaba, uma tese “germina”, pois dela podem se desdobrar novos interesses e outros estudos.

Ver a tese nascendo é como viver uma estreia. Sentir a tese nascendo é como parir e pegar no colo o/a filho/a pela primeira vez! Uma tese nascendo, germina e

produz vida! Enfim, chegou a hora de fazer essa tese estrear! É hora de parir, de pegar no colo e deixá-la sair pelo mundo.



REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Gilvânia Queiroz Madeira de. **Sentidos de docência produzidos no contexto das produções acadêmicas no estado do Maranhão e na região sul do Brasil entre os anos de 2016 e 2020**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2023.
- ALMEIDA, Carla Alcyone da Silva. **Maternidades atípicas**: vivências de mulheres com filhas e filhos com deficiência(s) em Baturité - Ceará. 2023. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.
- ANDRADE, Sandra dos Santos; FERNANDES, Letícia Prezzi. “Mães atípicas”? Impactos no exercício da maternidade de crianças com diagnóstico de autismo. *In*: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, gênero e sexualidade**: (im)pertinências. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 167-191.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BADINTER, Elisabeth. **O conflito**: a mulher e a mãe. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BETTELHEIM, Bruno. **A fortaleza vazia**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BEVILAQUA, Ciméa Barbato. Ética e planos de regulamentação da pesquisa: princípios gerais, procedimentos contextuais. *In*: FLEISCHER, Soraya; SCHUCH, Patrice (orgs.). **Ética e regulamentação na pesquisa antropológica**. Brasília: UNB, 2010. p. 71-90.
- BÍBLIA. Antigo Testamento. **1 Samuel**. 3. ed. São Paulo: NVI, 2023.
- BÍBLIA. Antigo Testamento. **2 Reis**. 3. ed. São Paulo: NVI, 2023.

BÍBLIA. Antigo Testamento. **2 Samuel**. 3. ed. São Paulo: NVI, 2023.

BÍBLIA. Antigo Testamento. **Gênesis**. 3. ed. São Paulo: NVI, 2023.

BÍBLIA. Antigo Testamento. **Juízes**. 3. ed. São Paulo: NVI, 2023.

BÍBLIA. Antigo Testamento. **Salmos**. 3. ed. São Paulo: NVI, 2023.

BÍBLIA. Novo Testamento. **Lucas**. 3. ed. São Paulo: NVI, 2023.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2019.

BOCK, Michele Fernanda. **Formação cultural de professores**: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos 2000 e 2017. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6**, de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, 2020b.

BRASIL. **Decreto nº 591**, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, 1992.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009b.

BRASIL. **Decreto nº 8.368**, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2014d.

BRASIL. **Decreto nº 9.759**, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b.

BRASIL. **Lei nº 13.010**, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos

físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014a.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.977**, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTA), e dá outras providências. Brasília, 2020e.

BRASIL. **Lei nº 13.987**, de 7 de abril de 2020. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Brasília, 2020d.

BRASIL. **Lei nº 15.069**, de 23 de dezembro de 2024. Institui a Política Nacional de Cuidados. Brasília, 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19. Brasília, 2020c.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional da Família. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Cartilha - Adote um amor**. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188**, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV). Brasília, 2020a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 199**, de 30 de janeiro de 2014. Institui a Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras, aprova as Diretrizes para Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e institui incentivos financeiros de custeio. Brasília, 2014c.

BRASIL. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO. Jomtien, 1990; Brasília, 1998.

BRUCKNER, Pascal. **A euforia perpétua**: ensaio sobre o dever de felicidade. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRUM, Eliane. **Meus desacontecimentos**: a história da minha vida com as palavras. 2. ed. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-34.

BUTLER, Judith. Atos performativos e constituição de gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *In*: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (orgs.). **Gênero, cultura visual e performance**: antologia crítica. Lisboa: Edições Húmus, 2011. p. 69-87.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

CARNEIRO, Rosamaria. Cansaço e violência social: sobre o atual cotidiano materno. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 63, p. 1-12, 2021.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio. Governamentalidade neoliberal em tempos sindêmicos: entre Foucault e Veiga-Neto. *In*: TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRIS, Elí Terezinha Henn; RESENDE, Haroldo de; GALLO, Sílvio (orgs.). **Alfredo Veiga-Neto**: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 15-30.

CARVALHO, Bianca Retes; FINAMORI, Sabrina Deise. As temporalidades do cuidado: autismo, parentesco e pandemia. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 64, p. 173-199, set./dez. 2022.

COELHO, Brena Luiza Figueiredo. **Tristeza atípica**: a percepção materna sobre o sofrimento dos filhos com autismo. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

CONCEIÇÃO, Ana Lúcia Paula da. **Relações entre gênero e docência na educação profissional e tecnológica**: análise da produção acadêmica entre 2010

e 2020. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 105-131.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2009. p. 53-66.

CORDEIRO, Mariana Sbaraini. Mãe - a invenção da história. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. p. 1-11.

CRITTENDEN, Ann. **The price of motherhood**: why the most important job the world is still the least valued. New York: Henry Holt and Company, 2001.

CRUZ, Éderson da. **Entre os muros da escola**: gênero e docência na constituição de uma pedagogia do afeto. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

CRUZ, Larissa Osterberg da. **Maternidades atípicas**: uma reflexão antropológica através de redes sociais sobre mães de crianças autistas. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Antropologia - Antropologia Social e Cultural ou Arqueologia), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **“Há diferença”?** Relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em Educação: passo a passo teórico-metodológico. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p.197-219.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Os lutos na docência [S. l.: s. n.], 29 abr. 2025. 1 vídeo (31 min 6 s). Podcast Nós da Docência. Disponível em: open.spotify.com/episode/5HVoVml5Xptu9PmNSH0s3F?si=zdbpafO1TZeNUCyZxm2og. Acesso em: 30 maio 2025.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; MEYER, Dagmar Estermann; DORNELLES, Priscila Gomes; KLEIN, Carin. Gênero, sexualidade e biopolítica: processos de gestão da

vida em políticas contemporâneas de inclusão social. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 27, n. 140, p. 1-26, 2019.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher. Gênero: conceito capaz de apreender a construção social e histórica das relações sociais: entrevista com Claudia Pereira Vianna. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 53-74.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche y la filosofía**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. São Paulo: 34, 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: 34, 2010.

DONATH, Orna. **Mães arrependidas**: uma outra visão da maternidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

EWALD, Francois. **Foucault, a norma e o direito**. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FÁVERO, Maria Helena; MARACCI, Inara Linn. A interlocução de narrativas: um estudo sobre papéis de gênero. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 1-9, abr./jun. 2016.

FELIPE, Jane. *Scripts* de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). Para pensar a docência na Educação Infantil. Porto Alegre: Evanfrag, 2019. p. 238-250.

FERREIRA, Maria Alice Weber. **Mulheres, corpos, maternidades**: singularizações e ideais sociais. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012c.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Edições 70, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010c.

FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FREITAS, Bárbara Morais Santiago. **“Toda mãe de autista sabe do que eu estou falando”**: narrativas compartilhadas por mães de autistas em uma plataforma digital de vídeos. 2020. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e da Mulher) - Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e da Mulher, Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2020.

GOMES, Fernanda Siqueira Costa. **O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professoras e analistas pedagógicos**: um olhar psicopedagógico. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HEINLE, Vivian. **Da Educação Especial à Educação Inclusiva**: uma análise dos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia da Unisinos (1964-2014). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016.

HERNANDEZ, Alessandra; CERES, VÍCTORA. Modos sensíveis de criação infantil: uma inflexão no processo de medicalização dos cuidados com crianças. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 1-11, 2021.

HOEWELL, Andressa Grando. **Maternidade e trabalho**: atravessamentos dos discursos sociais em falas de mulheres durante a pandemia do covid-19. 2022. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como uma feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Versão preliminar. Brasília, 2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Edição comemorativa (1960-2020). São Paulo: Ática, 2021.

JUNG, Carl Gustav. **O eu e o inconsciente**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

KANNER, Leo. Problems of nosology and psychodynamics of early infantile autism. **American Journal of Orthopsychiatry**, Washington, DC, v. 19, n. 3, p. 416-426, 1949.

KLEIN, Carin. “...Um cartão [que] mudou nossa vida”? Maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KLEIN, Carin. **Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma “infância melhor”**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

KLEIN, Carin. Maternidades em contextos educativos do PIM/RS. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2021.

KLEIN, Carin; DAL’IGNA, Maria Cláudia; SCHWENGBER, Simone. Mulheres mães trabalhadoras na pandemia de covid-19: produção de sentidos em jornais e revistas on-line. **Textura**, Canoas, v. 23, n. 55, p. 5-37, jul./set. 2021.

KLEIN, Carin; MEYER, Dagmar Estermann; BORGES, Zulmira Newlands. Políticas de inclusão social no Brasil contemporâneo e educação da maternidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 906-923, set./dez. 2013.

KLEIN, Rejane Ramos. Práticas de in/exclusão na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 53-76.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 19-28, jan./abr. 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas: UNICAMP, 2013.

LEMOS, Renata Feldman Scheinkman; KIND, Luciana. Mulheres e maternidade: faces possíveis. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 840-859, set./dez. 2017.

LIMA, Mônica Moura da Silveira. **Ressignificado do sorriso na maternidade atípica**: uma perspectiva em Henry Bergson e Merleau-Ponty. 2023. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal Fluminense, 2023.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009.

LOPES, Maura Corcini. Ritornelo e circuito formativo pedagógico. *In*: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall (orgs.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Appris, 2019. p. 19-40.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 177-193, maio/ago. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 25, p. 235-245, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 25, v. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAINARDES, Jefferson. A metapesquisa no campo da política educacional: aspectos teórico-metodológicos e conceituais. *In*: MAINARDES, Jefferson (org.). **Metapesquisa no campo da Política Educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 19-43.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César Gerônimo. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 24, n. 75, p. 1-13, jul. 2016.

MANDARINO, Cláudio Marques. **Docência cuidadosa**: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

MARQUES, Cláudia Schneider. **Fala que eu te escuto**: o canal Mamilos de *podcast* ensinando sobre maternidade. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MEDEIROS, Ana Caroline Reis *et al.* Sentimento materno ao receber um diagnóstico de malformação congênita. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 26, p. 1-12, 2021.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2012.

MENDES, Maria Gislaine da Silva. **Batalhas vivenciadas por mães de autistas**: subjetivação, desafios e possibilidades de inclusão. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MEYER, Dagmar Esterman; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Esterman; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 17-22.

MEYER, Dagmar Estermann. **A educação “da família” como estratégia governamental de inclusão social**: um estudo situado na interface dos Estudos Culturais, de gênero e de vulnerabilidade. 2008. Relatório de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. **Revista Gênero**, Niterói, v. 6, n. 1, p. 81-104, jul./dez. 2005a.

MEYER, Dagmar Estermann. **Educar e assistir corpos grávidos para gerar e criar seres humanos saudáveis**: educação, saúde e constituição de sujeitos “de direitos” e “de riscos”. 2005. Relatório de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005b.

MEYER, Dagmar Estermann. Maternidade em discussão: entrevista com Dagmar Meyer. **IHU On-line**, São Leopoldo, set. 2003a.

MEYER, Dagmar Estermann. **Mulher perfeita tem que ter [mamas e] uma barriguinha**: educação, saúde e produção de identidades maternas. 2003. Relatório de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003b.

MEYER, Dagmar Estermann; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin. A politização contemporânea do feminino e da maternidade: como se atualiza uma tese? *In*: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, gênero e sexualidade**: (im)pertinências. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 23-55.

MEYER, Dagmar Estermann; KLEIN, Carin. Um olhar de gênero sobre a "inclusão social". *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. p. 1-16.

MOKARIN, Gabriela Brasil. **Estigma e estresse na maternagem de pessoas com transtorno do espectro do autismo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, 2023.

MOREIRA, Lisandra Espíndula; NARDI, Henrique Caetano. Mãe é tudo igual? Enunciados produzindo maternidade(s) contemporânea(s). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 569-594, maio/ago. 2009.

MOREIRA, Renata Leite Cândido de Aguiar; RASERA, Emerson Fernando. Maternidades: os repertórios interpretativos utilizados para descrevê-las. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 529-537, dez. 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade: a identidade humana. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NASCIMENTO, Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista. **Constituição da identidade profissional docente**: estudo com professoras alfabetizadoras do município de Cáceres/MT. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**: como alguém se torna aquilo que é. Petrópolis: Vozes, 2022.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral**. São Paulo: Hedra, 2007.

NODARI, Karen Elisabete Rosa; CORAZZA, Sandra Mara. Um drama no currículo - oficinas de transcrição. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-20, 2019.

NUNES, Ana. **Cartas de Beirute**: reflexões de uma mãe e feminista sobre autismo, identidade e os desafios da inclusão. Curitiba: CVR, 2020.

O'REILLY, Andrea. **Matricentric feminism: theory, activism and practice**. Seattle: AmazonUs, 2016.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. **A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: compreendendo a subjetividade materna**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, Vanda Spieker de. **Percepções de alunos, seus professores e pais sobre o “não-aprender”**: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA-CRUZ, Milena Freire de; CONRAD, Kalliandra Quevedo. Refletindo maternidades e redes sociais digitais a partir do feminismo matricêntrico. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 1-14, 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Notas da OIT sobre trabalho e família**. Brasília, 2009.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-77, fev. 2009.

PATIAS, Naiana Dapieve; BUAES, Caroline Stumpf. “Tem que ser uma escolha da mulher”! representações de maternidade em mulheres não-mães por opção. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 300-306, ago. 2012.

PEDRO, Fabiane Bitello. **Formação continuada de professoras da Educação Básica: produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2020.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Aguillar, 1965. p. 164.

PICALHO, Antonio Carlos; LUCAS, Elaine Rosangela de Oliveira; AMORIM, Igor Soares. Lógica booleana aplicada na construção de expressões de busca. **AtoZ**, Curitiba, v. 11, p. 1-12, 2022.

POSTER, Mark. **Teoria crítica da família**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

PROVIN, Priscila. Inclusão na universidade: estratégias para o ingresso de “todos” no Ensino Superior. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 99-111.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. **Afinal, para que educar o Emílio e a Sofia?: Rousseau e a formação dos indivíduos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação curricular revisitada**: conceito, discurso e práxis. Porto: Porto, 2003.

ROLNIK, Suely. As aranhas, os guarani e alguns europeus: outras notas para descolonizar o inconsciente - primeira parte. **Atlântica**, Las Palmas de Gran Canaria, n. 1, p. 33-45, 2022.

ROLNIK, Suely. É preciso fazer um trabalho de descolonização do desejo. **IHU On-line**, São Leopoldo, jul. 2019.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Bauru: Edipro, 2022.

SALUM, Luciana. Posfácio. In: SUY, Ana. **A corda que sai do útero**. São Paulo: Planeta, 2024. p. 139-141.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 45-60.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Diversa**, São Paulo, p. 1-8, mar. 2014.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério**: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SCHUCH, Eny Maria Moraes; AXT, Margarete; TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach. Linhas de fuga no processo artístico com a tecnologia digital. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-12, fev. 2003.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Donas de si?** A educação de corpos grávidos no contexto da *Pais & Filhos*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione; MEYER, Dagmar Estermann. Discursos que (con)formam corpos grávidos: da Medicina à Educação Física. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 36, p. 283-314, jan./jun. 2011.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione; MEYER, Dagmar Estermann. Modos de ser e estar grávida na contemporaneidade: uma análise a partir da revista Pais & Filhos. In: STREY, Marlene Neves; BOTTON, Andressa; CADONÁ, Eliane; PALMA, Yáskara Arrial (orgs.). **Gênero e ciclos vitais**: desafios, problematizações e perspectivas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 125-145.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. Não há nada tão raro quanto o normal: o homem comum, a virilidade política e a norma em tempos conservadores. *In*: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, gênero e sexualidade**: (im)pertinências. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 234-267.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos**, Coimbra, v. 18, p. 106-131, 2012.

SELL, Mariléia. “Minha mãe ficou amarga”: expectativas de performances de maternidade negociadas na fala-em-interação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 153-172, jan./abr. 2012.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Jonathan Vicente da. **Regulação e queer(ização) da docência**: análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Jonathan Vicente da; PEDRO, Fabiane Bitello; PEDROSO, Alessandra Pereira. Metapesquisa em educação: aproximações e distanciamentos. *In*: SILVA, Jonathan Vicente; CUTY, Pâmela Franciele Nunes; LIMBERGER, Rafaela (orgs.). **Perspectivas teóricas e metodológicas para as pesquisas em Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 59-77.

SILVA, Miriã Zimmermann da. **A constituição da docência amorosa e do amor pedagógico**: discursos, posições e subjetividade. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Régis Henrique Reis da; GAMBOA, Silvio Sánchez. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 48-66, jan./abr. 2014.

SILVEIRA, Catharina da Cunha. **Bom senso como prática docente na Educação Infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SILVEIRA, Catharina da Cunha. **Escola e docência no Programa Saúde na Escola**: uma análise cultural. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVEIRA, Rosemary Kennedy José dos Santos. **Laboratórios de (não) aprendizagem?** Uma problematização das práticas de apoio pedagógico. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Um estudante bilíngue, uma mãe surda e a escola**: percurso de encontros, desencontros e contradições. 2018. Tese

(Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

SUY, Ana. **A corda que sai do útero**. São Paulo: Planeta, 2024.

TAVARES, Olívia Pereira. **Feminilidades (im)possíveis em Malévola**: uma abordagem de gênero. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma lição: sindemia covídica e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez. 2010.

VIANA, Cintia Teixeira de Sousa; BENICASA, Miria. Maternidade atípica: termo e conceito. **Revista Acadêmica On-line**, Curitiba, n. 9, v. 46, p. 1-13, 2023.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZAGO, Luiz Felipe; GUIZZO, Bianca Salazar; SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Problematizações éticas: inquietudes para a pesquisa em Educação com gênero e sexualidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 189-212, jan./abr. 2016.

ZANCHET, Livia; PALOMBINI, Analice de Lima; YASUI, Silvio. Receituário mais que especial: uma intervenção urbana para pensar arte e pesquisa no contexto da Reforma Psiquiátrica. **Interface**, Botucatu, v. 19, n. 55, p. 1039-1050, out./dez. 2015.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada mãe!

Convido você a participar da pesquisa “Maternidades atípicas? Análise das narrativas de mulheres-mães sobre si e sobre a relação com a escola”, desenvolvida com mulheres-mães de crianças com deficiência ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), matriculadas no Ensino Fundamental, em escolas municipais de Esteio/RS, desenvolvida por mim, Profa. Ma. Rosemary Kennedy José dos Santos Marques, doutoranda em Educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), sob orientação da Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna.

Esta pesquisa visa investigar a chamada maternidade atípica, por meio das narrativas das mulheres-mães de crianças com deficiência ou TGD na relação com a escola, e analisar como estas narrativas contribuem para a produção da maternidade considerada atípica.

Compreendo que sua contribuição é muito importante, por isso, ao participar, você colaborará com dados muito relevantes para este estudo.

Você é convidada a participar dos seguintes procedimentos:

(1) grupo focal presencial e *on-line*: serão organizados seis encontros, sendo três presenciais e três *on-line*, por meio do WhatsApp, por chamada de vídeo/grupo. As discussões serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, única e exclusivamente para fins de pesquisa. Cada encontro terá a duração de uma hora e meia, em data e horário a combinar;

(2) entrevista narrativa *on-line*: será realizada individualmente, conforme as observações e necessidades percebidas a partir dos encontros com o grupo focal. A entrevista também será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa. A entrevista será realizada com base em um roteiro, com questões abertas, que solicitarão narrativas sobre você e sobre a sua relação com a escola, como mãe de criança com deficiência ou TGD.

Com base nos requisitos das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, compreendemos haver riscos mínimos envolvidos com o processo de participação no grupo focal e na entrevista narrativa. Durante a condução do grupo focal, poderá ocorrer constrangimento a partir dos diálogos propostos acerca dos temas envolvendo o exercício da chamada maternidade atípica, assim como poderão ocorrer divergências de ideias entre as mulheres-mães participantes, e isso poderá se tornar um conflito. Em atenção aos interesses e para preservar a dignidade das pessoas envolvidas na pesquisa, esclareço que, a qualquer momento, você poderá se recusar a participar ou a responder perguntas que lhe causem constrangimento. Também avaliaremos a adoção de outras medidas protetivas que forem melhores em relação ao seu bem-estar.

Tomando ainda como base as resoluções supracitadas, assumo com você os seguintes compromissos éticos:

(1) sua identidade será mantida em sigilo, pois não serão divulgados nomes ou quaisquer informações que possam identificá-la. Por isso, para discussão e análise dos dados serão atribuídos nomes fictícios, tanto para você quanto para seu/a filho/a;

(2) as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão ocorrer;

(3) os resultados serão apresentados a você, pois este retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas;

(4) o seu consentimento será de caráter voluntário. Caso você tenha interesse em desistir de participar da pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase do grupo focal ou da entrevista sem qualquer penalização;

(5) a garantia de que você sempre poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa, por e-mail: rosemary.kennedy@educaesteio.com.br e/ou telefone: (51) 997970968, com a Profa. Ma. Rosemary Kennedy José dos Santos Marques.

Se você aceitar o convite, assine este documento em duas vias: uma ficará com você e a outra estará sob meu cuidado.

Conto com você! Muito obrigada!

Esteio, _____ de _____ de 2024.

Assinatura da participante

APÊNDICE B - PALAVRAS MAIS USADAS SOBRE MATERNIDADES ATÍPICAS

Iniciei um trabalho analisando os termos e expressões recorrentes nas pesquisas, buscando perceber suas incidências, conforme os Quadros 12 a 15.

Quadro 12 - Pesquisa de Gomes (2022)

PALAVRA/EXPRESSÃO	INCIDÊNCIA	DESCRIÇÃO DO CONTEXTO
atípica	1	Apenas uma vez referindo a uma situação que foge do contexto ao mencionar a pandemia da covid-19.
deficiência	33	Na maioria das vezes, a utilização se refere a estudantes, educandos/as, alunos/as e/ou pessoas com deficiência, revezando a utilização.
inclusão/exclusão	42	A expressão ganha especificidade ao referir inclusão escolar (15); exclusão (5).
educação especial e inclusiva	27	Educação especial (22); educação inclusiva (5); educação especial e inclusiva (0).
família	82	As variações família, familiares apareceram muito no texto: família/escola (1); família e escola (1).
TEA	353	Há uma grande recorrência da expressão, por situar o foco do trabalho.
outros termos	0	Sentimento (74); discriminação (9); preconceito (7); superação (7); sofrimento (6); abandono - social e familiar (2). O prefixo “neuro” com derivações (11), fazendo relação com a área médico-psicológica em aproximação com o campo da Educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 13 - Pesquisa de Almeida (2023)

PALAVRA/EXPRESSÃO	INCIDÊNCIA	DESCRIÇÃO DO CONTEXTO
atípica	81	Maternidade atípica (13) na argumentação da autora; mãe atípica (2) na narrativa de uma entrevistada e a outra em nota de rodapé; família atípica (1) mencionada em uma associação.
criança com deficiência	10	Criança com deficiência (6) uma vez na narrativa de uma mãe e outras cinco na argumentação da autora; filho e/ou filha (3); filho (1); filha (0).
inclusão e exclusão	25	Inclusão (12) narrativas das mães, citação e argumentação da autora; exclusão (13) em contraponto aos argumentos utilizados, principalmente pelas mães entrevistadas.
discriminação e preconceito	3	Preconceito (4); discriminação (3).
sentimento	6	Superação (6); abandono (4); sofrimento (3).
educação especial e inclusiva	3	Educação inclusiva (6); educação especial (3).
família	53	Família-escola; família e escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 14 - Pesquisa de Mokarin (2023)

PALAVRA/EXPRESSÃO	INCIDÊNCIA	DESCRIÇÃO DO CONTEXTO
maternidade atípica	0	Não aparece.
maternagem atípica	20	Na argumentação da autora e nas citações.
mãe atípica	7	Nas narrativas das mães entrevistadas.
criança atípica	2	Na argumentação da autora e nas citações.
atípica	20	Na argumentação da autora, em citações e nas narrativas das mães.
típica	6	Citações de autores/as e narrativa de uma mãe.
neurotípica	1	Na narrativa da mãe entrevistada.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

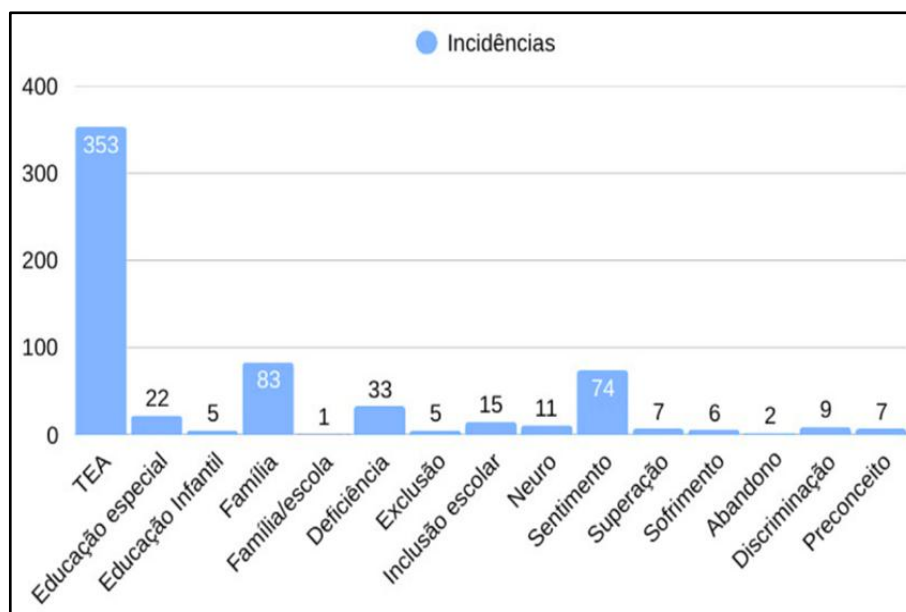
Quadro 15 - Pesquisa de Lima (2023)

PALAVRA/EXPRESSÃO	INCIDÊNCIA	DESCRIÇÃO DO CONTEXTO
atípica	124	Maternidade atípica (84); mãe atípica (17); não referencia filhos/as atípicos/as ou crianças atípicas, nem famílias atípicas.
deficiência	329	Deficiência (311); criança (10); filho (6); filhos (2); não flexiona gênero (filha não aparece).
inclusão e exclusão	37	Não refere educação especial. Faz menção ao termo exclusão (4), porém, apenas uma vez, como oposto de inclusão ao se referir ao contexto escolar.
outros termos	97	Sentimento (74); discriminação (9); preconceito (7); superação (7); sofrimento (6); abandono - social e familiar (2).
Família	120	Família (120). As expressões família-escola, unidas por hífen, ou família e escola não aparecem. A escola é mencionada pela família nas narrativas das mães entrevistadas. A autora refere à expressão escola e escolar ao se referir às pessoas com deficiência e ao capacitismo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Também produzi gráficos para analisar o vocabulário que produz/se produz na interlocução com a inclusão, conforme exibido nos Gráficos 5 a 8.

Gráfico 5 - Pesquisa de Gomes (2022)



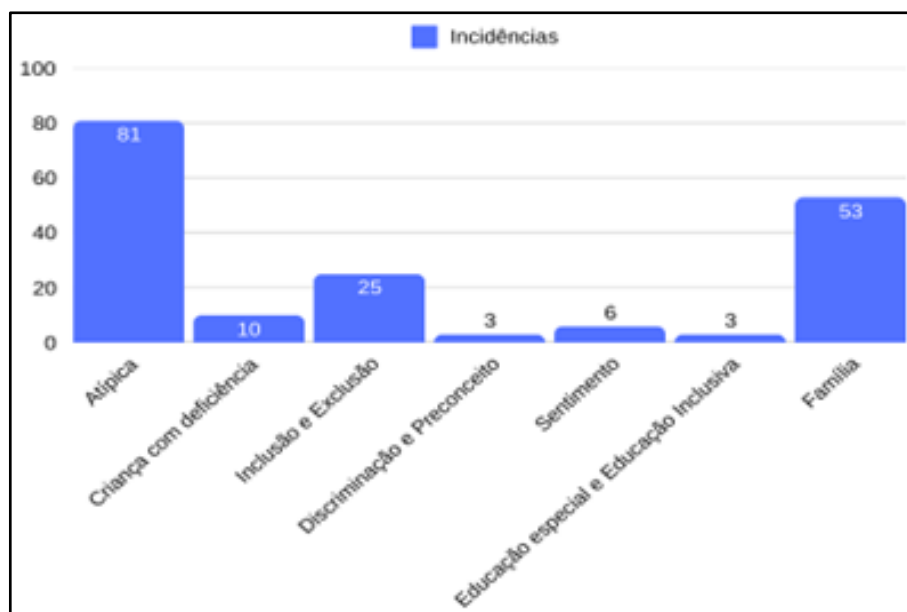
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao observar os termos mais recorrentes, “TEA” (353 vezes) ganha visibilidade expressiva no texto, por ser foco da pesquisa. Sua utilização está frequentemente relacionada à educação, referindo-se à “educação especial” (22) e à Educação Infantil (5), mas também convoca a “família”, nomeada (83) pela variação “familiar”, “familiares” ou, ainda, aliada à escola, “família/escola” (1) e “família e escola” (1).

Não há registro, no estudo, mencionando a educação especial e inclusiva. A palavra “deficiência” (33), na maioria das vezes, refere-se a estudantes, educandos/as, alunos/as e/ou pessoas com deficiência, revezando a utilização. Já o termo “exclusão” (5) ganha especificidade ao se referir à “inclusão escolar” (15). O vocábulo “atípica”, em contraponto, não aparece no estudo, fazendo relação com o TEA. Sua utilização ocorre apenas uma vez, referindo-se a uma situação que foge do contexto da neurodivergência, pois está mencionando a pandemia da covid-19.

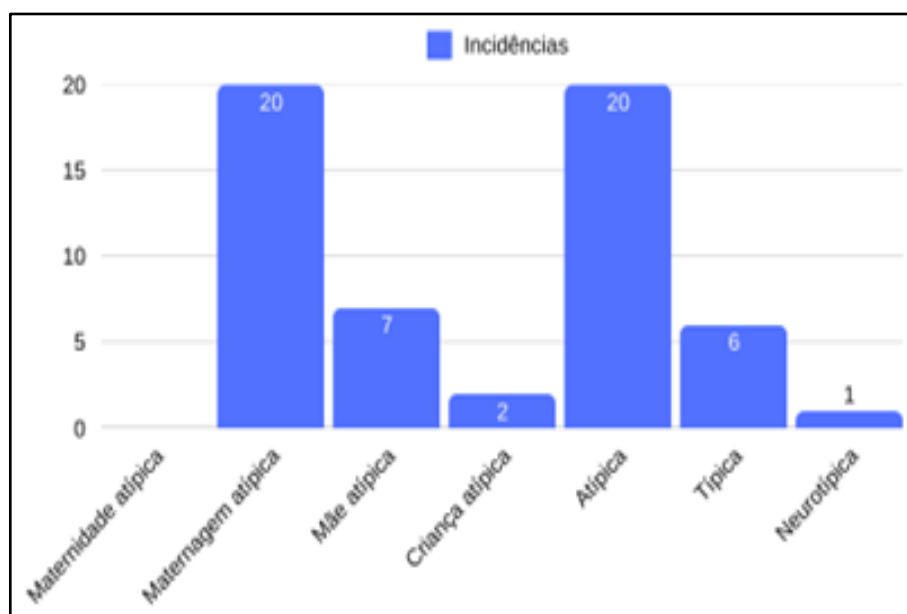
O prefixo “neuro” (11) com derivações é aplicado fazendo relação com a área médico-psicológica em aproximação ao campo da Educação. Além dessas expressões, outros termos são utilizados no estudo, especialmente quando envolvem as mães e as maternidades que elas exercitam. Nesta direção, aparecem as expressões: “sentimento” (74); “discriminação” (9); “preconceito” (7); “superação” (7); “sofrimento” (6); e “abandono - social e familiar” (2).

Gráfico 6 - Pesquisa de Almeida (2023)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Gráfico 7 - Pesquisa de Mokarin (2023)

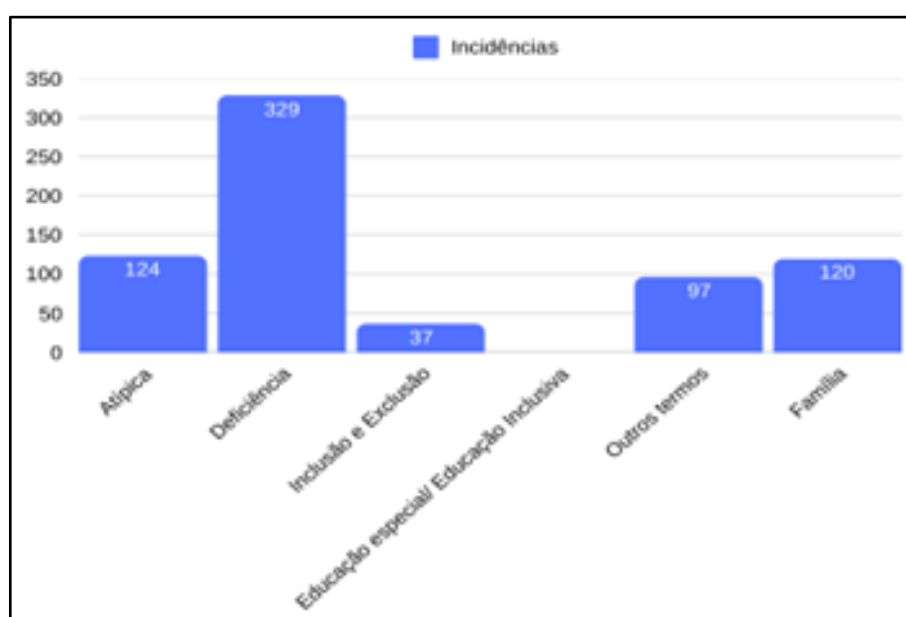


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em diversos pontos da pesquisa, a autora transita entre diferentes termos, como “família” (94), “pais” (46) e “pais e mães” (3). É interessante notar as relações de gênero fortemente marcadas nas argumentações, assim como o deslocamento feito de uma para outra expressão, conforme o que refere.

O vocábulo “típica” (6) e a “neurotípica” (1), apenas na narrativa de uma das entrevistadas. Em contraponto, a palavra “atípica” (20) é utilizada tanto pela pesquisadora, referindo-se à maternagem, quanto pelas entrevistadas e mães participantes, referindo-se à condição de seus/as filhos/as. A expressão “mãe atípica” (7) é utilizada pelas mulheres-mães participantes da pesquisa e “criança atípica” (2) aparece nas narrativas das entrevistadas.

Gráfico 8 - Pesquisa de Lima (2023)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O vocábulo “deficiência” (311) evidencia e fortalece os argumentos da autora e das mães. Transita entre as palavras “criança” (10), “filho” (6) e “filhos” (2).

Contudo, não flexiona gênero, o que faz com que o termo “filha” não apareça no texto, referindo-se às meninas. A expressão “atípica” (124) aparece em contextos diferenciados: “maternidade atípica” (84) e “mãe atípica” (17). Mas o estudo não faz referência a filhos/as atípicos/as, crianças atípicas e/ou famílias atípicas.

“Inclusão” (37) não aparece fazendo referência à educação especial e ao termo “exclusão” (4). Porém, apenas uma vez, como oposto de inclusão, referindo-se ao contexto escolar.

Na pesquisa, é possível, ainda, observar a presença de outras narrativas que se constroem articulando as mães e a maternidade atípica com sentimento (74); discriminação (9); preconceito (7); superação (7); sofrimento (6); abandono - social e

familiar (2) frequentemente encontradas nos estudos que abordam deficiência, inclusão, educação especial e maternidades atípicas.

A palavra “família” (120) e a expressão família-escola, unidas por hífen, ou família e escola, não aparecem. A expressão “escola” é mencionada pela família nas narrativas das mães entrevistadas, mas a autora se refere aos vocábulos “escola” e “escolar” em relação às pessoas com deficiência e ao capacitismo.

No Quadro 16, apresento a seleção de perfis do Instagram, séries, filmes e *podcasts* que tratam de maternidades.

Quadro 16 - Maternidade atípica no Instagram, séries, filmes e *podcasts*

INSTAGRAM	CARACTERIZAÇÃO	DETALHAMENTO
Instituto Serendipidade: instagram.com/institutoserendipidade/	18,3 mil seguidores/as no Instagram	Instituto Serendipidade - Organização Não-Governamental. Nosso propósito é transformar a sociedade por meio da inclusão - que não deve ser encarada como problema, mas como solução! Junte-se a nós! Acesse: linktr.ee/institutoserendipidade .
Somos Colo de Mãe: instagram.com/somoscolodemae/	57,3 mil seguidores/as no Instagram	Instituto Colo de Mãe. A vida é diversa, não há jornada igual. De abrigo na enchente do Rio Grande do Sul à Organização Não-Governamental dedicada ao diagnóstico, às terapias e à assistência às famílias com pessoas com TEA. Acesse: beacons.ai/institutocolodemaeorg .
SandraWAndrade	1.469 seguidores/as no Instagram	Sandrawandrade. 332 publicações.
IsabelVFerrari	115 mil seguidores/as no Instagram	isabelvferrari. Isabel Ferrari, jornalista, mãe atípica, palestrante. Ativista em inclusão e diversidade. Apresentadora e repórter da RBStv. Criadora digital e mãe do Pedro.
GabrielaGuedesS	5.860 seguidores/as no Instagram	Gabriela Guedes, diversidade. Olá, pretas! Maternidade, empoderamento e diversidade. TEA-TDAH-mãe atípica.
SÉRIE		
Atypical – Netflix		
FILME		
Uma família feliz – Globoplay		
PODCAST		
Deus e Elas		
Nós da Docência		
Tenda Materna		

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nesta pesquisa, este material não foi utilizado como objeto de análise.