

## Direito à Educação de mulheres e meninas autistas

Derecho a la Educación de las mujeres y niñas autistas

Right to Education of autistic women and girls

Recebido: 01/03/2023 | Avaliado: 19/04/2023 | Publicado: 05/06/2023

**Gisele Mascarelli Salgado<sup>1</sup>**

Universidade de São Paulo, USP, Brasil

[gigilabirinto@gmail.com](mailto:gigilabirinto@gmail.com)

### Resumo

Este artigo busca discutir o direito à educação dos autistas sob a perspectiva de gênero, para poder evidenciar o sujeito de direito que fica geralmente invisível frente a uma universalidade da legislação e de padrões médicos que não diagnosticam mulheres. A metodologia utilizada é a da pesquisa bibliográfica e análise crítica de trabalhos que tratam do direito à educação, sob uma perspectiva dos estudos “defiça” e dos estudos feministas. Este trabalho busca apresentar a perspectiva de uma mulher autista, que como pesquisadora faz a análise dos direitos de mulheres autistas, trazendo uma abordagem da comunidade autista. A dificuldade de se garantir o direito à educação leva mulheres autistas a abandonarem a escola por falta de uma política educacional que a contemple. Para isso não ocorrer, não basta ouvir especialistas em educação, médicos ou cuidadores. Como conclusão, entende-se que é necessário ouvir as mulheres e meninas autistas para buscar em conjunto estratégias educacionais específicas.

**Palavras-chave:** Direito à Educação; Mulheres Autistas; Estudos “defiça”.

### Abstract

This article seeks to discuss the right to education of autistic people from a gender perspective, in order to highlight the subject of law who is generally invisible in the face of a universality of legislation and medical standards that do not diagnose women. The methodology used is that of bibliographical research and critical analysis of works that deal with the right to education, from the perspective of “creep studies” and feminist studies. This work seeks to present the perspective of an autistic woman, who as a researcher analyzes the rights of autistic women, bringing an approach to the autistic community. The difficulty of guaranteeing the right to education leads autistic women to drop out of school for lack of an educational policy that addresses it. For this not to happen, it is not enough to listen to specialists in education, doctors or caregivers. In conclusion, it is understood that it is necessary to listen to autistic women and girls in order to jointly seek specific educational strategies.

**Keywords:** Right to Education; Autistic Women; “Creep studies”.

### Resumen

Este artículo busca discutir el derecho a la educación de las personas autistas desde una perspectiva de género, con el fin de resaltar el sujeto de derecho que es generalmente invisibilizado frente a una universalidad de legislación y normas médicas que no diagnostican a las mujeres. La metodología utilizada es la de investigación bibliográfica y análisis crítico de obras que tratan sobre el derecho a la educación, desde la perspectiva de los estudios de la “deficiencia” y los estudios feministas. Este trabajo busca presentar la perspectiva de una mujer autista, que como investigadora analiza los derechos de las mujeres autistas, trayendo un acercamiento a la comunidad autista. La dificultad de garantizar el derecho a la educación lleva a las mujeres autistas a la deserción escolar por falta de una política educativa que lo aborde. Para que esto no suceda, no basta con escuchar a los especialistas en educación, médicos o cuidadores. En conclusión, se entiende que es necesario escuchar a las mujeres y niñas autistas para buscar conjuntamente estrategias educativas específicas.

---

<sup>1</sup> Pós-Doutora em Direito pela FD-USP.

**Palabras clave:** Derecho a la Educación; Mujeres Autistas; Estudios de la “Deficiencia”.

## Introdução

Escrever sobre o autismo e autistas hoje em dia é se colocar em um campo de disputas de conceitos, em que há uma luta para quem é o legitimado a dizer quem são e quais direitos tem o autista. Diferente do que aponta Ortega (2008), esse texto destaca a existência de múltiplas vozes de pessoas autistas e de seus representantes, não podendo ser colocado em dois grupos homogêneos: autistas adultos e pais de autistas. Mesmo entre os autistas há discussões, disputas por representações e lutas distintas por direitos.

Este é um artigo escrito por uma mulher autista de diagnóstico tardio, que está inserida nas discussões do ativismo de direitos dos autistas. A posição é essencial de ser marcada, pois não se faz aqui uma fala de fora dos autistas, mas procura-se olhar para além dessa comunidade. Esse mecanismo do olhar interno e externo é essencial para um privilégio na compreensão das disputas por conceitos. É um privilégio epistemológico e não um relato de uma experiência. Assim, a grande modificação proposta nesse texto para pensar o direito à educação é um olhar de dentro, de uma mulher autista.

Este estudo está inserido no âmbito dos “estudos defixa” (Mello e Nuerberg, 2012) e dos estudos feministas. Sendo um “estudo defixa”, o que se busca é a emancipação do sujeito e a defesa de padrões anticapacitistas (Glessner, Bock, e Lopes, 2020). Sendo um estudo feminista a categoria gênero aqui é uma categoria analítica, como ensina Joan Scott (1995).

A metodologia utilizada para esse trabalho é o da análise bibliográfica e análise crítica de estudos acadêmicos sobre a questão das mulheres e meninas autistas na educação. Alguns trabalhos acadêmicos, entre eles textos e teses, foram selecionados a partir de uma pesquisa exploratória, para se verificar quais os rumos da produção acadêmica.

O sujeito de direito da educação pensado aqui são as mulheres e meninas autistas. Utiliza-se essa denominação, pois não somente às crianças é garantido o direito à educação inclusiva. Mulheres autistas adultas também podem e devem usufruir do ensino inclusivo e adaptado. O que se quer ressaltar aqui é que o autista não some aos 18 anos de idade, nem muito menos com o fim da adolescência. Há autistas adultos, que precisam ter seus direitos garantidos, inclusive o direito à educação.

Este estudo opta por não utilizar a palavra “autismo” para se referir às pessoas, mas prefere-se a palavra autista. Isso porque o foco será o sujeito de direitos e não numa “doença” ou “transtorno”. Adota-se, portanto, o paradigma da sociologia da deficiência e não da medicina ou psicologia. Também fazem parte das escolhas que guiam esse trabalho, utilizar a palavra autista/autistas e não de “pessoa com autismo”, nem “pessoa portadora de autismo”, nem “pessoa com necessidades especiais”.

### **Questão de gênero e deficiência no acesso à Direitos**

O gênero é um marcador da diferença importante para a questão de ser autista, pois muitas autistas não conseguem obter o diagnóstico por serem mulheres. Entender o gênero em conjunção com o marcador da diferença que é a deficiência é necessário para que não se apague do direito à educação a mulher e menina autista. Geralmente elas são desconsideradas no âmbito médico e também no âmbito educacional. Essa interseccionalidade é necessária para a garantia de direitos. Porém, nem sempre essas relações são estabelecidas nos estudos sobre mulheres ou sobre a deficiência, como aponta Anahi Mello e Adriano Nuremberg:

Um argumento consolidado no âmbito das Ciências Humanas e Sociais é o da necessária articulação das categorias de gênero, geração, classe, raça/etnia, orientação sexual, região e religião na análise de fenômenos sociais e culturais. Nos Estudos Feministas e de Gênero, a própria interface com os movimentos feministas demanda essa abordagem multicategorial, considerando que as questões pautadas pelo ativismo feminista, a partir da segunda geração desse movimento, transcendem aos aspectos de gênero e apontam para a relevância das demais categorias. Uma questão, contudo, tem sido pouco investigada nesses debates e cruzamentos intercategoriais na produção acadêmica feminista brasileira, a saber, a deficiência. Por ser considerada pela maior parte da comunidade acadêmica uma temática muito específica e distante, a deficiência ainda é um tema periférico nas Ciências Humanas e Sociais e particularmente no campo teórico feminista. Ao chamarmos a atenção para esse fato, não nos referimos apenas às mais de 1 bilhão de pessoas com deficiência no mundo ou às cerca de 45 milhões e 600 mil em nosso país, mas nos pautamos na perspectiva que sustenta ser a deficiência uma condição constituinte da condição humana (Mello e Nuerberg, 2012, p. 365).

Muitos estudos sobre alunos autistas não levam em consideração outros marcadores da diferença para entenderem quem é o aluno autista. Dizer que um aluno é autista para a educação é dizer muito pouco sobre quem esse aluno é e suas dificuldades. Isso porque esse aluno é perpassado por gênero, classe, raça, e tantos outros fatores. Assim, não há um aluno autista, mas alunos autistas com demandas educacionais diferentes.

O gênero e a deficiência são aqui marcadores da diferença, pois são relacionais e não podem ser entendidos de maneira separada. Essa relação está presente no próprio conceito de marcador da diferença:

A expressão “marcadores sociais da diferença” transformou-se, assim, numa maneira de denominar essas diferenças socialmente construídas e cuja realidade acaba por criar, com frequência, derivações sociais, no que se refere à desigualdade e à hierarquia. O suposto do grupo era, também, de que “os marcadores” diziam respeito a uma agenda da antropologia, que tradicionalmente lidava com conceitos como “relatividade” e “diferença”, não como características inerentes e inatas aos seres humanos, mas como relações sociais que produzem grande impacto no mundo das representações (Schwarcz, 2019, p.11).

A problemática de não se considerar a peculiaridade da mulher e da menina autista decorre da legislação que universaliza o conceito de autista e também da orientação da medicina, que define o que é autismo e quem é autista. O padrão médico ainda hoje para obtenção de laudos é o de um homem autista. Durante muito tempo foi negado à mulher a possibilidade de ser autista.

É possível encontrar muitas mulheres autistas sem diagnóstico ou mesmo com diagnósticos incorretos. Isso porque historicamente não se costuma diagnosticar mulheres, sendo o “autismo” somente de homens. Asperger foi um médico nazista que se interessava em estudar meninos com características peculiares, que denominou de transtorno esquizóide. Apesar de ter se deparado com mulheres autistas com características semelhantes, Asperger somente estava interessado nos homens, uma vez que eles poderiam servir ao Estado nazista (Sheffer, 2019).

O sistema brasileiro ainda adota que para obtenção de direitos os autistas têm de ter um laudo médico atestando a sua condição. Sem esse laudo, dificilmente se consegue o acesso à direitos, como adaptações na escola e no trabalho. Desse modo, muitas mulheres ficam sem poder acessar os seus direitos, pois não são reconhecidas como autistas, sem seus laudos. Esse sistema de garantia de direitos passa pelo chancelamento do médico, não o único possível. Alguns países adotam o sistema da autodeclaração para acesso à direitos. Esse sistema reconhece que o laudo muitas vezes é difícil de se conseguir, seja pelos requisitos, que não contemplam mulheres, seja pela questão do custo, pela falta de médicos especializados, ou mesmo do tempo necessário para investigação.

### **Autistas e sua complexidade de classificação: do padrão médico à neurodiversidade**

A própria história do termo autista é controversa e explicada por diversos autores, como ORTEGA (2008), que passa da discussão da psicanálise, para a psiquiatria e ultimamente para o conceito de neurodiversidade. A definição de quem é autista passa ainda hoje pela classificação médica, mas há estudos que começam a entender a deficiência de outra maneira.

Os autistas foram divididos em diversos tipos, dependendo dos critérios de classificação. O paradigma médico não fala de diversos autistas, mas de diversos tipos de autismo. Essas classificações visavam uma diferenciação dos autistas para questões médicas. Assim, a classificação do CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) entende que o autismo é catalogado como transtorno global do desenvolvimento (F-84), que está dividido em: autismo infantil (F-84.0), autismo atípico (F-84.1), síndrome de Rett (F-84.2), transtorno com hipercinesia associada à retardo mental e a movimentos estereotipados (F-84.3) outro transtorno desintegrativo da infância (F-84.4), síndrome de Asperger (F-84.5), outros transtornos gerais do desenvolvimento (F-84.8), Transtornos globais não especificados do desenvolvimento (F-84.9).

Essa classificação foi alterada recentemente pelo CID-11, que passa a classificar o autismo a partir da existência de deficiência intelectual e da existência da linguagem funcional. Assim fica atualmente a classificação: 6A 02.0 transtorno do Espectro do autismo sem deficiência intelectual (D.I.) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.1 transtorno do espectro do autismo com

deficiência intelectual (D.I.) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A 02.2 transtorno do espectro do autismo sem deficiência intelectual (D.I.) com linguagem funcional prejudicada; 6.A02.3 transtorno do espectro do autismo com deficiência intelectual (D.I.) e com linguagem funcional prejudicada; 6 A 02.5 transtorno do espectro do autismo com deficiência intelectual (D.I) e com ausência de linguagem funcional; 6A02.Y outro transtorno do espectro do autismo especificado, 6A02.Y outro transtorno do espectro do autismo não especificado.

Somente a classificação médica aponta para diversos tipos de pessoas autistas, que possuem demandas diferentes como alunos. Um autista que tenha deficiência intelectual tem demandas diferentes daquele que não a tem. Olhar para esses alunos como um todo, impede de ver o autista como uma pessoa, mas o vê como um outro, que é despersonalizado e por isso muitas vezes temido.

Existe também a classificação da OMS (Organização Mundial da Saúde), que se foca nos transtornos mentais, que entende que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado pelas dificuldades de comunicação e interação social e de comportamentos restritos e repetitivos (American Psychiatric Association, 2013). Esse sistema de classificação é mais descritivo das características, englobando não somente questões médicas, mas também sociais. Para essa escala de classificação o autista pode ser classificado a partir dos seus graus de suporte, que podem ser: leve, médio, alto.

O objetivo deste artigo não é a discussão da classificação utilizada por esses órgãos, mas apontar que, independente da classificação utilizada, os autistas são múltiplos e não há como não pensar nas suas especificidades na educação. A educação inclusiva que abarca as pessoas deficientes, dentre eles os autistas, não pode ignorar essas diferenças. Há também classificações que hoje devem ser evitadas, mas que são utilizadas informalmente, como autistas de alto funcionamento e baixo funcionamento. Essa é uma classificação capacitista, pois leva em consideração o que a pessoa pode ser para a sociedade e não como um ser em si.

Para meninas e mulheres autistas o perigo dessas classificações é que elas podem não ser entendidas como tal. Uma menina de grau dois de suporte pode ter sua matrícula negada em uma escola, pois ela pode aparentar precisar de maior grau de suporte. Enquanto uma menina de grau um de suporte, que se utiliza da técnica do mascaramento para não sofrer ou minimizar o capacitismo, pode frequentar a escola sem que tenha atividades voltadas para ela, causando crises. O mesmo pode acontecer com uma mulher em qualquer grau de escolaridade do ensino.

A discussão que está em jogo é como sujeitos tão diferentes e demandantes de políticas públicas de educação tão distintas podem ser verdadeiramente contemplados quando são sintetizados na figura do sujeito “o autista”, que nem sequer é pensado a partir na categoria de gênero. Esse entendimento é diferente de Francisco Ortega encontra uma binariedade na comunidade autista. Para ele há duas categorias de

demandas, uma de pais e responsáveis e outras de autistas e elas seriam antagônicas, para as políticas públicas:

Diante dessa situação, cabe perguntar quais seriam as políticas públicas possíveis para dar conta da neurodiversidade. As políticas propostas pelos grupos pró-cura já foram salientadas: acesso e financiamento de terapias comportamentais (especificamente ABA), contingenciamento de recursos para pesquisa genética e neuroquímica do transtorno, entre outras. No caso da neurodiversidade, a situação é um pouco diferente, entrando em muitos casos em conflito com os interesses dos grupos pró-cura (Ortega, 2009, p.75).

Essa análise não dá conta da imensa complexidade das demandas dos autistas, pois há autistas adultos que não se posicionam pró-neurodiversidade, bem como há parentes que os cuidam que não são a favor de terapias de cura.

Valéria Aydos, em seu artigo sobre a questão do diagnóstico social do autismo, apresenta uma disputa sobre os conceitos e esses ora incluem ou excluem uma parcela da população autista:

Como lembra Ian Hacking, as investigações científicas interagem com as classificações e as mudam constantemente, processo de construção social chamado pelo autor de *looping effect* das categorias. A cada *looping effect*, não só uma nova categoria é criada, mas também novas pessoas são incluídas e as pessoas classificadas são recriadas, não sendo mais as mesmas que anteriormente. No caso do autismo, o percurso histórico de aquisição de conhecimento sobre a condição conta com o fato de que a crescente amplitude de “sintomas” e “sinais diagnósticos” incluídos no chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA) dá margem a sua abertura a diferentes interpretações e o torna adaptável a um número crescente de pessoas (Aydos, 2019, p.95).

Pouco a pouco a questão de quem é autista a partir de características do “autismo” enquanto transtorno, passa a ser desvinculado da análise médica. Os estudos da deficiência entendem que o autista é um ser que contempla a diversidade humana e lhe é garantido uma ampla gama de direitos, como destaca Débora Diniz:

O corpo como experiência da opressão foi ignorado pela primeira geração de teóricos do modelo social da deficiência. Porém, com as perspectivas pós-modernas e feministas, fica impossível esquecer que o corpo é simplesmente as fronteiras físicas dos nossos pensamentos. É por meio do corpo que se clama o direito de estar no mundo. Os deficientes provocam espanto pelo corpo, a surpresa atávica que no passado fascinou os *freak-shows*. Atualmente com a proteção dos direitos humanos, os deficientes se anunciam sob o signo da pluralidade e da diversidade de estilos de vida. É nesse novo marco teórico e político que o tema da deficiência assumirá a centralidade da agenda das políticas sociais e de proteção social nas próximas décadas (Diniz, 2007 p, 78-79).

A mudança do paradigma médico para o paradigma social está presente nos novos estudos sobre a deficiência. Sem essa mudança o sujeito não aparece e somente se fixa em um catálogo de doenças, como aponta Diniz:

O *disablism* é resultado da cultura da normalidade, em que os impedimentos corporais são alvo de opressão e discriminação. A normalidade, entendida ora como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais, foi desafiada pela compreensão de que deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas a opressão pelo corpo com

variações de funcionamento. A deficiência traduz, portanto, a opressão ao corpo com impedimentos: o conceito de corpo deficiente ou pessoa com deficiência devem ser entendidos em termos políticos e não mais estritamente biomédicos. Essa passagem do corpo com impedimentos como um problema médico para a deficiência como o resultado da opressão é ainda inquietante para a formulação de políticas públicas e sociais. Deficiência não se resume ao catálogo de doenças e lesões de uma perícia biomédica do corpo é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos (Diniz, Barbosa e Santos, 2009, p.65).

A mulher e a menina autistas precisam ter sua educação pensada para além da questão médica. A escola tem papel fundamental em reconhecer essas pessoas como seres que habitam o mundo e nele aprendem e apreendem o mundo. Assim, autistas passam a reivindicar um espaço na educação que não esteja pautado por seus impedimentos, denunciando um capacitismo. A mudança nos “estudos defixa” faz com que se exija mais direitos e participação social, como destaca Diniz:

Essa mudança de causalidade da deficiência, deslocando a desigualdade do corpo para as estruturas sociais, teve duas implicações. A primeira foi a de fragilizar a autoridade dos recursos curativos e corretivos que a biomedicina comumente oferecia como única alternativa para o bem-estar das pessoas com deficiência. Para essas pessoas, não era possível negar os benefícios dos bens e serviços biomédicos, mas a exclusividade que a cura e a reabilitação possuíam endossava a ideia do corpo com impedimentos como anormal e patológico. A segunda implicação foi a de que o modelo social abriu possibilidades analíticas para uma redescritção do significado de habitar um corpo com impedimentos. (...) Ao denunciar a opressão das estruturas sociais, o modelo social mostrou que os impedimentos são uma das muitas formas de vivenciar o corpo. A tese central do modelo social permitiu o deslocamento do tema da deficiência dos espaços domésticos para a vida pública. A deficiência não é matéria de vida privada ou de cuidados familiares, mas uma questão de justiça (Diniz et al., 2009, p.69).

O paradigma médico utilizado para tratar do autismo é um paradigma da falta e não da diferença. O autismo não é considerado uma doença, mas uma deficiência e leva os autistas a uma situação de inferioridade em alguns aspectos de suas vidas. Porém, esse paradigma da falta leva a escola a não explorar o que é de interessante e singular no aluno autista.

O paradigma da neurodiversidade para a educação se afastaria da adequação dos indivíduos, como aponta Ortega no seguinte trecho:

No campo específico da educação e da educação especial, os modelos tradicionais orientados para o modelo da deficiência tentam curar, consertar, reparar, remediar, melhorar as “deficiências” das crianças. Nesses modelos, os autistas são aproximados o máximo possível de uma norma ou são ajudados a enfrentar as deficiências da melhor maneira possível. Um modelo educativo baseado na neurodiversidade, em contrapartida, “terá um profundo respeito pela diferença (e não deficiência) de cada criança”, escreve Armstrong, “encontrando o melhor nicho ecológico para cada criança, no qual suas qualidades são maximizadas e seus defeitos são minimizados”. O modelo da neurodiversidade necessariamente forçará uma mudança no sistema educativo “pela clara diversidade e força da organização neurológica de suas populações de estudantes” (Ortega, 2009, p, 75).

Judy Singer é uma socióloga que inaugura dentre os estudos da deficiência o conceito de neurodiversidade, ou seja, aos autistas não falta nada, mas há um cérebro diferente que leva a pessoa a ter diferentes percepções do mundo. Os estudos de Singer mudam o paradigma da falta e não considera o

paradigma dos médicos. Isso leva a uma parte da comunidade de autistas adotarem esse entendimento, como destaca Francisco Ortega:

Para a socióloga australiana, o aparecimento do movimento de neurodiversidade tornou-se possível por vários fenômenos: principalmente a influência do feminismo, que forneceu às mães a autoconfiança necessária para questionarem o modelo psicanalítico dominante que as culpava pelo transtorno autista dos filhos; a ascensão de grupos de apoio aos pacientes e a subsequente diminuição da autoridade dos médicos, possibilitadas, sobretudo, pelo surgimento da Internet, que facilitou tanto a organização dos grupos, como a livre transmissão de informações sem mediação dos médicos; finalmente, o crescimento de movimentos políticos de deficientes, movimentos de autodefesa e auto-advocacia de deficientes, especialmente de surdos, que estimulou a auto-representação da identidade autista (Ortega, 2008, p.478).

O entendimento de Singer de neurodiversidade é um conceito em disputa, isso porque para muitos da comunidade autista (autistas, pais, médicos e especialistas) o que prepondera é o conceito médico de autismo e deficiência. Sendo um conceito em disputa, as discussões do campo são bem complicadas e elas afetam as políticas públicas, legislações, decisões de tribunais e a educação de autistas.

### **Direito de acesso à educação**

O direito à educação de mulheres e meninas autistas tem de ser pensado a partir da interseccionalidade de pelo menos dois tipos de direitos: direitos das mulheres e crianças e direitos das pessoas com deficiência à educação. A lógica dos Direitos Humanos tende a excluir essas intersecções, o que ocasiona a falta de proteção para um grupo que sofre várias discriminações, como aponta Kimberlé Crenshaw:

Uma das perguntas que devemos fazer é a seguinte: “O que há de errado com a prática tradicional dos direitos humanos? O que há de errado com a visão tradicional das discriminações racial e de gênero?” Um dos problemas é que as visões de discriminação racial e de gênero partem do princípio de que estamos falando de categorias diferentes de pessoas. A visão tradicional afirma: a discriminação de gênero diz respeito às mulheres e a racial diz respeito à raça e à etnicidade. Assim como a discriminação de classe diz respeito apenas a pessoas pobres. Há também outras categorias de discriminação: em função de uma deficiência, da idade, etc. A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos (Crenshaw, s/d, p. 4).

Essa desconsideração da interseccionalidade faz com que o sujeito da legislação se porte como um universal ou uma categoria tão ampla, que leva a desconsiderar alguns sujeitos, geralmente os minoritários e invisíveis dentro de uma categoria. Isso é o que acontece quando se pensa no direito à educação dos autistas. Essa categoria autista, surge como um universal e o universal é masculino. É nesse sentido que Kimberlé Crenshaw faz a crítica ao universalismo das leis:

Embora a Declaração Universal garanta a aplicação dos direitos humanos sem distinção de gênero, no passado, os direitos das mulheres e as circunstâncias específicas em que essas sofrem abusos foram formulados como sendo diferentes da visão clássica de abuso de direitos humanos e, portanto, marginais

dentro de um regime que aspirava a uma aplicação universal. Tal universalismo, entretanto, fundamentava-se firmemente nas experiências dos homens. Consequentemente, apesar da garantia formal, a proteção dos direitos humanos das mulheres foi comprometida † medida que suas experiências poderiam ser definidas como diferentes das dos homens (Crenshaw, 2002, p.172).

O direito à educação das mulheres e meninas autistas figura, portanto, em uma tripla interseccionalidade de estudos: estudos sobre feminismo, estudos sobre deficiência e estudos sobre direito à educação. São vários documentos legais que garantem esses direitos.

Quanto aos direitos das mulheres, o artigo 5 da Constituição Federal de 1988 garante a igualdade entre homens e mulheres. O Brasil é signatário da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (CEDAW), que em seu artigo 11 garante a igualdade de condições para mulheres e homens na educação (Decreto n. 4377/2002). Quanto ao direito das crianças e adolescentes há previsão da garantia da educação a crianças e adolescentes com deficiência no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8064/1990) no artigo 54, inciso III.

Quanto ao direito à educação existe a previsão da garantia à educação no artigo 208 da Constituição Federal de 1988. O Brasil assinou a Declaração de Salamanca da ONU em 1994, que é um marco para a educação de pessoas com deficiência. Esse documento utiliza o termo “educação especial”, que depois será incorporado à LDB. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996) trata da Educação Especial no artigo 58, que será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas com deficiência. Dentro do Direito à educação há várias Políticas Públicas do estado para regulamentar as legislações em seus detalhes e assegurar os direitos previstos. Alguns desses documentos tratam da educação especial, como parte do ensino inclusivo. Esses documentos trazem a especificidade e não se confundem com a legislação federal, uma vez que os destinatários são os próprios gestores da educação e educadores. O documento denominado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” de 2008 faz menção a diversos tipos de deficiência, mas não traz nada específico para autistas.

Quanto à proteção das pessoas com deficiência, o Brasil é signatário da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 1999, conhecida também como Convenção de Guatemala. Esse documento foi transformado em legislação nacional em 2001, pelo Decreto n. 3956. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13146 de 2015) garante nos artigos 27, 28 e 30 a educação. A lei que garante os direitos dos autistas, como pessoas com deficiência é a Lei Berenice Piana (Lei 12764/2012) que no artigo 3, inciso IV, alínea a, garante o direito à educação e ao ensino profissionalizante.

Apesar de existirem documentos legais no âmbito federal, estadual e municipal que tratam de garantir algum direito aos autistas, pouco é falado da especificidade do recorte de gênero e autismo nas

legislações. O autista ainda é tido como um deficiente que se beneficia de uma inclusão geral. Porém, é necessária uma inclusão específica, pois as demandas dos autistas são diferentes e também são múltiplas. Essas inclusões têm de ser pensadas caso a caso, mas também é necessário o chamamento da comunidade autista para que suas demandas sejam ouvidas, ou seja, não dá para se fazer políticas educacionais de inclusão somente ouvindo especialistas em educação ou em saúde. É necessário que o sujeito para que essas políticas sejam criadas possa participar da sua criação.

### **Breve análise das abordagens pedagógicas sobre autistas.**

Os autistas parecem ser o novo sujeito descoberto pelos trabalhos acadêmicos e isso não é diferente no âmbito da educação. Muitos trabalhos ainda estão no paradigma médico e não se referem à figura do autista, mas do “autismo”. Este trabalho não tem como objetivo analisar todos os trabalhos produzidos, mas destacar com alguns exemplos, como a educação não se deslocou do paradigma médico e não pensa no sujeito autista a partir das suas multiplicidades, englobando questões de gênero.

O artigo “Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes” foca na experiência de professores com alunos “com Tea”, a partir de uma análise da psicologia. Quatro professoras do ensino fundamental foram ouvidas em entrevistas semiestruturadas para avaliar como seria a adaptação para esses alunos. A conclusão é que a adaptação é feita caso a caso (Weizmann, Pezzi e Zanon, 2020).

Porém, o que fica evidente é o desconhecimento dos professores de quem é esse “aluno com Tea” e um foco na questão medicalizante, pois não se refere ao autista. As atividades de inclusão relatadas parecem vir mais da boa vontade de algumas professoras do que um projeto específico para o aluno autista. As professoras entrevistadas se mostraram completamente apavoradas em ter de se relacionar com alunos autistas, talvez até mais do que o aluno autista. Pela pesquisa não se sabe qual o nível de suporte dos alunos autistas recebidos por essas professoras em suas salas, nem especificidades como se são autistas mulheres, negras, pobres. A questão do gênero nem foi tratada. O medo dos autistas se dá por um desconhecido de um sujeito que não se revela.

Há mais trabalhos ouvindo os professores, do que autistas. O artigo “Inclusão do Aluno Autista em Escolas de Ensino Regular” é um estudo que irá ouvir professores da rede municipal de educação, por meio de questionário. O estudo revela o não treinamento dos professores e seu desconhecimento das demandas do aluno autista. Apesar desse fato os professores indicam nas suas respostas que os alunos se adaptam muito bem à rotina escolar (Santos, Nyari e Juliani, 2022). O medo e a desconfiança dos professores são tamanhos que há manuais disponíveis na internet feito por professores ou mesmo pelas secretarias de educação, para trazer diretrizes aos professores. Esse é o caso da cartilha da Secretaria Municipal da educação de São Paulo, “Orientações para atendimento de estudantes: transtorno do espectro do autismo”.

O artigo “Dificuldade de aprendizagem e a criança com autismo: desafios psicopedagógicos” (Nascimento, Moura e Araujo, s/d), busca fazer uma revisão bibliográfica do tema e também analisar um caso de um autista observado no estágio pedagógico dos autores. A dificuldade de aprendizagem parece vir muito mais do que foi lido na bibliografia, do que da experiência pedagógica concreta com o aluno. Muitos artigos trazem a experiência de apenas alguns autistas, ficando impossibilitada a relação entre a dificuldade de aprendizado e o “autismo”, uma vez que neurotípicos e outros tipos de pessoas também têm dificuldade de aprendizagem.

Há também diversos artigos de revisão bibliográfica, como “Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura” (Nunes, Azevedo, e Schmidt, 2013). Esses artigos parecem focar muito mais no que os especialistas falam, tentando mapear uma questão que parece pouco familiar aos autores e à academia. Dificilmente esses estudos buscam escutar autistas e entenderem sua complexidade. Cria-se assim um círculo vicioso de compartilhamento de informações, sem que o sujeito da educação seja o foco.

O artigo “Educação de pessoas que apresentam transtorno do espectro autista: perspectivas da inclusão” é escrito por autores da área da saúde e da educação. Este visava uma revisão da bibliografia do que foi produzido sobre o tema na base de dados de revistas acadêmicas importantes. O foco era entender como os especialistas entendiam que a educação se dava ou como deveria ocorrer. O foco no entendimento médico e medicalizante é bem forte. Não se faz uma periodização dos artigos e dos conceitos utilizados. A educação do autista não é considerada “tarefa simples” (Arruda, Brito, Mendonça, Marques Júnior, Santos, e Tacon, 2018, p.48) e chega-se a afirmar que nem todos os autistas estão aptos a frequentar a escola (Arruda et al., 2018, p.49). Essa afirmação é feita utilizando-se de conclusões de outros autores.

É possível que a desconexão dos pesquisadores com seus sujeitos decorra da transformação desses sujeitos como “objetos da pesquisa”. O sujeito se torna distante e o que se vê é primeiramente uma “doença”, “transtorno” e não o indivíduo. Poucos autistas também foram ouvidos. O contato com a educação dos autistas se deu por meio dos educadores e dos pais de autistas. Nem todos os autistas são não falantes e muitos querem ser ouvidos nas suas demandas educacionais. Autista tem dificuldade de relacionamento, o que não quer dizer que não queira, nem que não deseje se comunicar. O que pode ter ocorrido é que nas escolas a grande preocupação é o autista de grande grau de suporte, que muitas vezes têm mais dificuldade de se comunicar. Se esse era o que os pesquisadores entendiam como autista, há um recorte oculto, pois os autistas de pequeno grau de suporte não foram ouvidos, por não representarem um “problema educacional”, mesmo que este estivesse em profundo sofrimento para se adaptar a uma sala barulhenta, ao intervalo caótico, as salas cheias, aos exercícios sem adaptação, etc.

Os focos dos trabalhos parecem incidir na escola e na educação, mas não no sujeito autista. O autista aparece como um grande estranho, os “Anormais” de Foucault (2001). A descrição do autista como um ser que tem como características a agressividade, as crises e o descontrole, não colaboram para a visão de um sujeito que demanda direitos. Não se pensa o que desencadeou as crises, nem a agressividade. O autista passa grande parte do mundo acadêmico com medo e receio do que pode lhe acontecer. Bullying e rejeição são parte da experiência escolar, mesmo que o aluno autista seja brilhante.

A construção de estratégias de aprendizagem está presente no trabalho “Estudantes com TEA na escola: desafios para a ação educativa compartilhada” de Marily Barbosa (2018). Esse trabalho é de maior fôlego, uma vez que é um doutorado. O trabalho apresenta uma ampla visão ao considerar o conhecimento médico, dos movimentos sociais e o trabalho docente em sala de aula. A perspectiva do materialismo histórico-dialético e a atuação da pesquisadora em núcleos de estudos autistas, fez com que o trabalho considerasse a pessoa do autista.

O artigo “A aprendizagem da rotina escolar de estudantes com autismo com a possibilidade de utilização de um jogo sério por professores e fonoaudiólogos” (Uema, Toda, e Isotani, 2020) apresenta uma proposta de jogos que colocam para o autista uma rotina, partindo da utilização de uma especial habilidade visual que os autistas têm. O foco da pesquisa não está na falta, apesar disso ser tratado, mas sim nas habilidades. Essas habilidades são focadas para o ensino, mas não para o controle ou cura do “autismo”. Nessa mesma linha vai o artigo “A tecnologia assistiva para inclusão de alunos autistas nos anos iniciais” de Marilda Ribeiro. Depois de uma análise da literatura sobre o tema para análise, a autora propõe o uso da tecnologia assistiva para focar naquilo que o aluno tem de habilidade e não na falta.

O gênero somente vem piorar a situação da autista na escola, uma vez que à mulher é, normalmente, negado suporte. Geralmente a mulher e menina autista não conseguem se portar como um neurotípico. O comportamento dela não é o esperado socialmente pela escola, ainda mais em uma sociedade patriarcal e machista. Isso pode acontecer pela menina e a mulher autista não entenderem facilmente as regras sociais. Um dos artigos que ressalta a questão de gênero da mulher autista de diagnóstico tardio na escola é “Representações do passado escolar por mulheres autistas sob a abordagem (auto)bibliográfica” (Costa, Lima, 2022). Ao ouvir as mulheres autistas o foco do texto está nas experiências dos sujeitos e como lhes é negado o direito à educação na forma plena.

A escola também pode forçar o mascaramento das características autistas. Assim, para a autista ser aceita ela irá copiar comportamento de outras pessoas, vivendo em um grande teatro em que tem que fingir ser quem não é. Essa estratégia de sobrevivência tem dado certo e as mulheres autistas passam muitos anos sem serem reconhecidas como tais, inclusive por seus professores. Se a educação não oferece nada para essa autista a não ser a correção e cura, o mascaramento de alguns traços característicos parece ser uma

saída interessante, mesmo que a pessoa ainda não saiba que é autista vivendo em um mundo que não foi feito para ela.

### **Considerações finais**

As políticas públicas e práticas de educação precisam ser construídas com as pessoas que demandam direitos, ou seja, a mulher e criança autista não podem ser somente aquelas para quem as práticas educacionais são aplicadas, mas devem ser convidadas a participar da construção dessas práticas. Somente assim as práticas educacionais estarão levando a sério essas pessoas como sujeitos de um direito. É assim que se pode garantir que gênero e deficiência estejam contemplados nas políticas educacionais. Este entendimento está expresso no mote dos direitos das pessoas com deficiência, que é: “Nada de nós, sem nós”, como aponta Clarice Rios:

O lema “nada sobre nós, sem nós”, que vem sendo adotado por militantes do movimento das pessoas com deficiência internacionalmente desde os anos 1970, resume algumas das motivações básicas do ativismo político desse grupo de pessoas. Reivindicam-se não apenas direitos e benefícios no âmbito social, mas, acima de tudo, o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos livres e autônomos, capazes de se posicionar e participar na tomada de decisões em distintas esferas sociais sem a interferência de terceiros. Tais demandas seguem o modelo articulado por outros movimentos sociais que surgiram mais ou menos na mesma época (Rios, 2017, p. 215).

As pesquisas sobre mulheres e meninas autistas ainda caminham a passos lentos no Brasil, se considerada a perspectiva anticapacitista e não medicalizante. Porém, esses estudos são necessários para uma mudança teórica, prática e de representação social, como aponta Angélica Gonzaléz:

Nesse sentido, se faz necessário uma mudança disruptiva na forma de abordar as pesquisas no campo do autismo. Em primeiro lugar, a nível teórico, uma vez que é imperativo transformar as bases epistemológicas do autismo sustentado, quase exclusivamente, na vivência masculina do transtorno. Desde que as mulheres no espectro não são incluídas em estudos de pesquisas, seus resultados dificilmente podem ser generalizados para todos os indivíduos com autismo. Em segundo lugar, no nível prático, esta perspectiva torna mais fácil alargar a concepção de autismo como uma categoria, em um contexto social mais amplo e dentro de um sistema de relacionamentos em que existem múltiplas barreiras de caráter sociocultural. E em terceiro e último lugar, no nível da representação social, uma vez que quanto maior e mais profundo o conhecimento sobre o autismo em mulheres, em todas as suas dimensões, mais fácil será conseguir identificar e ultrapassar os estereótipos de gênero. Somente através de sua plena participação na pesquisa, dificuldades podem ser superadas para sua inclusão na sociedade e seu reconhecimento como sujeitos políticos, colocando suas experiências e necessidades (Gonzaléz, 2020, p. 1133).

Com a ampliação do conceito de quem é autista e com a democratização dos diagnósticos de mulheres autistas, cada vez mais meninas, mulheres ou seus representantes irão demandar ao poder público a alteração da situação de invisibilidade na questão educacional. Essa luta, porém, está ainda para ser feita, uma vez que diagnósticos ainda são uma barreira para acesso a direitos, uma vez que são caros e complicados de se obter, mesmo quando se pode acessar especialistas.

## Referências

- American Psychiatric Association (2013). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5. (5 ed.). Washington.
- Arruda, T., Brito, A., Mendonça, C., Marques Júnior, H., Santos, R., & Tacon, K. (2018). Educação de pessoas que apresentam transtorno do espectro autista perspectivas da inclusão. *Revista Eletrônica de Educação da Uniaraguaia*, 13(2).  
<https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/668>
- Aydos, V. (2019). A desconstrução social do diagnóstico de autismo. *Anuário Antropológico*, 44(1), p. 93-116.
- Barbosa, M. O. (2018). Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada. [Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos].
- Brasil, (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Costa, F., & Lima, R. (2012). Representações do passado escolar por mulheres autistas sob a abordagem da (auto) biografia. *Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica*.
- Crenshaw, K. (s/d). A interseccionalidade na Discriminação de raça e gênero. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>
- Crenshaw, K. (2002) Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Femininos*, ano 10, vol.1, p. 171-188.
- Diniz, D. (2007). O que é deficiência? São Paulo: Brasiliense.
- Diniz, D., Barbosa, L. B., & Santos, W. (2009). Deficiências, direitos humanos e justiça. *SUR- Revista Internacional de Direitos Humanos*. 6(11), p. 65-77.  
<https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?format=pdf&lang=pt>
- Foucault, M. (2001). Os anormais. São Paulo: Martins Fontes.
- Glessner, L. M., Bock, G., & Lopes, P. H. (Orgs.). (2020). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Editora CRV Curitiba.
- González, A. G. (2020). Autismo, género y derechos humanos: una mirada interseccional. In *Derechos Humanos ante los nuevos desafíos de la globalización*. Madrid: Dykinson.
- Mello, A. G., & Nuernberg, A. H. (2012). Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Estudos Feministas, Florianópolis*, 20(3), p. 635-655.
- Nascimento, E., Moura, J. E., & Araujo, M. (s/d). Dificuldade de aprendizagem e a criança com autismo: desafios psicopedagógicos. *Educte, Brasil, Maceió*, 10(1), p. 1185-1196.

- Nunes, D., Azevedo, M., & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Santa Maria. *Revista Educação Especial*, 26(47). p. 557-572.  
<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.
- Ortega, F. (2008). O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Revista MANA*, 14(2), p.477-509.
- Ortega, F. (2009). Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, 14(1), p. 67-77.
- Oliveira, I., (Org.) (2015). Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios e possibilidades. Editora CRV. Grupo de Estudos sobre Autismo. UFES.
- Rios, C. (2017). “Nada de nós sem nós?” o corpo na construção do autista como sujeito social e político. *Revista Sexualidad, Salud y Sociedad*. Rio de Janeiro, n. 25.  
<https://www.scielo.br/j/sess/a/86hndtKbjyBGHDT7xTmR9G/?lang=pt>.
- Ribeiro, M. (2021). A tecnologia assistiva para inclusão de alunos autistas nos anos iniciais. *Anais do I Congresso dos Estudantes de pós-graduação à distância do Instituto Federal do Maranhão*.  
<https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-f01ce26788f8bd9e81229db60e86760dd86a6113-arquivo.pdf>
- Santos, A. N., Nyari, D., & Juliani, M. (2022). Inclusão do Aluno Autista em Escolas de Ensino Regular. *Revista Extensão em Foco Palotina*, n. 26, p. 50-73.
- Schwarcz, L. (2019). Prefácio. In L. Hirano, M. Acuña, & B. Machado, (Org.) Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções. Goiânia: Editora Imprensa Universitária.
- São Paulo (2021). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Orientações para atendimento de estudantes: transtorno do espectro do autismo. São Paulo: SME / COPED.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, 20(2), p. 71-99.
- Scheffer, E. (2019). Crianças de Asperger: as origens do autismo na Viena nazista. Rio de Janeiro: Record.
- Uema, J., Toda, A. M., & Isotani, S. (2020). A aprendizagem da rotina escolar de estudantes com autismo com a possibilidade de utilização de um jogo sério por professores e fonoaudiólogos. *Anais dos Trabalhos de Conclusão de Curso*. Pós-Graduação em Computação Aplicada à Educação Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. Universidade de São Paulo.  
[https://especializacao.icmc.usp.br/documentos/tcc/joseane\\_uema.pdf](https://especializacao.icmc.usp.br/documentos/tcc/joseane_uema.pdf)
- Weizmann, L., Pezzi, F. A., & Zanon, R. B. (2020) Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Revista de Psicologia Escolar da Educação*, 24.  
<https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt>