

Dissonâncias na sala de aula: vivências de mulheres autistas na educação básica e superior

Dissonances in the Classroom: Experiences of Autistic Women in Basic and Higher Education

*Manoella Treis*¹

RESUMO

Este artigo analisa as experiências educacionais de mulheres autistas na educação básica e no ensino superior, a partir de uma abordagem qualitativa, interseccional e orientada por epistemologias feministas e estudos críticos da deficiência. Através da narrativa de quatro mulheres autistas, o estudo revela como o capacitismo institucional, a normatividade neurotípica e o silenciamento epistêmico moldam trajetórias marcadas por exclusão, sofrimento sensorial e inadequação. Propõe-se o conceito de *habitus dissonante* como ferramenta analítica para compreender as tensões entre essas mulheres e as instituições educacionais. As narrativas evidenciam formas de resistência e anunciam possibilidades de uma educação sensível à diferença, centrada na escuta, na pluralidade e na legitimação de saberes autistas. Ao invés de reforçar a lógica da inclusão formal, se propõem uma reconfiguração radical do espaço educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres Autistas. Educação Inclusiva. Capacitismo Institucional. Habitus Dissonante. Epistemologias Feministas. Neurodivergência. Resistência.

ABSTRACT

This article analyzes the educational experiences of autistic women in primary and higher education through a qualitative, intersectional approach grounded in feminist epistemologies and critical disability studies. Through the narratives of four autistic women, the study reveals how institutional ableism, neurotypical normativity, and epistemic silencing shape trajectories marked by exclusion, sensory distress, and misrecognition. The concept of dissonant habitus is proposed as an analytical tool to understand the tensions between these women and educational institutions. The narratives highlight forms of resistance and announce possibilities for an education that is sensitive to difference—centered on listening, plurality, and the legitimation of autistic knowledge. Rather than reinforcing the logic of formal inclusion, a radical reconfiguration of the educational space is proposed.

KEYWORDS: Autistic Women. Inclusive Education. Institutional Ableism. Dissonant Habitus. Feminist Epistemologies. Neurodivergence. Resistance.

* * *

¹ Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: treismanu@gmail.com

Introdução

A educação é, ao mesmo tempo, espaço de formação de subjetividades e campo de disputa política, epistemológica e afetiva. Sob a perspectiva dos estudos feministas, se compreende como arena em que se articulam relações de poder, saber e identidade, refletindo e reproduzindo desigualdades de gênero, raça, classe, sexualidade e capacidade (Hooks, 1994; Louro, 1997). No entanto, as experiências de mulheres autistas ainda permanecem largamente invisibilizadas nesses debates, tanto na pesquisa educacional quanto no campo dos estudos de gênero, sendo frequentemente enquadradas por perspectivas biomédicas e patologizantes que negligenciam suas vozes e saberes situados (Yergeau, 2018; Kapp, 2020).

A literatura sobre autismo, especialmente na intersecção com gênero, evidencia que mulheres autistas tendem a ser diagnosticadas mais tardiamente, apresentar formas de socialização que mascaram sinais clínicos tradicionais e enfrentar barreiras institucionais e simbólicas que limitam seu acesso e permanência em espaços educacionais (Lai & Szatmari, 2020; Bargiela, Steward & Mandy, 2016). As barreiras não se resumem a obstáculos físicos ou acadêmicos, mas dizem respeito a normas de comportamento, comunicação e cognição que estruturam os modos de ensinar, aprender e conviver nas estruturas educacionais. Ou seja, as instituições que moldam a estrutura social representam um desafio para essas mulheres. Assim, as escolas e universidades operam como dispositivos de normatização que penalizam corpos e subjetividades que escapam à lógica da neurotipicidade e da produtividade estabelecida socialmente (Davis, 2013; Price, 2021).

Neste artigo, propõe-se uma análise das narrativas e vivências de mulheres autistas na trajetória educacional, articulando epistemologias feministas, estudos críticos da deficiência e saberes autistas como chaves interpretativas. A partir da noção de *habitus* dissonante — entendida como o modo singular de habitar instituições que tensiona suas normas tácitas e

expectativas implícitas —, pretende-se compreender como essas mulheres percebem e resistem às violências sutis (e explícitas) que atravessam suas trajetórias. A investigação adota uma abordagem qualitativa e de narrativas. Entretanto, cabe reconhecer o lugar da pesquisadora enquanto mulher autista e intelectual dissidente, cuja experiência atravessa os espaços analisados e informa a construção teórica e metodológica deste trabalho.

Ao escutar as narrativas de mulheres autistas, este estudo contribui para o alargamento do campo da educação feminista e inclusiva, convocando uma reflexão sobre a urgência de práticas pedagógicas que acolham a pluralidade neurocognitiva, recusem a domesticação da diferença e afirmem o direito a existências que não se ajustam aos parâmetros da normatividade (Garland-Thomson, 2002; Schalk, 2018). Mais do que dar voz a um grupo silenciado, trata-se de reconhecer e legitimar formas de saber e de estar no mundo que desafiam os alicerces do saber hegemônico.

É na Educação – mais uma das estruturas regulatórias de normalização

A educação básica representa, para muitas mulheres autistas, o primeiro contato com as normas sociais explícitas e implícitas que regulam o comportamento, o corpo e a cognição dentro da instituição escolar. É uma estrutura, longe de ser neutra, opera como dispositivo de controle e normalização, exigindo conformidade aos padrões de sociabilidade, comunicação e desempenho que desconsideram a pluralidade neurodivergente (Davis, 2013; Baglieri & Shapiro, 2017).

Meninas autistas, em particular, enfrentam uma série de obstáculos específicos no contexto escolar. O chamado “fenótipo feminino do autismo” — caracterizado por maior habilidade de mascaramento social, interesses considerados socialmente aceitáveis e menor manifestação de comportamentos repetitivos — contribui para que seus traços sejam frequentemente negligenciados por educadores, famílias e profissionais da

saúde (Lai & Szatmari, 2020; Bargiela, Steward & Mandy, 2016). Resultando em uma tendência ao diagnóstico tardio ou incorreto, que impede o acesso a apoios adequados e compromete o desenvolvimento de uma autoimagem positiva.

Além disso, essas meninas frequentemente internalizam a percepção de inadequação, uma vez que são pressionadas a performar neurotipicidade para serem aceitas no ambiente escolar (Price, 2021). O mascaramento — entendido como o esforço contínuo para camuflar comportamentos autistas — é um mecanismo de sobrevivência emocional e social, mas também um fator de sofrimento psíquico profundo, associado a quadros de ansiedade, depressão e burnout (Hull et al., 2017).

A escola, ao exigir participação em dinâmicas coletivas, contato físico, oralidade e regulação emocional contínua, torna-se um espaço de hipervigilância para a aluna autista, que precisa constantemente “ler” o ambiente para não destoar. A adaptação forçada tem alto custo, pois o espaço escolar raramente é pensado a partir da diversidade sensorial e cognitiva (Goodley, 2014). As experiências de exclusão, bullying e isolamento social são recorrentes e, muitas vezes, não são reconhecidas como formas de violência institucional.

Entretanto, mesmo nesse contexto adverso, mulheres autistas desenvolvem estratégias de resistência e reinvenção. Algumas encontram refúgio nos livros, na escrita, nos animais ou em atividades solitárias; outras constroem laços afetivos com professoras sensíveis à diferença. Há também aquelas que, mesmo sem nome para o que vivenciam, já percebem a escola como espaço hostil e aprendem, desde cedo, a performar sobrevivência. As narrativas tensionam a ideia de inclusão escolar centrada em diagnósticos e apontam para a necessidade de escuta e reestruturação pedagógica que leve em conta os saberes e experiências das próprias estudantes autistas (Erevelles, 2011; Garland-Thomson, 2002).

Se, por um lado, o ingresso no ensino superior representa para muitas mulheres autistas uma possibilidade de maior autonomia, liberdade

intelectual e reconhecimento de suas habilidades cognitivas, por outro, o ambiente universitário carrega contradições profundas que reiteram formas sutis de exclusão. A universidade, enquanto instituição moderna, segue orientada por valores de produtividade, competitividade e performatividade, que frequentemente colidem com as necessidades e modos de ser de sujeitos neurodivergentes (Mountz et al., 2015; Price, 2021).

Para mulheres autistas, a experiência universitária pode ser ambígua. Muitas só recebem o diagnóstico de autismo na vida adulta, já imersas no universo acadêmico, o que permite reconfigurar suas trajetórias sob uma nova gramática de sentido — ao mesmo tempo que escancara violências antes naturalizadas (Bargiela, Steward & Mandy, 2016). A descoberta tardia frequentemente provoca uma revisão crítica do próprio percurso escolar e universitário, marcados por um constante esforço de adaptação, sensação de inadequação e esgotamento emocional.

Nesse sentido, a noção de reprodução social é intrinsecamente ligada à reprodução cultural e aos mecanismos de dominação que sustentam esses ciclos no tecido social. Bourdieu (2023b) observa que, enquanto as formas primitivas de dominação se manifestam diretamente por meio de relações pessoais — tal como na escravidão, quando a dominação é exercida de forma explícita e direta — na sociedade atual, os mecanismos de dominação se tornam mais sofisticados, indiretos e impessoais, frequentemente mediados por instituições.

Assim, as exigências de socialização, exposição oral, trabalho em grupo e engajamento institucional se apresentam como desafios intensos e que requerem reproduções sociais. Ainda que algumas universidades contem com políticas de inclusão, estas são geralmente centradas em modelos biomédicos e normativos de deficiência, desconsiderando as singularidades da experiência de cada autista, especialmente quando atravessada por marcadores de gênero, raça e classe (Kerschbaum, 2014; Erevelles, 2011). Assim, o capacitismo institucional assume formas veladas, como a deslegitimação da diferença, a invalidação do sofrimento ou a exigência de

que a aluna autista “compense” sua neurodivergência com alto desempenho acadêmico.

Com base em Bourdieu e Passeron (2023), a ação pedagógica é um mecanismo de reprodução social que opera por meio da violência simbólica — a imposição de uma cultura dominante por um poder legítimo, mas naturalizado. Essa violência se manifesta especialmente na educação institucionalizada, familiar e difusa, sendo mais intensa quanto maior a distância cultural entre o indivíduo e a classe dominante. A cultura dominante legitima desigualdades, criando uma falsa ideia de integração social, e exige que outras culturas se definam a partir dela como subalternas. Assim, a escola — e outras instituições — cumprem uma função política ao naturalizar a hierarquia social como legítima.

Habitus dissonante

É nesse cenário que emerge a noção de habitus como chave de leitura das experiências de mulheres autistas. Inspirado nas discussões de Bourdieu (2007), o habitus pode ser compreendido como uma categoria analítica que nos auxilia a perceber como os indivíduos internalizam as regras do ambiente em suas ações. Bourdieu sugere que os indivíduos pertencentes a determinados grupos sociais compartilham características comuns, como valores, crenças, comportamentos, linguagem, costumes, entre outros. Ou seja, o habitus não é inato, mas sim socialmente adquirido. O habitus primário é composto pelas disposições adquiridas na primeira infância de maneira gradual e imperceptível, por meio do convívio familiar e das relações sociais envolvidas com a família. Já o habitus secundário está relacionado com sistemas de esquemas transferíveis adquiridos posteriormente na socialização dentro dos campos frequentados.

O habitus contribui para analisar realidades sociais específicas, encontrando-se na vida cotidiana de todos os indivíduos e sendo moldado pelo meio social e suas interações. É uma agregação de ações e reações

incorporadas pelas pessoas a partir de suas vivências na sociedade. Não é algo que pode ser aprendido, pois é gerado por meio de interações sociais no ambiente em que se vive, moldando atitudes e pensamentos de forma inconsciente, seguindo regras e determinando o campo social.

Mas, cabe tencioná-lo a partir de uma perspectiva feminista e interseccional, o *habitus* dissonante se refere ao modo como sujeitos habitam de forma conflitante os espaços acadêmicos, desajustando-se às normas tácitas de pertencimento e, ao mesmo tempo, abrindo brechas para a produção de sentidos outros. O *habitus* dissonante não é apenas marca da inadequação, mas também potencial de reinvenção e crítica epistêmica.

Nessa direção, algumas mulheres autistas desenvolvem formas de resistência e criação que desafiam as lógicas dominantes da universidade: constroem redes de apoio entre pares, elaboram metodologias de pesquisa baseadas na experiência, escrevem sobre si mesmas, fundam coletivos e tensionam os modos de produção e validação do conhecimento. Suas presenças, ainda que incômodas para o campo acadêmico tradicional, anunciam outras possibilidades de existir, aprender e ensinar — mais lentas, sensíveis, desobedientes.

As experiências de mulheres autistas nos espaços educacionais não se limitam à vivência da exclusão. Ao contrário, elas também mobilizam formas criativas e dissidentes de habitar o mundo, de narrar a si mesmas e de produzir saberes. Em contextos marcados pela tentativa constante de normatização, essas existências autistas tornam-se, como propõe Schalk (2018), corpos insurgentes — corpos que desafiam os regimes de inteligibilidade impostos pela lógica da normalidade e que anunciam outras formas de conhecer, ensinar e aprender.

Nesse sentido, a noção de *habitus* dissonante, aqui proposta, emerge como uma ferramenta teórico-política para compreender não apenas o desajuste estrutural entre as mulheres autistas e a instituição educacional, mas também as fraturas criadas por esse desajuste. O *habitus* dissonante carrega, em si, uma dupla operação: de um lado, marca a inadequação sentida

no cotidiano, o não pertencer, o ruído permanente diante das normas tácitas da escola e da universidade; de outro, inaugura possibilidades de produzir sentido a partir desse ruído, fazendo dele linguagem, estética e epistemologia. Trata-se, portanto, de uma forma de habitar a instituição que não se acomoda, mas também não se ausenta — e, ao tencioná-la, desloca suas fronteiras.

As práticas de resistência desenvolvidas por mulheres autistas em seus percursos educacionais vão desde estratégias sutis de preservação de si — como a recusa a interações forçadas, o uso de rotinas protetoras ou a criação de refúgios sensoriais — até formas coletivas e políticas de reexistência, como a fundação de grupos de apoio mútuo e militância neurodivergente. Muitas dessas ações constituem o que a literatura feminista tem chamado de epistemologias do cotidiano, ou saberes situados que nascem da experiência concreta da exclusão e do enfrentamento (Collins, 2016; hooks, 1994).

Essas mulheres também reconfiguram as práticas pedagógicas a partir de seus próprios modos de aprender e ensinar, desafiando o ideal normativo do estudante engajado, produtivo, comunicativo e linear. Ao propor relações pedagógicas baseadas no silêncio, na escuta profunda, na lentidão e na sensibilidade sensorial, elas ampliam os horizontes do que pode ser considerado educação (Garland-Thomson, 2002; Price, 2021). Mais do que inclusão, o que se propõe é uma revolução sensível do espaço educativo, que reconheça na diferença não um déficit, mas uma abertura para o porvir.

Dizer-se autista, nesse contexto, não é apenas nomear uma condição neurológica: é um gesto político, um ato de resistência contra os apagamentos e uma afirmação radical do direito de existir de forma plena. E quando esse gesto é feito por mulheres, atravessadas por marcadores de gênero, classe, raça e sexualidade, ele se torna ainda mais potente. Ao narrarem suas trajetórias, essas mulheres nos convidam a escutar com outros sentidos e a reimaginar a educação como espaço de libertação.

Metodologia

Este artigo adota uma abordagem qualitativa de inspiração feminista e interseccional, orientada pelo compromisso ético de compreender as experiências de mulheres autistas em contextos educacionais a partir de suas próprias narrativas. A pesquisa foi delineada com base em pressupostos dos estudos críticos da deficiência (Erevelles, 2011; Goodley, 2014) e das epistemologias feministas, que reivindicam a legitimidade do conhecimento situado e da escuta como prática política (Collins, 2016; Haraway, 1988).

A investigação teve como foco as percepções de mulheres autistas acerca de sua trajetória educacional na educação básica e no ensino superior. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro mulheres autistas com diagnóstico formal, com idade entre 21 e 36 anos, residentes em diferentes regiões do Brasil, todas com experiência universitária e histórico de escolarização em instituições públicas e/ou privadas. As entrevistas ocorreram entre março e abril de 2025, no formato que fosse melhor para as mulheres autistas, respeitando o seu momento, contexto e melhor forma de comunicação, sendo essas escritas, por áudio e entrevistas remotas. As participantes foram contatadas por meio de redes sociais da pesquisadora que frequenta grupos de pessoas autistas e grupos de ativismo autista, as entrevistadas aceitaram participar da pesquisa de forma espontânea, considerando as suas necessidades.

As perguntas buscaram compreender não apenas os episódios marcantes da trajetória escolar e universitária das participantes, mas também seus sentimentos, estratégias de enfrentamento, percepções sobre o ensino, a relação com professoras(es), colegas, e a forma como constroem sentido sobre sua identidade autista em relação à educação. O roteiro, embora orientador, foi flexibilizado para permitir que cada participante conduzisse a narrativa de acordo com sua história e conforto.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise temática indutiva (Braun & Clarke, 2006), que permite a identificação de padrões de sentido a partir da codificação dos relatos. As temáticas emergiram do contato direto com o material empírico e foram interpretadas à luz do referencial teórico

previamente apresentado, buscando articular as vivências relatadas com conceitos como capacitismo institucional, *habitus* dissonante e resistência epistêmica. Ao longo da análise, buscou-se preservar a singularidade de cada relato, respeitando suas nuances e recusando generalizações totalizantes.

A escolha por uma metodologia sensível à diferença neurocognitiva também implicou cuidados éticos específicos: o uso de linguagem acessível nas comunicações, o respeito a pausas e adaptações sensoriais durante as entrevistas, e a garantia de que as participantes poderiam revisar suas falas antes da sistematização dos dados. Esses procedimentos foram fundamentais para assegurar que a escuta fosse, de fato, um gesto político de abertura ao outro, e não apenas uma técnica de coleta de informações.

Entre narrativas atípicas de resistência e sobrevivência: o Silêncio e a Subversão

A partir da análise temática indutiva (Braun & Clarke, 2006), buscamos compreender como as desigualdades estruturais, o capacitismo institucional e a normatividade neurotípica moldam e tensionam as experiências educacionais dessas mulheres. A noção de *habitus* dissonante é mobilizada como ferramenta analítica para revelar os descompassos e as potências de reexistência presentes nos relatos. Aqui trata-se da exclusão que se inicia precocemente e persiste ao longo da trajetória escolar e universitária. Essa exclusão opera de forma silenciosa, por meio da negação do reconhecimento, da normatização sensorial e da exigência constante de adequação comportamental. Ainda que não nomeadas como violência, essas práticas atravessam os corpos neurodivergentes com intensidade, moldando subjetividades marcadas pela solidão, incompreensão e resistência.

As narrativas analisadas neste estudo foram construídas a partir das vozes de quatro mulheres autistas, cujas experiências educacionais revelam diferentes formas de vivenciar e resistir às normatividades institucionais. Para preservar o anonimato e respeitar os princípios éticos da pesquisa,

optamos por nomeá-las de forma numérica, como Narrativa 1, Narrativa 2, Narrativa 3 e Narrativa 4. A seguir, apresenta-se um breve perfil de cada uma, com base em suas próprias falas:

A Narrativa 1 refere-se a uma jovem que ainda não ingressou no ensino superior. Seu relato evidencia uma trajetória marcada por sobrecarga sensorial desde a infância, isolamento social e falta de escuta nas instituições escolares. Assim, descreve práticas de autocuidado silenciosas, como a necessidade de se deitar ao chegar da escola, e destaca o impacto da ausência de um diagnóstico precoce.

Já, a Narrativa 2 apresenta uma mulher que recebeu o diagnóstico de autismo apenas na vida adulta, após ter enfrentado um longo histórico de sofrimento físico e emocional durante a escolarização. Com ideação suicida ainda na infância e episódios recorrentes de internação, ela reflete sobre como o não reconhecimento institucional e a ausência de apoio impactaram profundamente sua autoestima e trajetória acadêmica.

Enquanto a Narrativa 3 relata a experiência de uma mulher cuja trajetória educacional foi permeada por ambivalência: gosto pelos estudos e simultâneo sofrimento com o ambiente escolar. Diagnosticada tardiamente, ela enfrentou bullying recorrente, dificuldades de socialização e sobrecarga sensorial. Apesar disso, conseguiu concluir a graduação no tempo previsto e vivenciou uma experiência mais acolhedora na pós-graduação, quando finalmente obteve o diagnóstico.

Por fim, a Narrativa 4 é composta por uma estudante universitária em curso, cujo relato oral e espontâneo revela tanto sua vivência atual no ensino superior quanto reflexões sobre o passado escolar. Se identifica como autodidata em línguas, relata desafios com prazos, organização e interações sociais, e aponta a importância de apoio institucional personalizado para alunas autistas. Sua fala é marcada por fluidez, sensibilidade e um olhar crítico sobre a universidade contemporânea.

A análise a seguir apresenta os eixos interpretativos:

Diagnóstico Tardio, Invisibilidade e Silenciamento Epistêmico

O atraso no reconhecimento da condição autista é uma constante nas narrativas. Essa invisibilidade, atravessada pelo gênero, produz um silenciamento epistêmico: os sinais foram lidos como exagero, drama ou falta de esforço. A ausência de um nome para o que viviam retardou não apenas o acesso a direitos, mas também a construção de uma identidade neurodivergente positiva.

A patologização biomédica apagou as vozes autistas enquanto produtoras de saber. uma das participantes, por exemplo, só obteve o diagnóstico no final da graduação, o que impediu que suas dificuldades fossem legitimadas durante o percurso. uma das participantes afirma que o diagnóstico poderia ter evitado o sofrimento e as crises sensoriais que marcaram sua infância. uma das participantes relata hospitalizações por vômitos cuja origem sensorial foi descoberta apenas anos depois.

A ausência de diagnóstico impossibilitou a construção de uma identidade neurodivergente desde a infância, impedindo o acesso a apoios formais e adaptações.

“Com 11 anos, já tinha ideação suicida... Hoje, entendo melhor de onde vinham essas dores, mas na época tudo parecia confuso e solitário demais.” — Narrativa 1

“Eu não sei como isso afetou minha aprendizagem, porque como eu nunca tive adaptação, eu não sei como é o outro lado.” — Narrativa 1

A literatura aponta para o apagamento do “fenótipo feminino do autismo”, o que intensifica esse processo de negligência institucional (Lai & Szatmari, 2020; Bargiela et al., 2016). Portanto, revela o impacto das normas biomédicas e da epistemologia dominante que constrói o autismo sob uma ótica masculina e infantilizada. Esses relatos demonstram como a ausência de um diagnóstico precoce se relaciona à estrutura sexista da psiquiatria, que falha em reconhecer o fenótipo feminino do autismo (Lai & Szatmari, 2020),

e à cultura escolar que naturaliza o sofrimento silenciado de meninas que "se comportam bem".

Capacitismo Institucional e Violências Invisibilizadas

A escola aparece como uma instituição estruturada por normas de performatividade, oralidade e sociabilidade. Essas normas, naturalizadas, tornam-se mecanismos de exclusão e violência simbólica (Bourdieu & Passeron, 2023). As participantes relataram bullying persistente, negligência docente e isolamento social, que se entrelaçam com um capacitismo muitas vezes velado, mas profundamente eficaz.

Professores(as) que minimizavam o sofrimento, colegas que excluía sem explicação, e estruturas escolares inflexíveis são mencionados de forma recorrente. Para uma das participantes, a escola era insuportável por causa da luz e do barulho, que causavam crises físicas. Uma das participantes descreve a sensação de ser bombardeada por estímulos sem poder nomear o que sentia.

"Sofri bullying e a professora disse que eu tinha que reagir, mas que ela não podia fazer nada." — **Narrativa 1**

"Os professores estão muito ocupados... meio que não ligam pra você ou só não gostam por motivos que você nem sabe." — **Narrativa 1**

"Os professores elogiavam eu ser quieta..., mas ignoravam que esse isolamento me prejudicava." — **Narrativa 1**

A violência simbólica (Bourdieu & Passeron, 2023) é reiterada pelas exigências normativas de desempenho, interação e expressão. O habitus dissonante se manifesta aqui como um ruído que denuncia as falhas da escola inclusiva formal, revelando o conflito entre a singularidade das alunas e as estruturas padronizadoras da instituição.

Esses dados confirmam a tese de Davis (2013) de que as instituições educacionais funcionam como dispositivos de normalização. Portanto, nesse contexto, exigindo que sujeitos neurodivergentes "compensem" sua diferença.

A exigência por alta performance, relatada, revela o quanto a inteligência autista é aceita apenas quando produz êxito mensurável.

Corpo-Sentido, Sobrevivência Sensorial e Epistemologias do Cotidiano

Em todas as narrativas, o corpo aparece como mediador do processo de aprendizagem. Não um corpo abstrato, mas um corpo sensível, atravessado por sobrecarga, dor, rigidez e hiperconsciência ambiental. Trata-se de um corpo, cuja experiência produz saber situado (Collins, 2016; Haraway, 1988).

O cotidiano escolar é descrito como sobrecarregado sensorialmente: luzes fortes, ruídos constantes e interações forçadas. A sobrevivência depende de rotinas solitárias, fugas simbólicas (como a leitura ou o silêncio), e um intenso esforço de mascaramento social.

As participantes relatam estratégias de autoaprendizado e de regulação sensorial: ouvir música calma, escrever sozinha, manter rotinas silenciosas. Essas práticas podem ser compreendidas como formas de epistemologia do cotidiano (hooks, 1994), nas quais o saber emerge da tentativa de permanecer viva em um ambiente adverso.

“Com 12 anos eu já tinha gastrite por causa das dores de cabeça que o barulho da sala me causava.” — Narrativa 2

“Sempre chegava em casa e sentia necessidade de deitar no chão e ficar ali sem interagir com ninguém.” — Narrativa 2

O "deitar no chão ao chegar da escola", como narra uma das participantes, não é um gesto meramente descritivo: é uma forma de reorganizar o corpo-mundo, de recuperar sentido diante do excesso. Esses gestos corporais também são atos de resistência, ainda que silenciosos, e anunciam a urgência de pedagogias que acolham a corporeidade neurodivergente.

Ainda que com dificuldades cognitivas ou interpessoais, todas mobilizam formas de autodidatismo — seja aprendendo idiomas sozinhas, seja elaborando estratégias metacognitivas como resumos e leituras

silenciosas. Essa tensão entre sofrimento e agência revela a potência insurgente do habitus dissonante como fonte de saberes autistas (Yergeau, 2018).

Desde os primeiros anos da educação básica, os espaços escolares são experimentados por mulheres autistas como contextos de sobrecarga sensorial e emocional. A estrutura das salas, os ruídos constantes, a iluminação artificial e o convívio forçado em ambientes superlotados geram reações físicas e psíquicas intensas — como dores de cabeça, náuseas, fadiga crônica, desorganização cognitiva. Esses sintomas são sistematicamente desconsiderados pelas instituições, que exigem conformidade e penalizam qualquer expressão da diferença sensorial.

A escola não apenas silencia os sinais de sofrimento, mas os converte em indicadores de fracasso individual. A exaustão, a dificuldade de socialização, a necessidade de silêncio e isolamento são interpretadas como falta de interesse, desatenção ou indisciplina. A lógica da normalização substitui o cuidado pela cobrança, e a diversidade sensorial é convertida em inadequação. Assim, o corpo autista é pedagogizado não para florescer, mas para se conter — como denuncia a crítica feminista da deficiência (Garland-Thomson, 2002; Goodley, 2014).

Relações Interpessoais e Afetos Interrompidos

As relações interpessoais são marcadas por ambivalências. A maioria das participantes menciona poucas amizades duradouras, ausência de compreensão e abandono por parte de colegas. Uma das participantes, por exemplo, narra o desejo de se conectar com os outros, frustrado pela dificuldade de interagir "da forma esperada". Outra traz em sua fala sobre amizades que terminam subitamente, sem que ela entendesse os motivos. Outras relatam relações escolares predominantemente solitárias, atravessadas por tentativas de adaptação e por afeições interrompidas. Ainda assim, professoras que acolhem, colegas que oferecem apoio e espaços de escuta se revelam decisivos para a permanência e autoestima.

Esse padrão confirma a tese de que o *habitus* dissonante produz deslocamentos nos espaços de pertencimento: a aluna autista está presente, mas à margem; é vista, mas não reconhecida. O afeto interrompido, nesse contexto, é mais do que um problema relacional: é um sintoma da institucionalização da indiferença. As relações com colegas são, em geral, atravessadas por isolamento, rejeição ou incompreensão. Mesmo entre professoras(es), há polarização entre acolhimento pontual e indiferença institucional. Muitas mencionam ter sido “ignoradas”, “confundidas com mal-educadas” ou terem dificuldade em compreender as dinâmicas interpessoais.

“As meninas que eu fazia amizade paravam de falar comigo do nada... e eu não entendo o porquê.” — Narrativa 3

“Os colegas eram indiferentes ou faziam bullying. Tive professores muito bons, mas alguns faziam distinções que pareciam bullying disfarçado.” — Narrativa 3

Apesar disso, vínculos pontuais com docentes e amizades específicas foram decisivos para a permanência e autoestima das participantes — revelando como o afeto e a escuta podem reconfigurar o espaço pedagógico, ainda que de forma precária.

A universidade e o *habitus* dissonante: liberdade sem escuta

No ensino superior, as experiências tornam-se mais ambíguas. A maior autonomia e a menor rigidez disciplinar permitem alguns alívios em relação à educação básica. No entanto, a universidade contemporânea continua operando sob as exigências da produtividade, da oralidade e da hiperdisponibilidade emocional. A liberdade, aqui, é formal — mas não necessariamente acessível. No ensino superior, há ganhos em autonomia, mas também um deslocamento mais sutil: agora, a exigência é de desempenho e autogerenciamento. A universidade valoriza a capacidade de produzir, expor, competir — o que impõe novas barreiras às mulheres autistas.

Mulheres autistas relatam dificuldades com prazos, organização de rotinas, trabalho em grupo e leitura do comportamento social esperado. A

ausência de acompanhamento, a lógica meritocrática e a invisibilidade institucional das diferenças neurocognitivas produzem uma forma sofisticada de exclusão, na qual a performance de normalidade é exigida como pré-requisito para o pertencimento.

“Os professores esperam que a gente saiba o que fazer, mas eu preciso que alguém me diga claramente o que tenho que fazer.”

“Eu sei muita coisa, mas na hora da prova escrevo pouco. Não porque eu não saiba, mas porque não sei transformar em texto aquilo que penso.” — Narrativa 4

“Mesmo com laudo, nunca recebi adaptação de verdade. Ninguém nunca me perguntou como eu aprendo melhor.” — Narrativa 4

“Fiz amizade com meninas na faculdade, mas depois descobri que elas me viam só como colega. Algumas simplesmente pararam de falar comigo e eu nunca entendi por quê.” — Narrativa 4

É nesse contexto que emerge o habitus dissonante como conceito analítico e político. Essas experiências traduzem a forma como sujeitos neurodivergentes ocupam espaços institucionais sem conseguir se moldar às suas expectativas implícitas. Há uma inadequação permanente, mas também uma presença crítica. A dissonância se converte em fratura epistêmica, abrindo fissuras na lógica universitária tradicional (Bourdieu, 2007; Schalk, 2018).

Reexistências, Críticas Epistêmicas e Imaginar o Porvir

Apesar de todos os atravessamentos, as participantes constroem formas de resistir, aprender, e redesenhar os espaços educativos. Muitas adotam táticas de autodefesa, como estudar sozinhas, usar a margem de faltas para lidar com crises ou recorrer à biblioteca como refúgio; encontrar acolhimento pela primeira vez na segunda graduação; uma das participantes relata melhorias na pós-graduação, em que o diagnóstico finalmente permitiu uma experiência mais digna.

Essas vozes não apenas denunciam, mas propõem. Elas reivindicam mais escuta, flexibilidade, apoio emocional, menos julgamento e mais respeito à singularidade. Portanto, exige uma revisão das epistemologias que sustentam a educação: quem tem o direito de ensinar? O que pode ser considerado aprendizado? Quem decide o que é inteligência? Como propõe Schalk (2018), essas mulheres tornam-se corpos insurgentes, que, ao narrar sua diferença, instauram a possibilidade de uma educação verdadeiramente emancipadora. O habitus dissonante é, assim, não só um desajuste estrutural, mas também uma abertura epistemológica e política.

*“Na pós, foi melhor... já tinha o diagnóstico e estava mais calejada para lidar com as interações.” — **Narrativa 3***

*“Me senti validada, ouvida e acolhida pela primeira vez na educação.” — **Narrativa 3***

*“Acho que seria importante ter uma equipe pra ouvir, orientar e discutir adaptações.” — **Narrativa 4***

Essas vozes reivindicam uma revolução sensível da educação — menos centrada em diagnósticos e mais orientada pela ética da escuta, da pluralidade e da legitimidade de outras formas de aprender, ensinar e existir (hooks, 1994; Price, 2021; Garland-Thomson, 2002).

Conclusão

As experiências educacionais de mulheres autistas, como revelado nas narrativas analisadas, escancaram os limites das instituições escolares e universitárias em reconhecer e acolher modos outros de ser, sentir e aprender. Invisibilizadas por um modelo biomédico centrado no masculino e pressionadas por normas de desempenho, essas mulheres habitam a educação como estrangeiras da norma — deslocadas, mas não silenciadas. Seus relatos constroem uma contra-narrativa potente, que desafia os parâmetros do que tem sido considerado legítimo na produção do saber.

A ausência de diagnóstico precoce, a negação de suporte, o sofrimento sensorial e o isolamento social não são falhas individuais, mas efeitos

estruturais de um sistema que não foi desenhado para a diferença. A escola, muitas vezes, adentra em vez de educar; a universidade, cobra excelência sem oferecer escuta. Ambas se alimentam da expectativa de normalização, ainda que esta custe a saúde psíquica, o pertencimento e, por vezes, a vida das estudantes neurodivergentes.

Ao longo deste artigo, argumentamos que o conceito de *habitus* dissonante permite compreender essas experiências não apenas como inadequações, mas como fraturas produtivas na ordem instituída. As mulheres autistas, ao resistirem à normatividade, enunciam outras possibilidades de vida acadêmica e escolar — mais lentas, mais sensíveis, mais éticas. Suas formas de aprender, de se relacionar e de narrar a si mesmas desorganizam o currículo, o tempo, o espaço e as hierarquias escolares, inaugurando o que bell hooks (1994) chamou de “prática da liberdade”.

Nesse sentido, pensar uma educação verdadeiramente inclusiva requer mais do que adaptações pontuais ou reconhecimento legal. Exige uma desobediência epistêmica (Mignolo, 2008), uma abertura radical à escuta de saberes situados, encarnados e afetivos — saberes que não cabem nas métricas da produtividade, mas que cultivam presença, vínculo e comunidade. Exige, ainda, o reconhecimento de que o sofrimento vivido por mulheres autistas não é “falha de adaptação”, mas sintoma de uma estrutura que precisa ser desfeita e refeita.

Por fim, as vozes aqui escutadas apontam para uma urgência: construir espaços educativos nos quais a diferença não precise ser justificada para ser acolhida. Onde o silêncio não seja visto como falta. Em que o tempo do aprendizado possa ser diverso. Em que a escuta seja mais importante que a resposta. Em que a educação seja, enfim, lugar de reexistência.

As vozes que emergem nesta pesquisa não são apenas testemunhos de exclusão. São convocações. Convocam a escutar o que foi historicamente silenciado: a experiência vivida por mulheres autistas que atravessaram a escola e a universidade carregando no corpo os efeitos de instituições que não

as reconheceram, não as ouviram, não as quiseram ali — mas exigiram, o tempo todo, sua adaptação.

Essas trajetórias revelam que a violência escolar nem sempre grita. Às vezes, ela sussurra no atraso do diagnóstico, no excesso de luz, no silêncio do professor, na prova mal compreendida, na amizade que se desfaz sem explicação. São marcas de uma pedagogia da contenção, que educa para obedecer à norma, não para expandir a existência. Como denunciaram as participantes, o corpo sente antes da palavra. E muitas vezes, quando a palavra chega, já se perdeu a infância, a confiança, o prazer de aprender.

Mas mesmo nesse cenário, há desvio — e onde há desvio, há possibilidade. As mulheres autistas constroem modos outros de saber, criar, aprender. Produzem existências críticas e dissonantes que desafiam a lógica da normalização. Ao fim, este trabalho não oferece respostas prontas. Mas deixa uma urgência: que nenhuma mulher autista precise mais sofrer para ser levada a sério. Que a educação deixe de produzir ruído contra os corpos que não se encaixam — e comece, finalmente, a escutá-los.

Referências

- BAGLIERI, Susan; SHAPIRO, Arthur. *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for embracing diversity in education*. 2. ed. New York: Routledge, 2017.
- BARGIELA, Sarah; STEWARD, Robyn; MANDY, William. The experiences of late-diagnosed women with autism spectrum conditions: An investigation of the female autism phenotype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 46, n. 10, p. 3281–3294, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2872-8>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- COLLINS, Patricia Hill. *Sociologia feminista negra: Saberes, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DAVIS, Lennard J. *The Disability Studies Reader*. 4. ed. New York: Routledge, 2013.
- EREVELLES, Nirmala. *Disability and difference in global contexts: Enabling a transformative body politic*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.
- GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Integrating disability, transforming feminist theory. *NWSA Journal*, v. 14, n. 3, p. 1–32, 2002.
- GOODLEY, Dan. *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. New York: Routledge, 2014.
- HARAWAY, Donna. Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, v. 14, n. 3, p. 575–599, 1988.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1994.
- HULL, Laura et al. "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 47, n. 8, p. 2519–2534, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- KAPP, Steven K. *Autistic community and the neurodiversity movement: Stories from the frontline*. New York: Palgrave Macmillan, 2020.
- KERSCHBAUM, Stephanie L. Modality and difference in rhetorics of disability. *College English*, v. 76, n. 6, p. 525–542, 2014.
- LAI, Meng-Chuan; SZATMARI, Peter. Sex and gender impacts on the behavioural presentation and recognition of autism. *Current Opinion in Psychiatry*, v. 33, n. 2, p. 117–123, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000575>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MIGNOLO, Walter D. The politics of decolonial investigations. In: NAKATA, T. K. et al. (Ed.). *Rethinking the postcolonial*. New York: Palgrave, 2008. p. 160–187.

MOUNTZ, Alison et al. For slow scholarship: A feminist politics of resistance through collective action in the neoliberal university. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, v. 14, n. 4, p. 1235–1259, 2015.

PRICE, Margaret. *Mad at school: Rhetorics of mental disability and academic life*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2021.

SCHALK, Sami. *Bodyminds reimaged: (Dis)ability, race, and gender in Black women's speculative fiction*. Durham: Duke University Press, 2018.

YERGEAU, Melanie. *Authoring autism: On rhetoric and neurological queerness*. Durham: Duke University Press, 2018.

Recebido em maio 2025.
Aprovado em junho 2025.