



Subalternidades, Interseccionalidade e Teoria Neuroqueer na Educação Matemática: Mulheres Autistas em Foco

Subalternities, Intersectionality, and Neuroqueer Theory in Mathematics Education: Autistic Women in Focus

Jéssica Luna^[1]

Resumo: A partir da abordagem interseccional de Crenshaw (1989), o trabalho articula os conceitos de subalternidades (Spivak, 1988) e a teoria neuroqueer de Nick Walker (2014) para refletir como as estruturas epistemológicas e pedagógicas da matemática marginalizam mulheres autistas. Utilizando uma metodologia de ensaio analítico e crítico, complementada pelo autorrelato da autora como mulher autista, o estudo demonstra que a exclusão dessas mulheres não se reduz a uma única dimensão, mas resulta da confluência entre normas de gênero, expectativas neurotípicas de raciocínio e violência epistêmica. Os resultados revelam que mulheres autistas enfrentam uma dupla invisibilização: como mulheres em um campo historicamente masculino e como neurodivergentes em sistemas educacionais que naturalizam modos neurotípicos de aprendizagem. Conclui-se que a construção de uma educação matemática verdadeiramente inclusiva exige a despatologização da neurodivergência, o reconhecimento da diversidade cognitiva e a valorização de diferentes formas de raciocínio, promovendo justiça cognitiva e social para mulheres autistas e outros grupos subalternizados.

Palavras-chave: mulheres autistas, gênero, matemática, teoria neuroqueer.

1. Introdução

A proposta desse trabalho busca tensionar as subalternidades presentes na educação matemática a partir de uma perspectiva interseccional, considerando o cruzamento entre gênero, neurodivergência e experiência na matemática. Pretende-se abrir um campo de reflexão sobre como mulheres autistas vivenciam barreiras estruturais e pedagógicas, e sobre como práticas educacionais podem ser reconstruídas para acolher diferentes formas de cognição e aprendizagem.

O ponto de partida está na articulação entre estudos sobre subalternidade e educação (Spivak, 1988; Santos, 2009), teorias de gênero, inclusão na matemática (Butler, 2019;



Lubienski, 2002; Frankenstein, 1990) e a teoria neuroqueer de Nick Walker (2014), que propõe compreender a neurodivergência como identidade legítima e despatologizada.

A partir da perspectiva interseccional (Crenshaw, 1989), busca-se compreender como gênero e neurodivergência se entrelaçam, produzindo experiências específicas de subalternidade que escapam às análises isoladas.

Mais do que uma investigação empírica, trata-se de um exercício analítico e crítico que pretende repensar as estruturas pedagógicas e epistemológicas que sustentam o ensino da matemática. Refletir sobre as formas como as práticas escolares naturalizam modos neurotípicos de raciocínio e aprendizagem permite questionar a própria ideia de “normalidade” cognitiva que regula o espaço educacional.

Sob essa ótica, a teoria neuroqueer oferece uma chave potente para deslocar o olhar sobre a neurodivergência de um déficit individual para uma diferença constitutiva das formas humanas de pensar. Incorporar essa perspectiva à educação matemática implica reconhecer que o campo da matemática, historicamente marcado por ideais de objetividade e neutralidade, também é atravessado por relações de poder que definem quem pode ser reconhecido como sujeito matemático legítimo.

Assim, propõe-se pensar uma educação matemática que se construa como espaço de resistência às subalternidades e de valorização da diversidade cognitiva. Um espaço em que metodologias inclusivas, linguagens múltiplas e diferentes modos de raciocínio possam coexistir, produzindo aprendizagens que ampliem o sentido de pertencimento e promovam justiça cognitiva e social.

Reflexões sobre o tema

A compreensão das dinâmicas de poder e exclusão em contextos educacionais, especialmente na matemática, exige uma abordagem que reconheça a complexidade das identidades e experiências. A perspectiva interseccional, proposta por Crenshaw (1989), é fundamental para analisar como diferentes eixos de opressão, como gênero, raça, classe se cruzam, criando experiências específicas de subalternidade que não podem ser compreendidas



de forma isolada. Ao integrar as contribuições de Spivak (1988), Lubienski (2002), Frankenstein (1990) e Nick Walker (2014), é possível traçar um panorama multifacetado dos desafios à inclusão e à despatologização em campos tradicionalmente hierárquicos como a matemática.

Gayatri Chakravorty Spivak (1988), em sua seminal obra "Pode o Subalterno Falar?", questiona a capacidade de grupos subalternizados de se expressarem e serem ouvidos, especialmente em narrativas históricas e educacionais dominantes. Spivak (1988) argumenta que a violência epistêmica do imperialismo não apenas silencia o sujeito colonial, mas também oblitera os meios pelos quais ele poderia construir sua própria narrativa. No contexto da educação, isso significa que os sistemas de conhecimento ocidentais podem contribuir para a manutenção da subalternidade, tornando a voz do Outro inaudível ou distorcida. A autora aponta que a subalterna, como mulher, está ainda mais profundamente na sombra, dada a construção ideológica de gênero que mantém o masculino dominante. Essa análise de Spivak (1988) ressoa profundamente na educação matemática, onde as experiências de meninas e mulheres, bem como de outros grupos marginalizados, podem ser sistematicamente desvalorizadas ou invisibilizadas (LUNA, 2022).

A invisibilização de mulheres em áreas exatas, amplamente documentada (UNESCO, 2018), reflete uma lógica de exclusão mais ampla que atravessa as questões de gênero e se inscreve na própria história da produção do conhecimento. A matemática, frequentemente associada à objetividade e à racionalidade, foi tradicionalmente construída como um território masculino, enquanto o feminino foi situado à margem da razão ligado ao afetivo, ao intuitivo, ao subjetivo. Essa oposição simbólica, ao longo do tempo, consolidou-se em práticas institucionais, currículos e discursos que limitam o acesso e o reconhecimento das mulheres nesse campo. Não se trata, portanto, apenas da ausência de mulheres na matemática, mas de uma estrutura cultural e epistêmica que regula quem é percebido como sujeito legítimo da razão e quem permanece silenciado nas margens do saber. Essa lógica estrutura o próprio modo como o conhecimento matemático é legitimado, definindo quem é reconhecido como sujeito competente para aprender, ensinar e produzir matemática.



No entanto, essa exclusão não se manifesta apenas em termos de gênero isoladamente. Estudos apontam que outras dimensões sociais, como raça e classe, também atravessam o acesso e a participação na matemática, criando intersecções de desigualdade. Por exemplo, o *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM) proponha uma instrução centrada em problemas e voltada para o desenvolvimento do raciocínio crítico, Lubienski (2002) observa que os benefícios dessas reformas recaem principalmente sobre alunos brancos de classe média, enquanto estudantes de grupos racializados e de menor nível socioeconômico continuam a ter acesso a práticas mais mecânicas e prescritivas. Esse contraste revela que as desigualdades de gênero, raça e classe operam de forma interdependente: tanto as meninas quanto os estudantes negros e das camadas populares enfrentam barreiras distintas, mas sustentadas por um mesmo sistema de hierarquização do saber — um sistema que também estabelece quais formas de pensar e aprender são consideradas legítimas.

É nesse ponto que a teoria neuroqueer, proposta por Nick Walker (2014), oferece uma lente ampliada para compreender a exclusão na educação matemática. Ao questionar as normas de neurotipicidade que regem o que é entendido como raciocínio lógico “correto”, Walker propõe uma despatologização da diferença cognitiva e afirma a legitimidade de modos diversos de pensar e de conhecer. A normatividade cognitiva se articula, assim, às normas de gênero, raça e classe, criando uma rede de poder que regula tanto quem pode falar quanto como se deve pensar. Nessa perspectiva, as subalternidades na matemática não são apenas sociais, mas também neurológicas e epistemológicas.

Assim, a exclusão das mulheres na matemática não pode ser compreendida sem reconhecer que o próprio campo opera com expectativas neurotípicas de raciocínio, objetividade e comportamento. As desigualdades de gênero, raça, classe e cognição se entrelaçam, configurando um modelo de educação matemática que privilegia sujeitos alinhados às normas dominantes — o masculino, o branco, o de classe média e o neurotípico —, enquanto marginaliza modos de aprender e de pensar que se desviam desse padrão. A leitura interseccional e neuroqueer torna visível que a subalternidade na matemática é: uma estrutura que define quem é visto como sujeito legítimo do conhecimento e quem permanece à margem dele.



Marilyn Frankenstein (1990) propõe uma alfabetização matemática crítica como caminho para a inclusão, defendendo que a matemática deve ser uma ferramenta para interpretar e desafiar as iniquidades sociais. Para ela, a matemática não é neutra; as escolhas sobre o que é contado e como é contado envolvem lutas políticas. Frankenstein (1990) enfatiza a importância de quebrar a dicotomia entre aprender e ensinar, promovendo a autoconfiança e a participação ativa dos alunos. Ela explicitamente ilustra como o sexismo pode bloquear a compreensão matemática, demonstrando que as interações entre cultura e conhecimento matemático são cruciais. A inclusão, nesse sentido, significa capacitar os alunos a usar a matemática para analisar e transformar o mundo, reconhecendo a natureza política do conhecimento matemático.

Ao aplicar essa perspectiva à educação matemática, a teoria neuroqueer sugere que as abordagens pedagógicas devem acomodar e valorizar as diferentes formas de pensamento e processamento cognitivo. A exclusão de indivíduos neurodivergentes na matemática pode não ser apenas uma questão de "déficit", mas sim de sistemas educacionais que falham em reconhecer e adaptar-se à diversidade neurocognitiva. A patologização da neurodivergência pode levar a práticas educacionais que marginalizam esses estudantes, impedindo-os de acessar e engajar-se plenamente com o conhecimento matemático.

Uma menina neurodivergente, por exemplo, pode enfrentar barreiras na aprendizagem da matemática que são distintas e mais complexas do que as enfrentadas por um menino neurotípico ou por uma menina neurotípica. As expectativas de gênero sobre as habilidades matemáticas das meninas podem se somar aos estereótipos e à falta de acomodação para a neurodivergência, criando um ambiente duplamente hostil.

Nesse cruzamento, a violência epistêmica de Spivak (1988) se manifesta na invisibilidade das contribuições e formas de pensar de indivíduos que são simultaneamente mulheres e neurodivergentes no campo da matemática. As lacunas de desempenho identificadas por Lubienski (2002) podem ser exacerbadas quando as interseções de raça, gênero, SES¹ e neurodivergência não são consideradas. A alfabetização matemática crítica de

¹ *Socioeconomic Status* (Status Socioeconômico): indicador que combina nível de renda, educação e ocupação, usado em pesquisas educacionais para compreender desigualdades de acesso e desempenho.



Frankenstein (1990) torna-se ainda mais vital, pois capacita esses indivíduos a desconstruir as narrativas dominantes e a usar a matemática para analisar suas próprias experiências interseccionais de opressão e resistência.

Concluindo, a inclusão plena na educação matemática exige mais do que a simples presença de diversos grupos. Requer uma reavaliação profunda das práticas pedagógicas, dos currículos e das estruturas de poder que historicamente marginalizaram e silenciaram vozes. Ao adotar uma lente interseccional, que considera as contribuições de Spivak, Lubienski, Frankenstein e Walker, podemos trabalhar para dismantelar as barreiras à participação e ao sucesso, promovendo uma educação matemática que seja verdadeiramente equitativa, capacitadora e despatologizada para todos.

O autorrelato

O autorrelato de Jéssica Luna ressoa com essa análise ao descrever sua infância e adolescência marcadas por episódios de bullying e pela descoberta da matemática como um refúgio simbólico. Em meio a um ambiente escolar hostil, a imersão na matemática constituiu-se não como uma forma de submissão ao discurso dominante, mas como uma estratégia de sobrevivência e autopreservação. Esse movimento de recolhimento ao pensamento matemático operou como defesa subjetiva diante da exclusão, um modo de criar sentido e segurança em um espaço marcado pela violência simbólica.

Tal percurso inicial marca o início de uma trajetória de resistência que, ao longo dos anos, se desloca do refúgio à elaboração crítica sobre o próprio lugar na matemática. Ao ingressar na universidade, Luna confrontou um cenário de silenciamento e resistência na graduação em matemática, onde a presença majoritariamente masculina resultou em um ambiente excludente. Sua presença era tolerada, mas não incentivada, e as oportunidades de destaque eram prioritariamente masculinas.

O relato de Luna se alinha a essa perspectiva ao descrever como seu autoconhecimento transformou seu olhar para a sala de aula. A matemática, antes refúgio ou espaço de exclusão, tornou-se um espaço de resistência e de possibilidade de construção de sentidos. Inspirada por



autoras feministas e por Skovsmose (2000), ela passou a advogar por uma matemática crítica, comprometida com a justiça social e atenta às desigualdades de gênero. Luna percebeu que as desigualdades de gênero se manifestam nas expectativas, nos silenciamentos e nas oportunidades negadas às meninas na matemática. Sua prática pedagógica passou a incorporar a valorização de diferentes estratégias de resolução, a escuta ativa e o incentivo ao protagonismo das meninas. Essa postura, fortalecida pelo diálogo no grupo *Matematiqueer*, reflete a busca por uma educação matemática que reconheça as diferenças, valorize a escuta e rompa com a lógica meritocrática e excludente.

O ponto de virada na trajetória de Luna, a descoberta de sua neurodivergência (mulher autista com TDAH e Altas Habilidades), é um exemplo da relevância da teoria de Walker. Essa revelação ofereceu uma chave de leitura fundamental para compreender sua história. A dificuldade de Luna com a oralidade em contextos públicos e a organização de ideias em ambientes de alta demanda cognitiva, inicialmente percebidas como falhas, foram ressignificadas como características de sua mente neurodivergente, que também carrega "potencial criativo". Ao aplicar essa perspectiva à educação matemática, a teoria *neuroqueer* sugere que as abordagens pedagógicas devem acomodar e valorizar as diferentes formas de pensamento e processamento cognitivo. A exclusão de indivíduos neurodivergentes na matemática pode não ser apenas uma questão de "déficit", mas sim de sistemas educacionais que falham em reconhecer e adaptar-se à diversidade neurocognitiva. A patologização da neurodivergência pode levar a práticas educacionais que marginalizam esses estudantes, impedindo-os de acessar e engajar-se plenamente com o conhecimento matemático.

O relato é um testemunho da importância da perspectiva interseccional de Crenshaw (1989). Sua experiência como mulher neurodivergente na matemática demonstra como o gênero e a neurodivergência se cruzam, criando desafios únicos, inclusive, profissionais.

O grupo *Matematiqueer* emerge como um espaço fundamental de acolhimento e reconhecimento, onde Luna encontrou estímulo para compreender suas singularidades como potências e iniciar sua investigação sobre a relação entre matemática, gênero e neurodivergência. Sua trajetória, marcada por lutas e reencontros, reafirma o valor da experiência vivida como conhecimento (Larrosa, 2002) e como base para a construção de uma



educação mais inclusiva, crítica e feminista, que celebre a pluralidade de modos de ser e aprender e promova a diversidade neurocognitiva no campo da matemática.

Referências

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

FRANKENSTEIN, Marilyn. Reading the World with Maths: Goals for a Criticalmathematical Literacy Curriculum. *Journal of Education*, v. 172, n. 1, p. 1-26, 1990.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

LUBIENSKI, Sarah Theule; SHELLEY, Mack C. II. A Closer Look at U.S. Mathematics Instruction and Achievement: Examinations of Race and SES in a Decade of NAEP Data. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, April, 2003. (Publicado em 2002).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul: Antologia esencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO, 2018. (Originalmente publicado em 2009).

SKOVSMOSE, Ole. Educação matemática crítica: a questão da democracia. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 15-36, 2000.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the Subaltern Speak? In: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (Eds.). *Marxism and the Interpretation of Culture*. London: Macmillan, 1988.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. *Decifrando o código: educação de meninas e mulheres em ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)*. Paris: UNESCO, 2018.

WALKER, Nick. *Neurodiversity: Some Basic Terms & Definitions*. Autistic UK, 2014.



[1] Secretaria Municipal de Duque de Caxias • Duque de Caxias, RJ — Brasil • jessicamluna@gmail.com • [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8091-9209)
<https://orcid.org/0000-0001-8091-9209>