

Altas habilidades/superdotação na Educação Básica: apontamentos a partir da perspectiva de gênero

Laís Regina Kruczeveski

Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina
(lais_kruczeveski@hotmail.com)

Aline Oliveira Gomes da Silva

Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina
(aline131290@hotmail.com)

Resumo

Este artigo trata-se de uma revisão bibliográfica acerca do fenômeno das altas habilidades/superdotação, apresentando suas definições, questionamentos e, principalmente, analisando a situação das mulheres com superdotação, levando-se em conta as diferenciações de gênero. Debate-se também sobre como ao longo do desenvolvimento da ciência moderna, as mulheres sempre enfrentaram maiores barreiras para ter acesso à educação e ao conhecimento historicamente sistematizado e acumulado. Concluiu-se que na atualidade as mulheres identificadas com superdotação enfrentam desafios maiores do que os homens que se encontram na mesma situação, isso devido aos paradigmas de gênero ainda vigentes na sociedade.

Palavras-chave

Gênero; altas habilidades/superdotação; educação especial; mulher.

Abstract

This article is an bibliographical review about the phenomenon of high skills/giftedness, presenting its definitions and questions and, mainly, analyzing the situation of women with giftedness, taking into account the differentiations of gender. It also discusses how, throughout the development of modern science, women have always faced greater barriers to access to historically systematized and accumulated education and knowledge. It was concluded that today women identified with giftedness face greater challenges than men who find themselves in the same situation, due to the gender paradigms still in force in society.

Keywords

Gender; high skills / giftedness; special education; woman.

Introdução

O tema das altas habilidades/superdotação ainda é pouco trabalhado na área das ciências sociais, geralmente esta questão está ligada às áreas da psicologia e da educação. A falta de produção sobre esta temática na área das ciências sociais expressa o grande desafio das humanidades em tratar do assunto. Ao analisar a superdotação relacionando-a com a questão de gênero, as linhas de questionamento e inquietação podem se ampliar em inúmeros caminhos. No caso deste artigo, o caminho seguido é feito por meio de revisão bibliográfica acerca das teorias de gênero e do desenvolvimento da ciência moderna, que ao calar, durante o seu processo, diversas vezes no passado, pode ser utilizada para entender os traços de estigmatização de mulheres que produzem e são sujeitos de conhecimento na atualidade.

Neste sentido, Londa Schiebinger (2001) reforça o fato de que a ciência nunca foi neutra em relação às questões de gênero, e que até mesmo nas produções científicas estas desigualdades são incorporadas. Os estereótipos e a discriminação de gênero, segundo a autora, estão presentes desde o modo como a ciência é escrita, dando significados e valores diferentes sobre o que é ser homem e mulher, como também pelas exclusões e barreiras postas entre as mulheres e o acesso ao conhecimento nas instituições de ensino, além da desvalorização de trabalhos científicos produzidos por elas.

Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar alguns dos desafios e barreiras enfrentadas por estudantes da educação básica do sexo feminino identificadas com altas habilidades/superdotação, tendo em vista que ao longo do desenvolvimento da ciência moderna, as mulheres apresentaram

maiores dificuldades de inserção no campo científico. Destaca-se que a falta de reconhecimento, valorização e oportunidades de acesso constituíram-se como impedimentos do desenvolvimento pleno de suas capacidades intelectuais e cognitivas por um longo período.

Inicialmente será apresentada a definição de altas habilidades que será utilizada neste trabalho e em seguida serão discutidos quais fatores tendem a se constituir enquanto barreiras enfrentadas por mulheres superdotadas. Cabe antes, esclarecer que a superdotação não é sinônimo de genialidade. Angela Virgolim (2007) aponta que muitas pessoas associam as altas habilidades aos grandes nomes da ciência e das artes como, Mozart, Newton, Darwin, Ghandi, Picasso e, como representante feminina, Marie Curie.

Acontece, porém, que as altas habilidades não devem ser vistas neste sentido. Mantenha-se o termo genialidade apenas para estas grandes mentes do passado. O estudo das altas habilidades/superdotação, na atualidade é voltado para a ideia de que, as crianças e adolescente identificados/as com superdotação não nascem com mentes inteiramente prontas. São pessoas que nascem igualmente como qualquer ser humano, entretanto, ao longo do tempo seus talentos vão, de alguma maneira se manifestar em relação à alguma área do conhecimento. É neste sentido que, a identificação e o acompanhamento correto irão auxiliar ou não no real desempenho deste/a estudante.

De acordo com Virgolim (2007), as altas habilidades/superdotação podem ser descritas como o desenvolvimento de uma habilidade que seja significativamente superior que a média das outras pessoas, geralmente referente a uma ou

algumas áreas do conhecimento. A autora comenta que, na maioria dos casos, estes/as estudantes passam despercebidos pelos pais/responsáveis, mas que, no ambiente escolar, a partir do convívio com pessoas da mesma idade e mesmo nível de ensino, suas habilidades e talentos são evidenciados (VIRGOLIM, 2007). Quando o/a estudante não recebe o atendimento e o incentivo adequado para o desenvolvimento dessas habilidades, o atrofiamento e a ocultação desses talentos podem ser consequências comuns para estes/as alunos/as. No caso de estudantes do sexo feminino, este atrofiamento e desestímulo pode acontecer por outros fatores que serão tratados mais à frente.

A virada das múltiplas inteligências

A década de 1980 foi marcada por um grande impacto nos estudos acerca das inteligências superiores, sobretudo nos Estados Unidos e Europa. Howard Gardner (1994), um cientista norte americano, formado no campo da psicologia e da neurologia, desenvolveu um estudo que causou muita reviravolta para os cientistas da época. Gardner (1994) desenvolveu a teoria das múltiplas inteligências, que questionou o método fortemente aplicado na época e ainda um pouco nos dias de hoje, o teste do quociente de inteligência (QI), que serve para medir a inteligência.

Gardner posicionou-se contra estes métodos que buscavam padronizar a inteligência como uma e que causavam grande impacto no futuro das crianças e adolescentes. O autor declara que, os testes de QI, ao identificarem somente um tipo de inteligência, poderiam expressar resultados enganosos na medida em que, não há somente uma inteligência,

mas várias. Segundo Gardner (1994) estes vários tipos de inteligência estão relacionados a diferentes áreas do cérebro e, por este motivo não é possível medir a capacidade intelectual de uma pessoa sem exames mais detalhados. Uma pessoa pode ser muito boa em uma área do conhecimento, mas não necessariamente será boa em outra área. Destaca-se que atualmente as altas habilidades são entendidas a partir desta perspectiva.

Ao desenvolver sua teoria sobre as múltiplas inteligências, Gardner (1994) buscou compreender o melhor conceito de inteligência, ele defende que estes testes de QI são insuficientes para descrever todas as variedades de inteligência humana. Deste modo, sua teoria afirma que se uma criança aprende a multiplicar número com mais facilidade que outras, não significa que ela seja mais inteligente, pois as outras crianças podem ter mais facilidade em algum outro tipo de inteligência.

O autor ainda destaca que,

Existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas aqui em diante como 'inteligências humanas'. Estas são as 'estruturas da mente' do meu título. A exata natureza e extensão de cada 'estrutura' individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas (GARDNER, 1994, p. 7).

Neste sentido, cada indivíduo poderá atingir um alto grau de competência em uma determinada

atividade, desenvolvendo-se de forma surpreendente alguma habilidade, mas não necessariamente desenvolverá com a mesma eficácia alguma atividade de outra área.

Gardner (1999 *apud* VIRGOLIM, 2007) ao estudar a inteligência nos *savants*, autistas e crianças prodígios, procurou identificar quais as competências humanas que poderiam ser classificadas como inteligentes. A partir desta investigação Gardner propõe nove tipos de inteligências: a linguística; a lógica-matemática; a espacial; a corpo-cinestésica; a musical; a naturalista; a interpessoal; a intra-pessoal e a inteligência espiritual (incluída recentemente pelo autor).

Gardner (1994) exemplifica do seguinte modo,

Considere, por exemplo, um menino Puluwat de doze anos das Ilhas carolinas que foi selecionado por seus chefes para aprender a tornar-se um navegador comandante. Sob a tutela de navegador comandante ele aprenderá a aliar conhecimentos da navegação, estrelas e geografia para orientar em seus deslocamentos ao redor de centenas de ilhas. Considere o jovem iraniano de quinze anos que dominou a língua árabe e memorizou o Corão. Agora ele está sendo enviado a uma cidade sagrada para trabalhar rigorosamente, durante os próximos anos, com um aiatolá que preparará para ser um professor e líder religioso. Ou, considere um adolescente de quatorze anos em Paris que aprendeu a programar um computador e está começando a compor obras musicais com o auxílio de um sintetizador (GARDNER, 1994, p. 4).

Com base nestes exemplos, Gardner (1994) mostra que testes de competência como testes de QI não são capazes de identificar e nem de valorizar habilidades específicas como navegação por estrelas, domínio de língua estrangeira ou composição via computador. O autor afirma que o problema em questão está no modo de pensar sobre

essas novas concepções de conhecimentos, e no modo de projetar meios mais adequados para avaliar essas habilidades e educá-las de modo correto.

O autor acrescenta que o desenvolvimento das inteligências depende de diversos fatores como as variantes de contexto, sejam relacionadas à cultura e à genética ou, ainda, às oportunidades de aprendizagem de uma pessoa. Segundo o jornal *Folha de São Paulo*, em 14 anos, cresceu 17 vezes o número de pessoas identificadas com superdotação no Brasil (FANTII, 2015). De acordo com a reportagem no ano de 2000, o número de estudantes identificados/as com altas habilidades/superdotação era de 758, em 2015, este número saltou para 13.308. Apesar dos avanços no número de identificação, este número ainda é pequeno, pois de acordo com a Organização Mundial da Saúde, estima-se que 5% da população de um país seja superdotada (FANTII, 2015), neste caso, o Brasil ainda está longe deste ideal.

Portanto, apesar da preparação de profissionais da educação para a identificação e encaminhamento para o atendimento especializado, a falta de recursos e de acesso a uma educação de qualidade a todos e todas as crianças e adolescentes nos mais longínquos rincões do país ainda pode ser uma barreira para o reconhecimento e desenvolvimento destas habilidades.

O atendimento especializado para altas habilidades/superdotação do Brasil e sua legislação

Em 2005 foi implantado no país o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) pelo Ministério da Educação (MEC-SECAD) como iniciativa que propõe a integração, a inclusão e a valorização dessas crianças e

adolescentes identificados/as com talentos específicos. O NAAH/S se pauta na definição de que existem diversas formas de inteligência, e neste sentido, acreditam que o/a estudante com altas habilidades não necessariamente será o/a melhor estudante da turma ou se destacará com excelente desempenho em sala.

De acordo com Denise de Souza Fleith (2007), este fator pode estar condicionado desde atitudes e percepções negativas em relação a escola por parte do/a estudante, o currículo formal e “oculto”, e os métodos de ensino utilizados pela instituição, as expectativas tanto do/a professor/a, dos/as colegas de sala e do próprio sujeito, ou seja, são diversas questões que interferem no desenvolvimento positivo ou não dos/as estudantes com altas habilidades/superdotação. Mas com todas estas falas sobre estudantes talentosos/as, o que são de fato altas habilidades/superdotação? Antigamente a definição adotada oficialmente no Brasil nos anos de 1970 era a seguinte:

São consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora (FLEITH, 2007, p. 21 apud CENESP, 1986).

Entretanto, a partir de 1994 esta definição foi ligeiramente modificada, e o conceito passou a ser:

Portadores de altas habilidades/superdotados são os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior;

aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (FLEITH, 2007, p. 21 apud Brasil, 1995, p. 17).

A partir destas questões, torna-se um grande desafio das escolas e dos/as profissionais da área, fornecer uma educação inclusiva a estas crianças e adolescentes, de modo a aprimorar o conhecimento nos pontos fracos, fortes e os interesses desses/as estudantes que possuem necessidades cognitivas, sociais e afetivas diferenciadas. Cabem aos educadores e educadoras a preparação, identificação e desenvolvimento de atividades que atendam a todas as necessidades desses/as educandos/as, para que assim, todas as potencialidades e capacidades sejam alcançadas de modo efetivo

Deve-se reconhecer que houve avanços na educação especial voltada para altas habilidades/superdotação no país nas últimas décadas. Segundo Maria Cristina Carvalho Delou (2007) um ganho inegável foi alcançado com a última *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996*. Estes esforços, segundo a autora tangem a oferta de atendimento educacional especializado nas escolas de ensino regular da Educação Básica.

Segundo a autora, apesar das crianças e adolescentes serem reconhecidos/a pelo seu alto desempenho escolar, eles/as não são incluídos/as nas práticas pedagógicas escolares de alto nível como previsto na LDB de 1996¹. Na maioria dos casos essas crianças e adolescentes nem são identificadas. Delou (2007) acredita que essas crianças sempre foram matriculadas em escolas de ensino regular,

1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394. Brasília: Conselho Nacional de educação, 1996, Título III, Art. 4º, V.

de acordo com suas idades cronológicas, em turmas geralmente longe de atender as suas necessidades de desenvolvimento real para seus talentos.

Delou (2007) afirma que a matrículas dessas crianças e adolescentes não garante a educação especializada para altas habilidades/superdotação. São necessários professores/as especializados/as em salas de ensino regular e para salas de recursos, para isso são necessários programas de enriquecimento ou de aprofundamento que auxilie os/as profissionais na identificação eficaz e desenvolvimento real das habilidades desses/as jovens.

Apesar dessas contradições, é possível, segundo Delou (2007) afirmar que a legislação brasileira busca garantir a essas crianças e adolescentes a educação especializada necessária para o desenvolvimento de suas habilidades. A expressão *altas habilidades/superdotação* surgiu pela primeira vez no Brasil com a resolução, em 2001 que considerou que estes/as estudantes possuem “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, Art. 5º, III *apud* DELOU, 2007). Delou (2007) aponta que esta resolução estabeleceu que estes/as estudantes têm direito a currículos enriquecidos e aprofundados, estas atividades podem acontecer em sala de aula regular, em salas de recursos e até mesmo em universidades.

A autora defende a ideia de que,

Se quisermos construir uma nova sociedade com base em novo paradigma, que valorize o papel da cultura na formação do homem, não podemos aceitar que alunos com altas habilidades/superdotação tenham sua escolaridade estagnada por falta de mediação social (DELOU, 2007, p. 38).

Então, se existem estudantes que possuem necessidades especiais relacionadas às altas habilidades/superdotação, porque continuar mantendo um sistema educacional que os/as dificulte este desenvolvimento? Mesmo que já seja possível a melhoria do sistema de educação, com base na lei, a melhora desse sistema educacional deve também acontecer na prática e não apenas na legislação. Porém, destaca-se que nesses vinte anos de vigor da LDBEN de 1996 a educação passou por diversas transformações no que tange a educação especial voltada às altas habilidades/superdotação. É válido ressaltar que, aos poucos, as altas habilidades estão sendo melhor divulgadas e trabalhadas por estes/as profissionais.

Desde sua implementação, a cidade de Londrina, no Paraná vem sendo reconhecida como o foco para o atendimento de superdotação. Ao ser colocado em prática a proposta dos NAAH/S no país, a indicação era de que fossem implementadas unidades em cada capital dos estados e Distrito Federal, no estado do Paraná, entretanto, a cidade cede foi Londrina que hoje conta com duas unidades e ofereceu no início de 2018 o Primeiro Congresso Brasileiro de Educação para Altas Habilidades/Superdotação.

Como aponta Fleith (2007), ainda é espantoso, para algumas pessoas, deparar-se com alguma criança e/ou adolescente com altas habilidades/superdotação. No Brasil este tema ainda é considerado um fenômeno raro. Muitas pessoas costumam associar crianças e/ou adolescentes com estas características às grandes mentes do passado – e geralmente, masculinas – em vez de associarem-nas com outras pessoas da mesma idade

e características que possuem habilidades mais altas que a média.

O que, no entanto, Fleith (2007) orienta, é que seria mais correto reservar o termo “gênio” apenas para estes grandes nomes que deixaram um legado marcante para a humanidade, como teorias científicas, obras de arte, conhecimento. Já as crianças dotadas de altas habilidades/superdotação, ao serem rotuladas como “gênios”, podem sentir-se inseguras e com a obrigatoriedade de mostrar aos outros algo que seja definido como extremamente grandioso, como os grandes nomes do passado. Mas na realidade, segundo Fleith (2007), esses talentos e altas habilidades não costumam se manifestar desta forma.

Virgolim (2007) aponta que atualmente a atenção para as crianças e adolescentes diagnosticados com altas habilidades/superdotação é voltada para a questão de que essas mentes não nascem inteiramente prontas, elas precisam de preparo, incentivo e estímulos. Se na escola estas crianças e adolescentes se percebem diferentes dos/as colegas, e se professores e professoras não estão preparados/as para identificar e encaminhar estes sujeitos para análise e atendimento especializado, podem surgir barreiras e impedimentos para o melhor desenvolvimento destas habilidades.

Georgia Faust (2015) comenta que o fato das mulheres culturalmente serem associadas a “virtudes” e “qualidades” vinculadas à intuição e sensibilidade, compreensão e afeto, enquanto que os homens são vinculados à autonomia, força, responsabilidade e coragem podem reforçar estereótipos e estigmatização das mulheres que possuem habilidades especiais em algumas áreas do conhecimento. Estudos, sobretudo feministas,

produzidos por autoras como Heleieth Saffioth, Londa Schiebinger, Martha Nussbaum e Emily Martin, já demonstraram que a educação das mulheres sempre foi diferente da recebida pelos homens.

De acordo com Léa Velho (2006), as barreiras enfrentadas pelas mulheres já começam a ser construídas no processo de socialização diferenciada para meninos e meninas. Segundo a autora, no decorrer deste processo, as mulheres são ensinadas a ajudar e procurar ajuda, enquanto que os meninos são ensinados a serem autoconfiantes e independentes.

Martha Nussbaum (2010) complementa esta questão ao afirmar que em muitos lugares do mundo as mulheres não têm apoio para suprirem suas necessidades mais básicas, como, por exemplo, a alimentação e, conseqüentemente, a saúde. Diante disso, as barreiras e os riscos enfrentados por elas são muito maiores do que os enfrentados pelos homens, no sentido de que, as mulheres encontram-se geralmente menos nutridas que os homens, menos saudáveis e mais vulneráveis a todos os tipos de abuso e violência, principalmente a violência sexual.

A história também mostra que são as mulheres as que enfrentam mais dificuldades e preconceitos para serem alfabetizadas, quanto mais se avança nos níveis de educação as dificuldades também aumentam. No mercado de trabalho, enfrentam desafios como a intimidação da família e do cônjuge, a discriminação sexual na contratação, no salário reduzido, e no assédio sexual e moral no trabalho. Além de que não existem garantias eficazes para a proteção delas e eliminação desses enfrentamentos. A participação na vida política se torna quase impossível diante de outras barreiras, e apesar de muitas nações afirmarem que elas são iguais aos homens perante a lei, na prática a igualdade

não costuma ser plenamente alcançada. Nussbaum (2010) aponta que em muitas nações, as mulheres não possuem nem mesmo os mesmos direitos civis e humanos que os homens, como nos casos de direito a ter propriedades, o direito de firmar um contrato ou liberdade religiosa e sexual. Ademais, em algumas regiões, também são impedidas de frequentar os mesmos lugares que os homens, muitas vezes nem ao menos o direito de mobilidade lhes é garantido, haja vista que precisam de autorização masculina paterna ou marital para viajarem.

Saffioth (1976) comenta que Portugal considerava a educação das mulheres uma heresia social, e estes traços foram incorporados à cultura brasileira. Destarte, no período colonial as mulheres negras, em situação de escravidão, não recebiam educação e as mulheres brancas eram mantidas reclusas em seus lares e recebiam uma educação limitada ao aprendizado de afazeres domésticos. Até mesmo com o advento da sociedade capitalista, a autora aponta que poucas oportunidades de educação foram garantidas para as mulheres e essas oportunidades ainda eram limitadas a poucas áreas de atuação, salvo raras exceções.

Na mesma medida em que muitas pessoas ainda pensam as altas habilidades/superdotação como algo distante e anormal, quando se fala da educação das mulheres, essas mesmas crenças e mitos continuam alicerçados no pensamento comum. Georgia Faust (2015) aponta que quando se fala em mulheres com altas habilidades e superdotação, nega-se a identidade da mulher “normal” sensível, romântica e assume uma identidade de “forasteira”, de “estranha”. A sociedade ainda não considera “normal” uma mulher que seja diferente dos padrões impostos.

Neste momento, o encorajamento no auxílio do desenvolvimento dessas habilidades diferenciadas é crucial para o desenvolvimento da criança/adolescente, do mesmo modo que a falta de apoio pode prejudicar o aprendizado e afetar para sempre a vida dessas mulheres. Não é fácil para uma mulher se assumir superdotada, muitas ao receberem o diagnóstico continuam negando que são, pois ainda há enfrentamentos muito maiores para as meninas do que para os meninos.

Virgolim (2007, p. 9) aponta que,

A criança entra na vida escolar, em geral, sem consciência de seus talentos. Muitas crianças não têm a oportunidade de explorar suas potencialidades e, seus anos iniciais de vida e seus talentos podem ficar escondidos ainda durante os anos escolares e, às vezes, por toda sua vida.

Portanto, em um ambiente que a criança/adolescente se sinta aceita desde cedo pelos/as colegas, pais/responsáveis, professores/as e familiares, é muito mais fácil e produtivo para o desenvolvimento das habilidades, do que um ambiente repressor e incompreensivo, que pode até dolorosamente marcar a infância e adolescência dessas pessoas.

Muitas vezes, como afirma Fleith (2007, p. 9) as crianças com altas habilidades, já na infância podem desenvolver comportamentos diferenciados das outras crianças, seja no modo de falar, e de se expressar, e de se comportar. Podendo até desenvolver problemas comportamentais e psicológicos causados pela não aceitação de suas habilidades, ou até por tentarem esconder essas habilidades dos seus/as colegas por medo de serem rotulados/as como diferentes. Crianças

e adolescentes com altas habilidades, muitas vezes por desconhecimento das autoridades educacionais, são taxadas como “alunos/as problema”, por apresentarem, algumas vezes notas baixas, desatenção nas aulas, ou simplesmente por solucionarem questões, por exemplo, matemáticas com sua própria lógica de elaboração e serem acusados/as de “colar” nas avaliações.

Para Karina Paludo e Luana Dallo (2012), toda essa construção social contribuiu em grande medida para a naturalização da representação do homem como sendo um ser racional e portador de capacidades superiores a mulher. Neste sentido, enquanto que os homens manifestam sua masculinidade, fortaleza, independência, autonomia, coragem, autoconfiança, responsabilidade e tomada de decisões, as mulheres permanecem associadas a “virtudes” e “qualidades” vinculadas à sensibilidade, dependência, solidariedade e intuição (FAUST, 2015).

Faust (2015) também acredita que os fatores ambientais e situacionais estão significativamente associados à cultura, e ela transmite os estereótipos dos papéis sexuais. A família também é um ambiente em que esses valores culturais estão embutidos e também é responsável pela transmissão dessas mensagens contraditórias que a mulher recebe (FAUST, 2015). Inspirada por Sally Reis, a autora ainda acrescenta:

É sabido que a família educa a mulher de forma diferente ao homem. No seu afã de protegê-la, geralmente privando-a de sua liberdade, limita sua autonomia e seus mecanismos de defesa e reduz as expectativas de futuro em relação a ela. O excessivo fomento dos “bons modos” na infância pode atrofiar a atitude das mulheres, assim como sua capacidade de questionar e se impor, promovendo uma

passividade que cria uma jovem que não pergunta ou que não levanta a mão na sala de aula (FAUST, 2015).

Estas diferentes formas na educação das mulheres, e que são perpassados estes estereótipos e discriminação de gênero apresentam desafios, principalmente no que se refere às pesquisas com mulheres superdotadas. Segundo a autora, essas mulheres com altas habilidades/superdotação muitas vezes enfrentam barreiras internas como decidir suas prioridades pessoais pelas quais devem ou não desenvolver seus potenciais e talentos e/ou dedicar-se a família e as obrigações de cuidado, que podem em alguns casos se opor ao seu desenvolvimento pessoal (PÉREZ, FREITAS, 2012).

Uma dessas barreiras internas pode estar relacionada a ética do cuidado baseada em Carol Gilligan, que defende uma complementaridade da ética do cuidado – referente ao cuidado e sentido de responsabilidade caracterizado pela ética feminina – e a ética da justiça – representada por John Rawls e Lawrence Kohlberg (BENHABIB, 2006). Gilligan contestou os estudos sobre a ética da justiça elaborada por Rawls e Kohlberg porque seus pressupostos negligenciam em grande medida dimensões consideradas importantes do cuidado e do senso de responsabilidade, caracterizados pela ética feminina, devendo então ser pensadas em conjunto. Apesar de que este trabalho não tem como intenção se aprofundar neste assunto.

Altas habilidades/superdotação, só para meninos? Os desafios postos pela perspectiva de gênero na educação especial no Brasil

Segundo Reis (2002, apud PÉREZ, FREITAS, 2012), o excesso de fomento dos “bons modos” da menina na infância pode causar o atrofiamento de atitudes da mulher como a capacidade de questionamento e imposição, tornando-a uma pessoa passiva que não pergunta nem questiona na sala de aula, nem em outros momentos do cotidiano. Essas barreiras e conflitos podem também prejudicar o julgamento que essas mulheres têm a respeito de suas habilidades. O medo do sucesso pode acontecer por causa do receio de serem rejeitadas por outras mulheres, ou não desejadas pelos homens.

Faust (2015) aponta que tanto o fenômeno das altas habilidades/superdotação quanto a situação social da mulher está alicerçada por representações culturais, tais como mitos, crenças e pensamentos. A autora cita que muitas pessoas pensam a noção da superdotação como algo separado da realidade cotidiana, ou seja, prevalece aquele ideal romântico e perfeito, uma ideia de perfeição absoluta e de sucesso incondicional referentes às classes mais favorecidas. Neste sentido, quando uma mulher assume sua alta habilidade/superdotação, a autora acredita que isto implica a negação da sua identidade de mulher “normal”, “igual às outras” e ela acaba por se assumir “a diferente”, “a forasteira”, “a outra”, “a estranha”.

Este processo do reconhecimento dos talentos e das altas habilidades, segundo Faust é mais doloroso para a mulher, já que o papel de “o outro” não contribui para a construção de “si

mesmo”, ou seja, é entendido como um parâmetro de exclusão (PÉREZ; FREITAS, 2012). Como consequência, Suzana Pérez e Soraia Freitas citam uma pesquisa de Buescher et al. (1987), na qual constatou-se que 65% das adolescentes superdotadas escondem seus talentos, além de que três a cada quatro mulheres superdotadas não acreditam na sua inteligência superior (PÉREZ; FREITAS, 2012, p. 683). As autoras acreditam que esta ocultação da superdotação pode continuar ao longo da vida dessas mulheres.

Eunice Alencar (2007) aponta que,

Ainda muito presente é o estereótipo do indivíduo com altas habilidades/superdotação como o de um aluno franzino, do sexo masculino, com interesses predominantemente voltados para a leitura. Por conta deste estereótipo, é comum o aluno do gênero feminino ou aquele proveniente de uma família de baixa renda ter suas habilidades ou talentos especiais menos freqüentemente percebidos e valorizados. Ademais, há toda uma tradição cultural de expectativas mais altas com relação ao sucesso e realização masculina, sendo os alunos, comparativamente às alunas, mais incentivados a se destacar pela liderança e desempenho superior. Este fator possivelmente ajuda a explicar o maior número de estudantes do gênero masculino comparativamente ao feminino que têm sido encaminhados a programas para alunos com altas habilidades (Alencar, 2007, p. 18).

Um exemplo que aconteceu na cidade de Londrina, no Paraná, narrado por uma professora da educação básica, é o de uma estudante que ganhou um prêmio em uma competição de robótica. Desde o recebimento do prêmio, a estudante vem recebendo comentários vexatórios e preconceituosos pelo fato de ser uma mulher que recebeu um prêmio em uma área tradicionalmente considerada masculina.

Do mesmo modo, Olga Garcia, Miriam Grossi e Mareli Graupe (2014) apontam que esta questão do sexismo na escola se apresenta nas mais diferentes maneiras. Seja no conteúdo das diferentes disciplinas, na forma como são apresentados estes conteúdos, nos materiais didáticos utilizados, nos tipos de brincadeiras e nas histórias contadas aos/as estudantes, determinando o que meninos e meninas podem ou não fazer. É a partir dessas práticas cotidianas que a escola interfere na constituição dos sujeitos homem e mulher.

As autoras apontam que por mais que as escolas por elas pesquisadas expressem uma educação democrática, dando tratamento igual a todos e a todas, essas questões de uma sociedade binária e heteronormativa continuam presentes nos discursos dessas autoridades educacionais (diretores/as, coordenadores/as). Homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais são então determinados/as de diferentes formas, reforçando assim os estereótipos de gênero (GARCIA; GROSSI; GRAUPE, 2014)

Um material elaborado para a formação de professores e professoras sobre gênero e sexualidade² e questões étnico-raciais aponta que, a escola, assim como outros espaços públicos (vida política, mercado de trabalho) evidenciam as desigualdades de gênero que ordenam a vida social e as suas possibilidades de transformação. Desse modo, é possível observar que a persistente hierarquia de gênero que organiza as relações sociais no espaço público, ainda exerce poder na tomada de decisão de meninos e meninas com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009, p. 58).

2 Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2009).

O material ainda aponta que não se pode considerar que a participação de homens e mulheres na vida pública aconteça de forma ingenuamente aleatória, com base em seus desejos pessoais e particulares, ou até mesmo de acordo com as aptidões ou habilidades naturais de cada sexo (BRASIL, 2009). É fato que homens e mulheres são socialmente e culturalmente educados/as para gostar mais ou menos de política, de economia, de leis:

Há algumas décadas, a prioridade para a dedicação aos estudos era um privilégio dos filhos homens, não estendido às filhas mulheres. Somente no final de 1870 o governo brasileiro abriu as instituições de ensino superior à entrada das mulheres. Em 1887 formou-se a primeira médica no Brasil, Rita Lobato Velho Lopes e, em 1889, foi permitido pela primeira vez que uma advogada brasileira fosse admitida nos tribunais. Em 2006, a ministra Ellen Gracie destacou-se como a primeira mulher a ser incorporada ao Supremo Tribunal Federal, ocupando a presidência desta instituição pelo período de dois anos (BRASIL, 2009, p. 57).

Além destes avanços ao longo dos séculos no Brasil, o ingresso das mulheres nas escolas tem crescido significativamente. Segundo dados (BRASIL, 2009) este aumento pode estar relacionado às grandes chances de crescimento profissional, apesar de que para as mulheres, os investimentos na educação ainda não se espelham em igualdade salarial. Quando se pensa na interseccionalidade, levando-se em conta a raça, destaca-se que para as mulheres negras as chances de igualdade são ainda menores.

Ainda segundo esses dados (BRASIL, 2009) quanto maior a escolarização, maior a desigualdade salarial entre os sexos:

Quanto maior a escolarização, maior a diferença salarial entre estas e os homens, mas também entre as próprias mulheres, estando as mulheres brancas em posição de maior vantagem. Esta situação demonstra como a segregação social combina elementos étnico-raciais e de gênero. Hoje, no Brasil, há mais mulheres que homens cursando a educação superior: o Censo da Educação Superior de 2004 mostra que as mulheres respondem por 56,4% do total de matrículas, enquanto os homens são 43,6%. Nas instituições públicas, elas são 54,7% e, no setor privado, 57%. Segundo o IBGE, o percentual de mulheres na população brasileira é de 50,8% (Censo IBGE 2000) (BRASIL, 2009, p. 57).

Estes dados podem expressar alguns avanços e conquistas das mulheres na sociedade brasileira, mas também expressam que o modo como cada cultura constrói o gênero irá definir um determinado padrão de organização a partir das representações e das práticas sociais nos espaços público e privado, estabelecendo assim diferentes posições para homens e mulheres dentro de uma sociedade. Os dados ainda apontam que mesmo que as mulheres tenham ganhado espaço na vida pública, os homens não têm ganhado na mesma medida espaço na vida privada (espaço doméstico), desde modo, cabe às mulheres a administração dessas duas dimensões quando essa também conquistou o espaço público (BRASIL, 2009).

É por este motivo que o processo de socialização na infância e na adolescência é fundamental para desconstrução dos papéis de gênero. E é por este motivo também que a escola tem um papel importante na formação desses/as futuros cidadãos/as, procurando sempre a desnaturalização

e a desconstrução dessas diferenças de gênero e questionando as desigualdades decorrentes deste processo (BRASIL, 2009).

Devido a esta socialização preconceituosa e limitadora, Pérez e Freitas (2012) acreditam que as mulheres superdotadas sentem que ser ambiciosa é sinônimo de egoísmo. A função dos sistemas de educação é quebrar esses paradigmas a fim de fortalecer cada vez mais a educação especial voltada às altas habilidades, mas, sobretudo a quebra de paradigmas relacionados a meninas e mulheres com altas habilidades/superdotação. O papel da escola, e do Estado, é minimizar essas diferenças através de formação dos professores/as e aconselhar as famílias e a população sobre estas questões. Assim será possível maximizar o potencial desta formação.

Se o gênero é um conceito socialmente construído dentro da família, da escola, da rua, da mídia, ele também pode ser transformado, criticado, discutido, modificado. Os direitos sociais, políticos e civis são conquistados por meio de lutas e debates. O reconhecimento desses direitos também. A instituição escolar tem um papel importante nestas conquistas. E do mesmo modo que educadores e educadoras podem reforçar esses estereótipos e preconceitos em sala de aula, elas/as podem também desnaturalizá-los, tornando a sala de aula um espaço legitimamente de todos e todas, de acordo com suas necessidades e habilidades específicas.

Uma das propostas mais recentes de atendimento para essas crianças e adolescente que pode auxiliar na desnaturalização destes conceitos é o NAAH/S que visa impulsionar ações de implementação de políticas de inclusão. Entre os seus principais objetivos estão: “promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento

dos alunos, além de disseminar conhecimentos sobre a área nas escolas, na comunidade e nas famílias” (PARANÁ, 2017). Um diferencial importante que este programa oferece a população, é que seus serviços não estão focados somente nos/as estudantes, mas também, ao/a professor/a, a comunidade geral e a família, ou seja, todos os espaços do cotidiano dos educandos/as.

Considerações finais

Segundo Guacira Lopes Loro (2004), desde os últimos séculos, a sexualidade está sendo estudada, compreendida, e neste sentido, vem sendo, ainda nos dias de hoje, regulada, vigiada e normalizada. Deste modo, a sexualidade atualmente ainda pode ser observada como alvo de vigilância e controle, e dentre as instituições tradicionais que permitem e desenvolvem esta vigilância está a escola.

Com a institucionalização histórica dos papéis de gênero masculino e feminino criou-se um desafio para a inclusão de todos que fogem aos padrões heteronormativos, como a população LGBT, e também para os meninos e meninas que apresentam características que são mais socialmente ligadas ao sexo oposto ao deles/as. Os/as estudantes com Altas Habilidades ainda se configuram enquanto um desafio para o sistema educacional no Brasil, mas pode-se considerar diante do exposto que avanços têm ocorrido, a começar pela definição mais exata que o termo adquiriu na atualidade.

Virgolin (2007) afirma que a ideia de que a mente nasce pronta é ultrapassada, pois todos e todas, inclusive as pessoas superdotadas, precisam ter acesso a uma educação de qualidade e acompanhamento no decorrer de seu desenvolvimento para que

possam desenvolver ainda mais seus talentos e potencialidades. O encorajamento e o auxílio no desenvolvimento dessas habilidades diferenciadas serão extremamente importantes para o pleno desenvolvimento dessas pessoas e sua inclusão tanto na escola quanto na sociedade.

Destaca-se que para além desse panorama, as alunas mulheres encontram ainda mais dificuldade no que toca às Altas Habilidades, posto que além de enfrentarem os estigmas relativos à superdotação e, em muitos casos, a falta de condições das escolas em identificá-las e acompanhá-las, estas ainda encontram barreiras ligadas aos padrões de gênero. Diante desse cenário, por vezes, tais alunas acabam sendo hostilizadas quando se destacam ou desestimuladas, posto que na atualidade as mulheres ainda encontram dificuldade para serem reconhecidas nos campos científicos, intelectuais e políticos.

É necessário que não só as questões acerca da as altas habilidades sejam inseridas na formação docente, mas há a necessidade de se debater gênero cada vez mais também nas licenciaturas. Sabe-se que estigmas relacionados ao que se espera dos papéis socialmente construídos acerca do gênero masculino e feminino podem marcar negativamente a vida e o desenvolvimento das habilidades das estudantes, sejam superdotadas ou não.

Referências bibliográficas

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Indivíduos com altas habilidades/superdotação: classificando conceitos, desfazendo idéias errôneas.** In: A Construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidadess/superdotação, Orientação a professores. Vol. 1. Fleith, Denise de Souza (org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial, 2007.

BENHABIB, Seyla. **El otro generalizado y el otro concreto: La controversia Kohlberg-Gilligan y La teoría moral.** In: El ser y el otro en La ética contemporánea: Feminismo, comunitarismo e posmodernismo. Barcelona: Gedisa editorial, 2006.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.** Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

DELOU, Maria Cristina Carvalho. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão.** In: A Construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidadess/superdotação, Orientação a professores. Vol. 1. Fleith, Denise de Souza (org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial, 2007.

FANTII, Bruna. **Número de superdotados cresce 17 vezes em 14 anos nas escolas do país.** São Paulo: Folha de São Paulo, 18 out. 2015. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1695370-numero-de-superdotados-cresce-17-vezes-em-14-anos-nas-escolas-do-pais.shtml>> Acesso em: 9 jul. 2018.

FAUST, Georgia Martins. **Altas Habilidades e superdotação: questão de gênero?** 30 jun. 2015. Disponível em: <<https://geofaust.wordpress.com/2015/06/30/altas-habilidades-e-superdotacao-questao-de-genero/>> Acesso em: 07 out. 2016.

FLEITH, Denise de Souza (org) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas**

habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores / organização. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉRES, Susana Graciela Pérez. **A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade.** Marília: Revista Brasileira, edição especial, v. 18, n. 4, p. 677-694, outubro-dezembro, 2012.

GARCIA, Olga; GROSSI, Miriam; GRAUPE, Mareli. **Gênero, sexualidade e diversidade do currículo escolar: a experiência do papo sério em Santa Catarina.** Dossiê temático: currículo e diversidade. Vitória da conquista: Práxis educacional, v. 11, n. 18, p. 131-151. Janeiro/abril 2015.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente – a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NUSSBAUM, Martha. **Capacidades e justiça social.** In: Deficiência e igualdade. DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia (Org.). Brasília: Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2010.

PALUDO, Karina; DALLO, Luana. **Gênero e altas habilidades/superdotação: Incidência menor em meninas?** A inclusão dos superdotados na escola e na sociedade. V Encontro Nacional ConBrasSD, 2012. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/G-NERO-E-ALTAS-HABILIDADES-SUPERDOTA%C3%87%C2%A6O-INCID-NCIA-MENOR-EM-MENINAS1.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2017.

PARANÁ. **Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional.** Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>> Acesso em: 16 out. 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** Petrópolis: Vozes, 1976.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.

VELHO, Léa. Apresentação. In: *Ciência, Tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento*. Lucy Woellner dos Santos [et al]. Londrina, IAPAR, 2006.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2017.