



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LAIS REGINA KRUCZEVESKI

**EXPERIÊNCIAS DE GÊNERO E FORMAÇÃO DE
PREFERÊNCIAS DE ESTUDANTES SUPERDOTADAS**

Londrina
2019

LAIS REGINA KRUCZEVESKI

**EXPERIÊNCIAS DE GÊNERO E FORMAÇÃO DE
PREFERÊNCIAS DE ESTUDANTES SUPERDOTADAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestra em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Mariano.

Londrina
2019

LAIS REGINA KRUCZEVESKI

**EXPERIÊNCIAS DE GÊNERO E FORMAÇÃO DE PREFERÊNCIAS DE
ESTUDANTES SUPERDOTADAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestra em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Mariano
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Maria José de Rezende
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 16 de setembro de 2019.

A Deus por me fazer acreditar apesar dos inúmeros questionamentos.

A minha mãe e meu pai, pelo apoio incondicional durante os anos de estudo e da vida inteira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a todas as estudantes que possibilitaram a minha entrada em suas vidas, pelo tempo e diálogo disponibilizado e que tornaram possível a elaboração dessa pesquisa.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou durante todos os meses de pesquisa a dedicação e elaboração da pesquisa. Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UEL, pela acolhida e acompanhamento durante os anos de formação. A toda equipe da Secretaria de Pós-Graduação do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL, assim como a equipe do Departamento de Ciências Sociais por todo o auxílio burocrático e incentivo durante os momentos de dificuldades. A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, pelo conhecimento compartilhado.

De forma especial, agradeço à professora Maria José de Rezende, que desde a graduação vem me auxiliando em grande medida na construção do meu objeto sociológico e no ganho de conhecimento de forma geral, além do agradecimento pela sua participação da banca de qualificação e defesa, assim como agradeço também à professora Adriana Regina de Jesus pelo aceite da banca de qualificação e defesa da dissertação, além da sua grande disposição na indicação de leituras e pesquisas que enriqueceram esse trabalho.

Agradeço à minha orientadora, professora Silvana Mariano, que desde a graduação vem me acompanhando. Pela sua compreensão e apoio na minha decisão em não dar continuidade à pesquisa produzida durante a graduação e na sua aceitação e confiança no desafio de orientar uma pesquisa sobre um tema novo e desafiante. Também agradeço aos grupos de estudos e pesquisa coordenados por ela que enriqueceram minha formação.

Agradeço também à coordenadora geral do NAAH/S, que teve toda a paciência e disposição durante o primeiro contato e durante todo o decorrer da pesquisa, contatando e indicando estudantes para a participação da pesquisa, além do imenso apoio no cumprimento dos trâmites éticos, e na disponibilização do seu tempo para a entrevista que auxiliou em grande medida na elaboração dessa pesquisa.

À Maria Tereza Orticelli, representante da coordenação de

articulação acadêmica do Núcleo Regional de Educação de Londrina, que possibilitou a pesquisa a partir da aceitação da mesma para avaliação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina e a posterior aprovação do projeto de pesquisa.

À coordenadora do NAC, à vice-coordenadora do NAC e à psicóloga da PROGRAD, que aceitaram a pesquisa de braços abertos e me ampararam de todas as formas desde o início da pesquisa, assim agradeço o aceite da participação dessas na entrevista realizada durante o trabalho de campo.

Agradeço aos laços de amizade conquistados ao longo dessa formação que serão carregados durante toda a vida. Em especial agradeço à Lucinha Lodo, que entre broncas, ensinamentos, caminhadas e momentos de descontração me manteve firme no meu objetivo. À Fernanda Vallejo, pelos saberes andinos que abriram horizontes e reflexões para a vida. A Agnes Félix, Lorena Moreira, Fernanda Bleck, Franciele Sussai, Natalia Pires, David Pohl, Dener Diniz, Mauricio Oliveira, Lina Penati, Maíra Vieira, Janaína Cittolin, Denise Akemi, Anderson Ferreira, Ana Paula Fiori Sawamura e a todos e todas da minha turma de mestrado, já que desde o início nos mantivemos unidos tanto nas questões acadêmicas quanto na forte união nos momentos de festividades e comemorações.

De forma geral, agradeço a todos e todas que de alguma forma contribuíram para a elaboração dessa pesquisa e formação.

“Quem não se move, não sente as correntes.”

Rosa Luxemburgo

KRUCZEVESKI, Lais Regina. **Experiências de gênero e formação de preferências de estudantes superdotadas**. 2019. 147 f. Dissertação (Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Essa pesquisa teve como objeto sociológico as experiências de estudantes mulheres e suas influências na formação de preferências ligadas a expectativas futuras profissional e acadêmica de estudantes do sexo feminino, identificadas com altas habilidades/superdotação da rede básica de ensino, atendidas pelo NAAH/S e da rede superior de ensino que frequentam a Universidade Estadual de Londrina. Este trabalho teve como objetivo geral compreender a formação de preferências de estudantes mulheres, identificadas com altas habilidades/superdotação da rede básica de ensino, atendidas pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e da rede superior pública de ensino que frequentam a Universidade Estadual de Londrina, e as influências dos padrões de gênero nos processos de indicação e identificação da superdotação. Diante disso, o trabalho dedicou-se a responder dois problemas centrais: (1) como as experiências de gênero interferem nos processos de indicação e identificação de estudantes mulheres com potencial de superdotação. O segundo problema de pesquisa é: (2) se há, e quais são os efeitos gerados diante da identificação da superdotação, na formação de preferências das estudantes com indicadores de superdotação. Como objetivos específicos teve-se: (1) conhecer a formação de preferências de estudantes identificadas com superdotação, a fim de perceber se havia, e quais seriam os efeitos das experiências de gênero e sua interferência na formação dessas, em especial, na área acadêmica/científica e suas implicações nas expectativas de futuro profissional e acadêmico e (2) analisar as formas de indicação e identificação de estudantes que apresentam potencial de superdotação, a fim de perceber se, de alguma forma haveria clivagens de gênero, gerando um menor número de estudantes mulheres identificadas. Concluiu-se que há interferência de padrões de gênero nos processos de indicação e identificação as altas habilidades, ocasionando que as mulheres sejam de fato identificadas em menor número, assim como interferência desses padrões de gênero na formação das preferências de algumas das estudantes entrevistadas que levaram à desistência de seguimentos de determinadas áreas do conhecimento devido a desincentivos de professores e professoras.

Palavras-chave: Gênero. Altas habilidades/superdotação. Educação. Formação de preferências.

KRUCZEVESKI, Lais Regina. **Gender experiences and preferences-formation for gifted students**. 147 f. Dissertação (Social Science) – State University of Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This work seeks to understand the preferences-formation of female students, identified with high abilities/giftedness of the basic education network, attended by the Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) and the public higher education network that attend the Universidade Estadual de Londrina, and the influences of the standards of gender in the processes of indication and identification of giftedness. In view of this, the work was dedicated to answer two central problems: (1) how the gender experiences interfere in the processes of indication and identification of female students with potential for giftedness? The second research problem is: (2) if, and what are the effects generated, before the identification of giftedness, in the preferences-formation of students with indicators of giftedness. Specific objectives are: (1) to understand the preferences-formation of students identified with giftedness, in order to understand if there are, and what are the effects of gender experiences and their interference in the formation of these, especially in the academic area (2) to examine and analyze the criteria for the indication and identification of students with a potential for giftedness, in order to understand if there is anything of any gender cleavage, generating a minor number of female students identified. It is concluded that there are interferences of gender patterns in the indication and identification processes of the high abilities, causing women to be identified in a smaller number, as well as the interference of these gender patterns in the preferences-formation of some of the interviewed students that led the abandonment of certain areas of knowledge due to the disincentives of teachers.

Key Words: Gender High abilities/giftedness. Education. Preferences-formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ABSD | Associação Brasileira para Superdotação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CD | Disco Compacto |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| ENCCEJA | Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| NAAH/S | Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação |
| NAC | Núcleo de Acessibilidade |
| NASA | Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço |
| OBMEP | Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas |
| PROGRAD | Pró-Reitoria de Graduação |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura |
| WISC | Escala de Inteligência Wechsler para Crianças |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 EXPERIÊNCIAS DE GÊNERO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA CIÊNCIA E NA SUPERDOTAÇÃO | 22 |
| 1.1 A SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO: PODER, POSIÇÃO SOCIAL E GÊNERO | 24 |
| 1.2 AS DIFERENCIAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE MULHERES SUPERDOTADAS..... | 30 |
| 1.3 A INFLUÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS DE GÊNERO NA ATUAÇÃO E PRODUÇÃO CIENTÍFICA DAS MULHERES..... | 38 |
| 2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A INTERFERÊNCIA DOS PADRÕES DE GÊNERO NA INDICAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE MULHERES SUPERDOTADAS | 53 |
| 2.1 AS ASSIMETRIAS DE GÊNERO DIFUNDIDAS NO AMBIENTE ESCOLAR: O FORMAL E O OCULTO | 56 |
| 2.2 OS INDICADORES DA SUPERDOTAÇÃO: COMO E POR QUE IDENTIFICAR..... | 63 |
| 2.3 A CONSEQUÊNCIA DAS DIFERENCIAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DAS MULHERES. | 74 |
| 3 ESTUDANTES SUPERDOTADAS: RETRATOS SOCIOLÓGICOS | 81 |
| 3.1 NAAH/S E NAC: A APRESENTAÇÃO DO CAMPO..... | 84 |
| 3.2 PATRÍCIA | 87 |
| 3.3 FABIANA | 91 |
| 3.4 JULIA | 95 |
| 3.5 SAMANTA | 99 |
| 3.6 MARIANA | 103 |
| 3.7 ANA | 111 |
| 3.8 LARISSA | 115 |
| 3.9 LUANA..... | 117 |
| 3.10 ANÁLISE DAS DISPOSIÇÕES..... | 119 |

| | |
|-----------------------------------|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 123 |
| REFERÊNCIAS | 126 |
| APÊNDICES | 135 |
| ANEXOS | 141 |

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da sociedade, mulheres e homens, com base em suas capacidades e perspectivas, procuraram conhecer o mundo à sua volta. O desenvolvimento do conhecimento científico foi e continua sendo um grande marco desse processo de conhecimento e interpretação da realidade. Todavia, ao longo desse processo, algumas vozes foram silenciadas, além disso, não somente povos, culturas e religiões foram apagados da história, como também as mulheres que sofreram com este processo. A elas foram atribuídos significados e representações diferenciadas em relação aos homens, o que trouxe como consequência as discriminações e a falta de reconhecimento das mesmas em diferentes esferas da vida.

Na educação de mulheres, em especial daquelas que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação, as consequências podem estar relacionadas ao modo como as mulheres enxergam a si mesmas enquanto sujeitos de conhecimento, podendo assim afetar a formação das suas escolhas e preferências ao longo da vida das mulheres, além de poder afetar escolhas de futuro profissional e acadêmico.

Apesar dessa pesquisa tecer em alguns pontos certas críticas aos conceitos sociobiológicos de altas habilidades/superdotação, utiliza-se aqui uma de suas definições, que entende a superdotação como uma característica do ser humano, e que, portanto, envolve o desenvolvimento dessa capacidade humana, independente de idade, gênero, características étnico racial, crenças e em especial níveis socioeconômicos (BRASIL, 1999). Sendo assim, considerando então a superdotação como condição humana, o que cabe fazer a seguir é a oferta de oportunidades para o desenvolvimento dessas capacidades especiais, sobretudo em áreas de menor oferta de oportunidades de acesso à educação especializada.

Ademais, ao se atrelar a questão econômica a esta realidade, possibilita-se a reflexão referente a um mito ainda persistente de que a superdotação é manifestada somente em pessoas com rendas mais abastadas, o que não é verdadeiro. Segundo Antipoff *et al.* (2010), essa crença existe pelo fato de que pessoas com rendas abastadas têm maiores condições para receberem estímulos e desenvolverem seus talentos. Entretanto, segundo as autoras, há estudos que demonstram que, mesmo nas camadas menos privilegiadas

socioeconomicamente, é possível encontrar crianças e adolescentes brilhantes em alguma ou algumas áreas do conhecimento. Por esse motivo o reconhecimento desses potenciais e a quebra desses paradigmas são tão importantes para o desenvolvimento dos talentos (BRASIL, 1999). Destaca-se aqui que a pesquisa tem um foco direcionado a estudantes superdotadas que são atendidas pela rede pública de ensino, ou seja, que fazem parte, pelo menos aparentemente, de camadas menos abastadas da sociedade e que, portanto, representam um recorte de classe.

Inúmeros estudos (HARAWAY, 2000; SCHIEBINGER, 2001; FAUST, 2015) já comprovaram que, apesar dessa exclusão da história, sempre existiram grandes pensadoras femininas que produziram conhecimentos práticos, sociais e científicos, assim como as masculinas. Mulheres que se destacaram na música clássica, na física, na matemática, na filosofia. Elas, porém, quando não impedidas de realizar esses feitos foram apagadas da história. Recentemente, estudos rebatem o conservadorismo presente na história, e sobretudo o silenciamento sofrido pelas mulheres e, quando direcionado no campo das altas habilidades/superdotação, essas consequências também podem ser observadas.

Ainda não existe um consenso sobre a melhor definição do que são as altas habilidades, superdotação e talentos. Isso até pelo fato de levar-se em consideração a realidade social como estando em constante processo de desenvolvimento e construção, e que, nesse sentido, demonstra a complexidade dessa definição, levando, assim, a desigualdades sociais. Ao longo dos anos, seus conceitos e nomenclaturas foram alterados e até mesmo problematizados. Esta pesquisa, além de apresentar uma das principais definições, também busca levantar questionamentos em relação a esse entendimento de inteligência. Seguindo a definição mais atual utilizada pelo MEC (BRASIL, 2006, p. 12), estudantes com indicadores de altas habilidades geralmente apresentam um desempenho acima da média em relação a outras crianças da mesma idade e contexto social nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: “ou capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora”.

Para além dessa definição, dentro dessa linha de estudo, destacam-se os diferentes tipos de superdotação que são: tipo intelectual, tipo acadêmico, tipo criativo, tipo social, tipo talento especial e a de tipo psicomotor, todos esses tipos são considerados nas classificações internacionais (BRASIL, 2006). Mais adiante,

todas essas tipologias serão devidamente conceituadas, entretanto, pontua-se que será dada atenção especial à superdotação do tipo acadêmico, no sentido de que, diante da exclusão das mulheres ao longo do desenvolvimento da ciência, defende-se aqui que a superdotação acadêmica, que está relacionada à aptidão acadêmica, rapidez de aprendizagem, motivação pelas disciplinas e memória também está mais relacionada à produção de conhecimento e reconhecimento científico (BRASIL, 2006).

Cabe também destacar a utilização do conceito de gênero e não de sexo no decorrer do trabalho. Apesar de ser considerada por Joan Scott (1995) uma tentativa frustrada as pessoas buscarem codificar as palavras, entendendo que, para ela, as palavras, assim como as ideias e as coisas, possuem história, defende-se aqui que adotar o termo sexo reflete como recusa da perspectiva sócio histórica que envolve a perspectiva de gênero (SCOTT, 1995; LOURO, 2000). A explicação deriva-se pelo fato de que gênero é aqui compreendido como uma categoria de análise e como relação de poder que se institui por meio de constructos sociais baseados em diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1995; LOURO, 2000). Gênero é também aqui utilizado com a mesma proposta por feministas americanas como Robert Stroller e Gayle Rubin (SAFFIOTH, 1999) na década de 1990, como uma rejeição ao determinismo biológico que o uso do termo “sexo” e “diferença sexual representa” (SCOTT, 1995). Para além disso, também sugere-se aqui um pensamento defendido por Judith Butler (2010) baseado na descontinuidade radical entre os corpos sexuados e gêneros culturalmente constituídos.

Butler (2010) levanta o questionamento acerca do desmembramento da estabilidade do sexo binário, fazendo a suposição de que a construção de “homens” não necessariamente deve ser aplicada exclusivamente a corpos masculinos, do mesmo modo que o termo “mulheres” não seja aplicado somente a corpos femininos. E mesmo que os sexos permaneçam na problemática de binário, por que o gênero também deve permanecer? Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante. Portanto, para a autora, se o sexo é ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. Deste modo, a autora considera que o gênero não deve ser meramente visto como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado, ou seja, o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza (BUTLER, 2010).

Para Guimarães *et al.*, (2015) estudos com base numa perspectiva de gênero instauraram um novo paradigma metodológico fundamentado em três pilares que são a “ruptura com o essencialismo biológico; o privilégio metodológico às relações de gênero em contraposição às categorias substancializadas de homem e mulher; e a afirmação da transversalidade de gênero nas demais áreas do social” (GUIMARÃES, 2015, p. 258 *apud* SAFFIOTH, 1999; SCOTT, 1990; SEGATO, 2011).

Essa conceituação bem delimitada permitirá a utilização do termo gênero como uma categoria de análise na abordagem do tema das altas habilidades, possibilitando tecer críticas e questionamentos não somente quando relacionados às questões de gênero em mulheres superdotadas, como também ao próprio conceito de superdotação que define como inteligência somente determinados tipos de conhecimento. Essas questões serão mais bem elencadas na seção seguinte deste trabalho.

É fato que não somente na área das altas habilidades, mas na educação de meninos e meninas nas redes de ensino básico regular, percebem-se ainda diferenciações e discriminações de gênero, esteja presente nos currículos formais, reais ou de forma oculta, além das expectativas esperadas por professores, professoras, colegas de turma e profissionais da educação em relação a meninos e meninas. Além disso, percebe-se a questão das discriminações de gênero como um fenômeno multidimensional, porém será dado mais peso aqui ao caráter mais prático do contexto escolar que se refere à ação de professores/as, colegas de turma e a vivência prática das estudantes entrevistadas. Nesse momento, uma questão que surge é: por que analisar as experiências de estudantes mulheres identificadas com altas habilidades/superdotação? Existe alguma especificidade e singularidade nas estudantes superdotadas em relação às demais? Essas diferentes expectativas podem ou não afetar o desempenho desses/as estudantes, gerando impedimentos e obstáculos na formação dessas crianças/adolescentes e possível escolha de futuro profissional e acadêmico. Além disso, por que focar o estudo nas estudantes identificadas com superdotação?

Faust (2015) destaca que os obstáculos que podem estar presentes nas experiências de vida de estudantes superdotadas podem tornar o reconhecimento da superdotação mais doloroso para elas, tendo em vista que o papel de “outro” não contribui para a construção de “si mesma”. Essa dificuldade

pode ser caracterizada como um parâmetro de exclusão. Algumas consequências possíveis para as mulheres são a desmotivação e a ocultação dos seus talentos como estratégia de aceitação dessas meninas na sociedade, seja nas amizades, nos relacionamentos, na família, escola e em todos os espaços sociais.

Além disso, os fatores ambientais e situacionais ainda são muito vinculados à esfera da cultura, o que possibilita a transmissão de estereótipos e diferenciações dos papéis sexuais relacionados a homens e mulheres, e ao contexto familiar, que segundo a autora “está imbuído dos valores culturais e é responsável por muitas das mensagens contraditórias que a mulher recebe” (FAUST, 2015, n.p.) ao longo da sua vida.

Outra questão levantada pela autora refere-se ao fato de que a educação das mulheres nunca foi semelhante à dos homens. Durante séculos, elas foram cuidadas por eles. Cuidado esse que lhes privava a liberdade, a autonomia, e que fortalecia a submissão e a passividade diante deles (FAUST, 2015, n.p.). Além de que, segundo a autora, “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, n.p.).

Com base nesses pressupostos, esta pesquisa tem como objeto as experiências de gênero e suas influências na formação de preferências de estudantes do sexo feminino, identificadas com altas habilidades/superdotação da rede básica de ensino, atendidas pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e da rede superior de ensino que frequentam a Universidade Estadual de Londrina.

Como objetivo geral busca-se aqui compreender como valores e práticas orientados por referenciais de gênero influenciam a indicação e identificação da superdotação e a formação das preferências de meninas e mulheres, estudantes da rede pública de educação básica e superior, atendidas pelos serviços de apoio. Os objetivos específicos da investigação foram: (1) Conhecer as escolhas, as renúncias e os desafios de estudantes identificadas com superdotação, a fim de perceber se há, e quais são os efeitos das experiências de gênero e sua interferência na formação dessas, em especial, na área acadêmica/científica e suas implicações nas expectativas de futuro profissional e acadêmico. (2) Analisar as formas de indicação e identificação de estudantes que apresentam potencial de

superdotação, a fim de perceber se, de alguma coisa, há clivagens de gênero, gerando um menor número de estudantes mulheres identificadas.

É proposto um trabalho empírico a fim de responder dois problemas centrais dessa pesquisa. O primeiro: (1) como as expectativas familiares e escolares, moldadas por diferenciações entre masculino e feminino, interferem nos processos de indicação e identificação de estudantes mulheres com potencial de superdotação? Por se tratar de uma área ainda quase não pesquisada no âmbito das ciências sociais, não foi possível elaborar levantamento de hipóteses iniciais no direcionamento da pesquisa. O segundo problema de pesquisa é (2) se há, e quais são os efeitos gerados diante da identificação da superdotação na formação de preferências das estudantes identificadas com superdotação, em especial ligadas ao desempenho acadêmico/escolar?

Para a coleta e análise dos dados foi utilizada a metodologia qualitativa proposta por Bernard Lahire (1997; 2002; 2004) que, apesar de ter passado por algumas adaptações, permitiu o desenvolvimento de um trabalho transversal de sincronia e diacronia na coleta relatos das estudantes com indicadores de superdotação, além das suas percepções de antes, durante e depois do processo de identificação. Pretende-se analisar, com base em entrevistas e, posteriormente, com a construção de retratos sociológicos das experiências de vida dessas estudantes, além de analisar o conteúdo de duas entrevistas realizadas com profissionais do NAAH/S e do Núcleo de Acessibilidade (NAC) da Universidade Estadual de Londrina. Por meio dessas entrevistas foi possível identificar relatos de clivagem de gênero que podem interferir nos processos de indicação e identificação de estudantes mulheres com potenciais de superdotação, ocasionando um menor número de mulheres identificadas com relação aos homens, além da deformação das escolhas de futuro profissional e acadêmico delas.

Em diálogo constante com Pierre Bourdieu, Bernard Lahire desenvolve trabalhos na área da educação e da cultura (AMÃNDIO, 2014). Dentro dessas temáticas, o autor, ao apresentar o que seria uma de suas obras mais emblemáticas, *Homem plural: os determinantes da ação* (LAHIRE, 2002) na qual problematiza o conceito de *habitus*, instituído por Bourdieu, abre a discussão sobre uma “sociologia à escala individual”, na qual “os mesmos atores são acompanhados em diferentes contextos de ação e são examinadas lógicas variáveis — ou mesmo

contraditórias — das suas práticas” (AMÂNDIO, 2014, p. 35). Dessa forma, serão incorporadas nesse trabalho, por meio de Lahire, discussões de caráter sócio histórico, pois serão averiguadas através do trabalho de campo quais condições sócio históricas de produção de atores são disposicionalmente plurais.

Para Lahire (2002), o conjunto das ações tanto se referem à unicidade do ator quanto de sua fragmentação interna, ou seja, os atores sociais são compreendidos como multisocializados e multideterminados. Ademais, os dados empíricos coletados permitiram captar esses elementos que caracterizam os atores sociais como multissocializados e multideterminados. O autor ainda destaca que, na contemporaneidade, o indivíduo, por fazer parte de experiências variadas e, por vezes, contraditórias, torna-se um ator plural, ou seja, torna-se um produto dessas experiências, que acontecem cada vez de forma mais dinâmica e acelerada.

É preciso salientar que essas estudantes, por serem atendidas no NAAH/S, fazem parte de um grupo, elas estão recebendo um tipo de atendimento e não são passivas neste processo. O NAAH/S foi escolhido como um local em que há facilidade de acesso às estudantes. O NAAH/S foi implantado em 2005 pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), é uma política pública com a proposta de desenvolver a inclusão destes/as estudantes com necessidades educacionais especiais na Educação Básica Regular. É um serviço de apoio especializado, realizado em parceria com a Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Seu principal objetivo é oferecer suporte aos sistemas de ensino para o atendimento dessas necessidades especiais.

Pelo NAC na UEL foi possível o acesso a algumas estudantes universitárias que passaram pelo NAAH/S durante a educação básica. Neste sentido, o NAC atuou neste trabalho como ponte de acesso às estudantes e como parte do trabalho de campo, através de entrevista semiestruturada com profissionais atuantes no NAC. O NAC foi criado em 1991 como Comissão Permanente de Acompanhamento de Estudantes com Deficiência, e em 2002 foi reformulado pela Resolução CEPE nº70/02, passando a denominar-se Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Somente em 2009 foi reestruturado para Núcleo de Acessibilidade da Universidade estadual de Londrina (UEL), consolidando suas ações da área da Educação Especial. (LONDRINA, 2012).

A coleta de dados seguiu o modelo de entrevistas narrativas conforme Flick (2009). Segundo o autor, essa metodologia permite ao/a pesquisador/a apreender o mundo empírico do/a entrevistado/a conforme sua própria narrativa. Portanto, as entrevistas com as estudantes e com as profissionais das duas instituições pesquisadas seguiram um percurso iniciado com uma pergunta gerativa relacionada com o tema de investigação, e em seguida foram lançadas perguntas secundárias que complementavam e aprofundavam a temática central. Como etapa final do método, faz-se perguntas ao/a entrevistado/a que buscam relatos teóricos sobre o que aconteceu, “nesse estágio, os entrevistados são considerados como especialistas e teóricos de si mesmos” (FLICK, 2009, p. 165).

O roteiro passou pela avaliação do *Grupo de Estudos Gênero e Políticas Públicas*, coordenado pela Profa. Dra. Silvana Mariano e recebeu contribuições de colegas e da orientadora desta pesquisa. Foi elaborado um trabalho exploratório do campo, além de entrevistas testes para eventuais reparos e melhoramentos do roteiro de entrevista. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEL com o número 3.097.256. Conforme a proposta da pesquisa, o trabalho de campo foi executado a partir da coleta de experiências de vida com base nos pressupostos de Lahire (2004). Entretanto, a metodologia passou por algumas adequações, no sentido de que os objetivos da pesquisa de Lahire (2004) eram mais abertos, além de terem sido realizadas uma média de 6 entrevistas com cada entrevistado/a. Ademais porque a pesquisa conta com a combinação de outras abordagens, como a proposta por Nussbaum (2010).

Os sujeitos para a pesquisa foram estudantes mulheres da Educação Básica Pública e do Ensino Superior (UEL), identificadas ou autodeclaradas com altas habilidades/superdotação, acima de 15 anos, atendidas pelo NAAH/S ou NAC. A pesquisa contou com 4 entrevistas com mulheres entre 15 e 18 anos da rede pública de ensino e 4 entrevistas com estudantes do ensino superior, entre 19 e 22 anos, que frequentam a Universidade Estadual de Londrina. Somando um total de oito entrevistas com o tempo médio de 40 minutos. Todas as estudantes são ou foram atendidas pela NAAH/S durante a educação básica.

A metodologia de análise também foi baseada nos pressupostos de Lahire (2004), que declara que é quando se confronta com o material empírico coletado que o/a pesquisador/a encontra soluções interpretativas para os problemas

levantados no decorrer da pesquisa. E é claro que, durante o percurso, surgem novas questões. O autor declara, “nada surgiria miraculosamente do campo se partíssemos sem um problema a resolver, mas estes não encontrariam soluções sem o contato com a realidade”. (LAHIRE, 2004, p. 313). Diante disso, o trabalho segue o tipo de análise proposto por Lahire (2004), que visa à reconstrução das disposições sociais a partir da análise de múltiplos elementos retirados do material empírico coletado. A partir disso, é possível identificar as variações e não variações dos comportamentos e atitudes de acordo com os contextos das entrevistadas e interrogar sobre o grau de prioridades sociais nos contextos analisados a fim de estabelecer, quando possível, a gênese das diferentes disposições.

Além disso, o autor aponta que as falas dos/as entrevistados/as sempre fornecem os elementos de um relato pessoal que eles e elas elaboraram ao longo de inúmeras situações anteriores à entrevista. Seja em conversa de amigos, parentes, cônjuges, etc. Essas apresentações relacionadas a caráter, personalidade, temperamento são características individuais de cada entrevistado/a, portanto, deve-se aqui atentar, no momento da análise do material empírico, em cada detalhe, seja em dimensões da vida que foram menos levantados em relação a outras mais evidentes. Muitas vezes a problemática levantada aqui é pouco abordada, enquanto outras dimensões são evidenciadas. É possível que, no caso desta pesquisa, os pontos mais levantados pelas entrevistadas sejam o contexto escolar, por conta de terem sido identificadas com superdotação a partir dele. Entretanto, pode ser que os relatos expressem situações diferentes. Por este motivo, segundo o Lahire (2004, p. 315) o trabalho de interpretação “nunca deve se contentar em considerar exclusivamente o que entra no âmbito desse relato pessoal, cujos elementos são particularmente significativos aos olhos do entrevistado”.

A análise dos relatos deve atentar aos inúmeros elementos de respostas que aparentemente parecem ser banais, sem negligenciar, é claro, a problemática proposta pelo/a entrevistado/a. É por este motivo que algumas questões e tópicos serão elencados durante a entrevista, mesmo com a possibilidade de serem abordados outros temas, de acordo com a entrevistada, a entrevista visa a adentrar certos temas específicos que possibilitarão responder os problemas de pesquisa.

A seção 1 aborda a questão de como as experiências de gênero interferem nas relações ligadas à ciência e os processos de construção de

conhecimento na vida das mulheres, assim como apresenta as principais dificuldades das mulheres que buscam ingressar no campo científico, sobretudo nas áreas culturalmente vinculadas aos homens. A seção 2 contextualiza a interferência dos padrões de gênero no processo indicação e identificação das mulheres com potencialidades de superdotação, além de apresentar as principais definições e críticas aos conceitos de inteligência e altas habilidades/superdotação. Por fim, na seção 3 será apresentado brevemente o campo de pesquisa NAAH/S e NAC assim como os retratos sociológicos de todas as 8 entrevistadas, destacando aqui que algumas experiências de vida serão mais amplamente aprofundadas de acordo com o grau de importância no trabalho a fim de responder os objetivos da pesquisa.

1 EXPERIÊNCIAS DE GÊNERO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA CIÊNCIA E NA SUPERDOTAÇÃO

Essa seção tem como objetivo apresentar reflexões acerca das implicações e consequências das experiências de gênero e diferenciações, socialmente difundidas, em relação às experiências de vida de homens e mulheres, no processo de socialização destas, especialmente no ambiente escolar. Além disso visa a adentrar o campo da sociologia do conhecimento a fim de tecer questionamentos acerca das formas de conhecimento que são mais valorizados em detrimento de outras.

Para Ennio Candotti (2006), apesar do progresso alcançado pelas mulheres ao longo dos séculos, elas ainda enfrentam barreiras construídas no processo de socialização diferenciada a que meninos e meninas são submetidos/as. Esse debate é necessário, tendo em vista que, partindo dele, é possível compreender o modo como a socialização e a formação das preferências vão sendo construídas no decorrer de um processo amplo e de longa duração. Ao nascer, os seres humanos já fazem parte de uma sociedade em que tradições e costumes estão profundamente difundidos e perpassados através das gerações. Mulheres que, ao longo de suas experiências escolares, são identificadas com superdotação, fazem parte de um mundo em que, há séculos, expressa fortes diferenciações de gênero entre os sexos.

No decorrer de tal processo, as mulheres são ensinadas a procurar ajuda e a ajudar, e não a serem autoconfiantes ou a funcionar autônoma e competitivamente como os garotos. A falta de autoconfiança, conseqüentemente, faz com que elas sejam menos ambiciosas em termos profissionais (CANDOTTI, 2006, p. xiv).

Ademais, Nussbaum (2002) reforça o fato de as mulheres terem menos oportunidades de viverem sem temores e de desfrutarem de tipos mais gratificantes de amor, em especial em casos que as mulheres não têm a oportunidade de escolher seu par matrimonial. Outro fator de grande relevância, segundo a autora, é que as mulheres não são tratadas como fim em si mesmo, ou seja, como pessoas com dignidade que merecem reconhecimento e respeito por parte das leis e instituições (NUSSBAUM, 2002).

Nussbaum (2002) também destaca que a desigualdade entre os sexos também está fortemente relacionada com a situação de pobreza. Para ela, “quando a pobreza se combina com a desigualdade entre os sexos, o resultado é uma aguda carência de capacidades humanas centrais¹” (NUSSBAUM, 2002, p. 29). Diante disso, Jelin (2010) aponta que a diferenciação que vincula a mulher à esfera privada, enquanto o homem é vinculado à esfera pública, deriva-se de uma tradição filosófica e política ocidental que diferencia essas duas esferas relacionando as mulheres ao âmbito doméstico e o homem ao âmbito político e público. Esses argumentos, segundo a autora, supõem uma naturalidade e imutabilidade dessa relação.

Esse caráter imutável da relação entre os gêneros pode afetar o processo de formação escolar de estudantes mulheres com potenciais para superdotação. E mais ainda, podem afetar o processo de indicação e identificação dessas por parte de professores e professoras das instituições escolares, que por internalizarem elementos culturais de diferenciações de gênero, deixam de perceber características de superdotação em meninas enquanto esses são percebidos em meninos. Ana Paula dos Reis *et al.* (2011), ao se deparar com a sub-representação de mulheres no atendimento especializado para superdotação, investigou os critérios de identificação e encaminhamento de superdotação e entrevistou professores e professoras das salas regulares e das salas de recursos para superdotação.

Os autores se perguntaram por que um programa de altas habilidades possui ampla predominância de meninos, enquanto as meninas são maioria no total de matrículas no ensino regular (REIS, 2011). Além disso:

Sabe-se que os processos de seleção de alunos refletem estereótipos e caminhos de privilégio sociocultural e socioeconômico. Nessas situações, profissionais são chamados a tomar decisões de impactos, não raro irreversíveis, sobre a vida posterior de crianças e adolescentes. Aparentemente, muitas meninas deixaram de ser escolhidas para ingresso no Programa por não terem certas manifestações estereotipadas, impedindo-as de desfrutarem de oportunidades educacionais enriquecedoras, em horário suplementar, conforme as políticas do respectivo sistema estadual de ensino (REIS, 2011, p. 504).

¹“Cuando la pobreza se combina con la desigualdad de los sexos, el resultado es una aguda carencia de capacidades humanas centrales” (NUSSBAUM, 2002, p. 29).

Portanto, diante desse dilema, um debate sobre a construção do conhecimento é necessário, no sentido de que tornará possível compreender por que determinados tipos de conhecimento são mais valorizados que outros, assim como determinados sujeitos são mais reconhecidos que outros dentro do âmbito científico.

1.1 A SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO: PODER, POSIÇÃO SOCIAL E GÊNERO

Adentrar o campo da sociologia do conhecimento reflete a importância do questionamento sobre o conceito e reconhecimento do que é a superdotação, representada por um tipo de conhecimento que é mais valorizado em certo campo da ciência. É necessário, portanto, traçar uma crítica no que se refere ao que se reconhece como conhecimento valorizado. Segundo Schmaus (2014), desde Marx os sociólogos tentam explicar as crenças dos agentes epistêmicos por meio da posição social, ou seja, as oportunidades de um cientista contribuir com a ciência dependem da sua rede de relações, e não somente, essas relações são hierárquicas e de poder e perpassam fatores de gênero, renda entre outros.

Destarte, Schmaus (2014) aponta que estudos como os de Karl Mannheim acerca do conceito de posição social ainda persistem na sociologia. Além disso, ainda perpassa epistemologias feministas, pois, para as ciências sociais, em especial, para a sociologia, o conhecimento científico é transpassado no interior de redes profissionais de cientistas. O autor ainda destaca que o crescimento do conhecimento e a supremacia de determinado conhecimento depende da interação crítica entre os cientistas, ou seja, as oportunidades de um ou uma cientista contribuir para a construção do conhecimento dependem necessariamente dessa relação e integração dentro da comunidade científica.

Pensando deste modo, a sociologia do conhecimento é necessária, porque através dela é possível analisar a determinação existencial do conhecimento (SCHMAUS, 2014). O autor declara que o fato de Marx ter desenvolvido uma explicação funcional e não causal das crenças ideológicas trouxe à tona o debate de que essas crenças têm o objetivo de manter a posição social dos que as endossam. Teorias feministas utilizam recentemente alguns desses pressupostos a fim de levantar questionamentos acerca do reconhecimento de estudos produzidos por e

para as mulheres. A questão das altas habilidades em mulheres é um tema ainda pouco abordado, mas que está gerando discussão, não somente acerca do tipo de conhecimento que é mais ou menos valorizado, mas também em relação ao sujeito que possui esse conhecimento. Com os dados da pesquisa empírica, é possível perceber que, apesar das ciências exatas e biológicas ganharem destaque de valorização, as mulheres que possuem altas habilidades nessas áreas não possuem tantas experiências boas em relação ao reconhecimento delas como mulheres superdotadas em ciências exatas e biológicas.

Segundo Schmaus (2014), a epistemologia da perspectiva feminista possui diferentes significados para diferentes autores, a depender das respostas para questões diversas como se as diferenças entre homens e mulheres são essenciais ou socialmente construídas. Para tanto, o autor declara:

Seja qual for a resposta a essa questão, as várias versões da epistemologia feminista compartilham duas alegações relacionadas: a tese do conhecimento situado e a tese da posição privilegiada. Segundo a tese do conhecimento situado, o que sabemos ou experimentamos depende de nossa posição social. De acordo com Alison Wylie, a posição social de um sujeito é definida, ao menos em parte, por sua posição em uma hierarquia social, mas também por outras condições econômicas, sociais e culturais (SCHMAUS, 2014, p. 42).

Diante disso, o autor coloca que tudo o que compreendemos, experimentamos é sistematicamente moldado por meio da nossa posição dentro das relações de poder e pelas condições materiais das nossas vidas. Pensando nos termos de Marx, essas experiências são moldadas pelas relações de produção e reprodução, que são formadas dentro das relações sociais (SCHMAUS, 2014). Além disso, o autor apresenta uma tese que defende a ideia de que posições sociais privilegiadas sejam mais prováveis de se produzir conhecimento verdadeiro e confiável.

Nesse sentido, Schmaus (2014, p. 42 - 43) cita que, segundo Sandra Harding (1986, p. 26) e Kathleen Lennon (2004, p. 1017), essa tese possui suas raízes em Hegel e Marx: “para o primeiro, o escravo beneficiava-se dessa posição privilegiada em relação a seu senhor; para o último, o proletariado ocupa uma posição epistemologicamente privilegiada em relação à burguesia”. Portanto, Schmaus (2014) acredita que para a teoria feminista essa posição privilegiada cabe às mulheres, em especial às mulheres feministas.

Schmaus (2014, p. 43) declara,

A tese da posição privilegiada parece pressupor um modelo baconiano de conhecimento empírico, em que a objetividade do conhecimento depende de livrar a mente individual de qualquer viés, ou “ídolos”, como Bacon os chamava, para observar os fatos. Na teoria da ideologia de Marx, os indivíduos que ocupam posições de poder parecem estar sujeitos a mais distorções que interferem na obtenção de conhecimento objetivo do que os que são social e economicamente marginalizados. Isso porque a burguesia só vê as coisas através do véu de uma ideologia que possibilita seu status social e econômico superior. Os membros do proletariado são sobrecarregados por menos distorções ideológicas do que a burguesia e, assim, desfrutam de uma posição epistemologicamente privilegiada. Da mesma forma, para algumas teóricas feministas, a mente dos homens pode ser turvada pela ideologia que lhes garante o poder sobre as mulheres e outros grupos definidos por gênero.

Talvez seja por esse motivo que nos últimos anos houve o aumento de estudos que relaciona a superdotação às questões de gênero, assim como estudos acerca da maior valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros, como, por exemplo, estudos produzidos por mulheres que não receberam reconhecimento equivalente aos produzidos por homens (SCHIEBINGER, 2001). Outra questão que torna-se relevante discutir refere-se à construção desse conhecimento. Segundo Elias (1998), o mundo sempre sofreu grandes ameaças, tanto relacionadas a desastres naturais quanto causadas pelos seres humanos. Esses riscos de ameaças, segundo o autor, podem ser reduzidos e/ou controlados, através da ciência, através do conhecimento humano historicamente acumulado.

Como o foco deste trabalho está na superdotação do tipo acadêmico, é imprescindível a reflexão sobre os tipos de conhecimento acumulado ao longo dos séculos e, sobretudo, lançar mão ao questionamento acerca do porquê certos tipos de conhecimento são mais valorizados em detrimento dos outros. O conceito de superdotação é oriundo das áreas médicas, e vale lembrar que não há consenso nas suas definições, além de que essas definições são amplamente questionadas por diversas áreas do conhecimento. Dentro da Educação Especial, Paulino *et al.* (2011) apontam a teoria dos três anéis de Joseph Renzulli como uma das mais usadas no Brasil, adiante será melhor abordada essa questão.

Esse tipo de conhecimento, considerado dentro da Educação Especial como ligado às capacidades cerebrais, não deve ser considerado exaltado como melhor e mais legítimo dos conhecimentos. É certo, porém, que esse tipo de conhecimento não deve ser considerado menos valioso do que outras formas de

conhecimento, assim como outras formas de conhecimento também não devem ser desvalorizadas. Georg Simmel (2006) considerava que a análise da vida social já deveria acontecer levando em consideração sua complexidade, além de ser estudada em todos os seus aspectos, sejam eles histórico, social, psíquico, subjetivo, ou seja, todas as suas dimensões deveriam ser estudadas em sua totalidade.

Além desse olhar para os fenômenos justapostos, Simmel também contrapõe a ideia de causalidade, e nesse sentido, a crítica ao positivismo e a objetividade do conhecimento sociológico. Para o autor, é metodologicamente fundamental que a sociedade seja analisada a partir da ideia de processualidade, esse método permite o distanciamento da ideia de causalidade. E assim como Karl Marx e Max Weber, Simmel também considera em seus estudos a processualidade histórica. Diante disso, para um estudo sobre as altas habilidades/superdotação, que é uma forma de conhecimento bastante valorizada na atualidade, o processo histórico da construção do conhecimento não deve passar despercebido.

Diante disso, Norbert Elias (1998) preocupa-se em investigar a construção do conhecimento, seja ele intelectual, como também o conhecimento prático, construído no cotidiano da vida das pessoas. Para ele, os fenômenos sociais devem ser analisados levando em consideração um período de longa duração, ou seja, a partir do seu processo histórico. Um exemplo disso é a seguinte pesquisa, que para levar em consideração os processos históricos, precisa levar em consideração a construção do conceito hoje denominado altas habilidades/superdotação, mas que já passou por inúmeras transformações, seja de nomenclatura, seja de significado, assim como as questões de gênero ligadas à educação, que não são questões atuais, mas que são resultado de séculos de acontecimentos e consequências na vida das mulheres em todo o mundo.

Ante essas questões, deve-se levar em consideração no decorrer desta pesquisa a necessidade de aprofundar a investigação na relação da formação das preferências tratada por Martha Nussbaum (2000). Segundo a autora, há algumas abordagens universalistas que negligenciam em suas concepções as diferentes tradições e contextos na construção dos desejos e das preferências, e, assim, também negligenciam as diferentes concepções do bem que pessoas de diferentes sociedades prezam. Aí também inclui-se o debate das formas de conhecimento existentes e que são mais e menos valorizados. Para Elias (2008), o

conhecimento humano acumulado ao longo dos anos não é somente aquele de tipo intelectual e científico, mas também os conhecimentos práticos da vida cotidiana.

Por essa razão, o conhecimento que as pessoas possuem em dado período é oriundo de um longo processo de aquisição de conhecimento desde o passado. Isso não pode ser entendido nem explicado sem uma referência à sequência estruturada à qual nos referimos quando falamos em “aumento do conhecimento” ou em “desenvolvimento do conhecimento” que, por sua vez, faz parte de um desenvolvimento mais amplo das sociedades nas quais o conhecimento se desenvolve e, em última instância, da própria humanidade (ELIAS, 2008, p. 532).

Portanto, todas as formas de conhecimento, assim como experiências e formações de preferências, também devem ser consideradas resultantes de processos históricos de longa duração. Nesse sentido, Nussbaum (2000) apresenta o relato de sua experiência na Índia que permite refletir sobre como as preferências das pessoas podem colidir com algumas normas universais até nos níveis mais básicos da vida, como saúde e nutrição:

Na área do deserto, nos arredores de Mahabubnagar, Andhra Pradesh, conversei com mulheres que estavam gravemente desnutridas e cuja aldeia não dispunha de água potável confiável. Antes da chegada de um programa de conscientização do governo, essas mulheres aparentemente não tinham sentimentos de raiva ou protestavam contra sua situação física. Elas não sabiam outra maneira de viver. Não consideravam suas condições insalubres e não se consideravam desnutridas. Agora seu nível de descontentamento subiu: agora elas protestam para o governo local, pedindo água limpa, eletricidade, para um agente de saúde. Elas protegem seus suprimentos de comida das moscas, elas lavam seus corpos com mais frequência. Perguntei qual foi a maior mudança que o programa do governo trouxe para suas vidas, elas imediatamente disseram juntas "Estamos mais limpas agora". O programa de conscientização claramente desafiou preferências e satisfações entrenchadas, tomando uma abordagem normativa baseada em uma ideia de bom funcionamento humano (NUSSBAUM, 2000, p. 113).²

² In the desert area outside Mahabubnagar, Andhra Pradesh, I talked with women who were severely malnourished, and whose village had no reliable clean water supply. Before the arrival of a government consciousness-raising program, these women apparently had no feeling of anger or protest about their physical situation. They knew no other way. They did not consider their conditions unhealthful or unsanitary, and they did not consider themselves to be malnourished. Now their level of discontent has gone way up: they protest to the local government, asking for clean water, for electricity, for a health visitor. They protect their food supplies from flies, they wash their bodies more often. Asked what was the biggest change that the government program had brought to their lives, they immediately said, as if in chorus, “We are cleaner now.” The consciousness-raising program has clearly challenged entrenched preferences and satisfactions, taking a normative approach based on an idea of good human functioning.

Por meio dos retratos sociológicos das mulheres identificadas com superdotação foi possível averiguar se, de alguma forma, nas experiências de vida delas, houve influências e barreiras nas formações de preferências como as citadas por Nussbaum (2000) no sentido de desestimular as estudantes nas suas escolhas de futuro profissional e acadêmico.

Neste caminho, Louro (1997) ressalta a invisibilidade sofrida pelas mulheres a partir de múltiplos discursos que caracterizam a esfera privada, o mundo doméstico como espaço legítimo das mulheres. E, apesar de muitas mulheres da classe trabalhadora já exercerem, desde muito tempo, atividades fora do lar (nas lavouras, fábricas e indústrias) essas tarefas eram rigidamente controladas por homens. Essas condições, ao longo dos anos, segundo a autora, acabam por tornar-se imagens fixas dos papéis sociais das mulheres, ocasionando que muitas delas pensem que, de fato, são pertencentes à esfera doméstica.

Em seu livro *Woman and human development* (2000), a autora apresenta uma lista de funções que muitas pessoas preferiram, ao longo dos anos, não conceder às mulheres. A autora ainda destaca que as mulheres não desejavam certos itens para si, e muitas delas ainda hoje não desejam. Há uma concepção de ciência associada ao sexo masculino e que, portanto, inibe a disposição às aspirações das mulheres a seguir carreira científica. Este trabalho terá com um dos focos essa formação das preferências relacionadas sobretudo à ciência, tendo em vista que é pretendido discutir a vinculação e/ou necessidade de pessoas identificadas com superdotação seguirem ou não carreira científica, além das interferências de experiências de gênero nas suas escolhas de futuro.

Nesse caminho, num estudo desenvolvido por Miguel (2015), o autor constatou que as escolhas de futuro das pessoas podem estar ligadas à avaliação das próprias possibilidades de ação de cada um. Ou também à noção de identidade individual e dos pertencimentos de grupo, como também às preferências dessas pessoas como agentes. Todas as sensações experimentadas ficam registradas na memória, desde as questões de cultura, a religião, a questão econômica, a criação, a formação influencia as percepções. Essas percepções são geralmente parciais, subjetivas e são condicionadas e presas ao passado dessas pessoas. Portanto, a coleta de relatos de experiências de vida de estudantes possibilitou a identificação e problematização acerca da formação de preferências que as estudantes experienciaram e foram conduzidas ao longo dos processos da vida e formação

escolar. Também foi possível verificar as influências das instituições de atendimento à superdotação na quebra de barreiras (MIGUEL, 2015).

1.2 AS DIFERENCIAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE MULHERES SUPERDOTADAS

Lindamir Salete Casagrande (2011) desenvolveu um estudo em uma escola pública de Curitiba e observou a relação de gênero em turmas de ensino regular de 5ª à 8ª série. Nesse estudo, a autora constatou que, nas aulas de matemática, as estudantes do sexo feminino, ao longo do desenvolvimento escolar, silenciavam-se e se invisibilizavam. Entretanto uma diferença foi percebida, nas turmas iniciais. Segundo a autora, as meninas não apresentavam diferenças de performance e de desempenho nas aulas, mas, com o avançar dos anos escolares, apresentavam menor desempenho de notas em relação aos meninos.

Nesta pesquisa, ela observou que, à medida em que avançavam nos anos escolares, mais era possível verificar o silenciamento das estudantes diante dos professores, professoras e dos/as próprios/as colegas de turma. Observando as interações no ambiente escolar, a autora encontrou indícios do que poderia estar gerando esses problemas. Casagrande (2011) constatou diferentes expectativas para meninos e meninas por parte dos/as professores/as, seja na organização do caderno, no comportamento dentro e fora da sala, além do desempenho escolar.

Na perspectiva de Casagrande (2011), as diferenças buscadas para meninos e meninas, de forma direta ou indireta, podem causar constrangimentos no modo de pensar destas, assim como também afetar as percepções de si próprias como sujeito e agente de conhecimento. Destarte, Fausto-Sterling (2002) destaca que o fato de ter um pênis ou uma vagina é uma diferença de sexo, agora o desempenho inferior das meninas em relação à matemática, à física, à biologia é uma diferença de gênero, e é esse ponto que essa pesquisa ressalta. Portanto, o que muitas feministas, como Fausto-Sterling (2002), Donna Haraway (1995) e Schiebinger (2001) questionam não é o domínio do sexo físico, mas sim os significados psicológicos e sociais dessas diferenças, ou seja, o gênero.

Há estudos que comprovam que desde os tempos mais remotos existem assimetrias e diferenciações de gênero em diversas culturas do globo, sobretudo de inferiorização das mulheres, por isso aqui o recorte inicia-se com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, como cita Saffioth (1976), que considerava a educação das mulheres uma heresia social. Esta crença, em algumas regiões do país, nos séculos XVI e XVII, durante a colonização, negou às mulheres o ensino do português – facilitando riscos de perder suas fortunas, por não compreenderem a língua – além de sua educação ser exclusivamente relacionada a prendas domésticas como bordado, costura e pintura. A passividade, submissão, sedentarismo e o forte apego à religião eram fatores profundamente impostos a elas.

Segundo a autora, a falta de educação e instrução oferecida às mulheres brancas gerava a passividade, subordinação e ignorância, o que facilitava o silenciamento da relação entre seus cônjuges e as escravas. Saffioth (1976, p. 188) ainda destaca que, segundo relatos de viajantes que desembarcavam no Brasil, “timidez” e “ignorância” eram consideradas características femininas das mulheres brancas, de classes abastadas, cônjuges dos senhores de engenho.

Cabe aqui elencar que não somente as mulheres brancas eram negadas à educação, Priori (2007) destaca que para a população de origem africana desse período, homens e mulheres que sofriam com a escravidão não existia via de acesso a nenhuma forma de ensino e conhecimento. As crianças negras aprendiam a viver pelo sofrimento do trabalho e luta para sobreviver. Da mesma forma acontecia com os/as descendentes de indígenas que, quando possuíam acesso à educação, baseava-se no ensinamento oferecido pelas próprias tribos e etnias.

Para Saffioth (1976), o silenciamento a que eram submetidas as mulheres, fazendo com que não fosse possível o desenvolvimento de sua cognição e atitudes diferenciadas da passividade e subordinação. É, portanto, por este e outros diversos fatores que Schiebinger (2001) destaca que a desconstrução destes arquétipos e discriminações são necessários para um real empoderamento das mulheres como também sujeitos de conhecimento e fazedoras de ciência. A crítica dirigida à ciência moderna deve-se muito a este silenciamento a que muitas foram sujeitadas, mas não somente isso. A falta de incentivo e reconhecimento de trabalhos desenvolvidos por elas, o modo como a ciência foi escrita, também

reforçam estes estigmas. Schiebinger (2001) apresenta três modos que expressam a restrição do acesso das mulheres à carreira científica, são eles:

- 1) a estruturação social em torno dos interesses e do poder masculino; 2) a total cisão entre a esfera pública (dirigida para e pelos homens) e a esfera privada (dirigida para e pelas mulheres); e 3) a dissociação entre o saber considerado científico do saber considerado do senso comum (SCHIEBINGER, 2001, p. 13).

A questão do poder é bastante debatida nos estudos de Norbert Elias (1998;2008) mas também por Michel Foucault (2013c; 2013d), que considera, além do poder, a docilização dos corpos como conceitos que são de extrema pertinência no estudo aqui proposto. Segundo o autor, os poderes não são necessariamente criados por aparatos estatais, mas se manifestam em diferentes pontos da rede social, portanto não se deve considerar o Estado como um órgão central do poder, pois não existe o poder em si, mas sim práticas de poder. É válido, todavia, ressaltar que onde há práticas de poder, há também a resistência (FOUCAULT, 2013d).

Levando-se em consideração esses três pontos levantados por Schiebinger (2001), Foucault, em seus estudos, aborda cada um deles, de forma destacada na questão do poder. Com efeito, o autor perpassa a vinculação das esferas público e privada quando reflete acerca da sexualidade nos três volumes de *A história da sexualidade* (2012; 2013a; 2013b), assim como pincela quando fala sobre o poder e o controle sobre os corpos em *Microfísica do poder* (2013c) e em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (2013d). Em relação à dissociação entre o saber científico e o senso comum, Foucault também pondera em *Microfísica do poder* (2013c) quando debate o poder e a verdade, em *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (1999) quando discute a gênese e a filosofia das ciências, além de abordar também a questão dos saberes “desqualificados” e de “senso comum” em suas aulas ministradas no Collège de France, entre 1975 e 1976, que estão compiladas no livro *Em defesa da sociedade* (2002).

Portanto, é fundamental tratar questões de gênero, mulher e feminismos adentrando o campo do poder, não somente em relação à construção do conhecimento, mas também em relação à questão da adestração dos corpos, baseada nos pontos levantados por Foucault (2013d, p. 132) que percebe a formatação dos corpos como objeto e alvo do poder. Neste sentido, o autor destaca

que, durante a época clássica, o corpo passou a ser considerado como objeto de poder e, diante disso, “encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 2013d, p. 132).

O autor ainda reforça que esta questão do corpo visto como objeto de poder refere-se não ao sentido de que esse corpo trabalhado será cuidado ou que será alvo de zelo, mas sim que permitirá o controle, a domesticação, a adestração, tornando-se alvo de dominação. Não seria estranho pensar que esse domínio sobre o corpo recaísse, sobretudo, sobre o corpo feminino. Foucault (2012), ao levantar discussões sobre a “invenção” da sexualidade, pondera o fato de o corpo das mulheres tornarem-se alvo de controle, segredo e cuidado.

Em *A história da sexualidade: a vontade de saber*, destaca Foucault (2012) que, até o início do século XVII, ainda vigorava um certo tipo de franqueza nas práticas sociais, “as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX” (FOUCAULT, 2012, p. 9). Desta maneira, a partir de um momento, a sexualidade passou a ser assunto restrito somente às instituições de controle, como a medicina, a igreja, a escola, a casa.

Segundo Foucault (2012), a sexualidade é então guardada, confiscada pela família conjugal, os saberes também foram guardados, confiscados. A organização familiar passou a ser questão de Estado, não somente em relação ao modo como as famílias eram organizadas, mas iniciou-se um processo de policiamento dos corpos, do sexo, portanto, policiava-se não somente o corpo, mas o que cada um fazia ou não com o seu. As mulheres foram alvo certo dessas políticas e foram desenvolvidos dispositivos arquitetônicos, regras, punições para que esse controle fosse efetivado.

Diante disso, Foucault (2012) observa as instituições sociais, sobretudo as escolas, como local regulador da sexualidade e que, neste sentido exerce, de certa forma, o controle dos corpos, das sexualidades e também dos conhecimentos. Haraway (2000) acrescenta que esse controle do corpo permite a manutenção de uma ordem hegemônica, entretanto, por meio dos estudos feministas, essa ordem está entrando em colapso.

Aprofundando um pouco mais essas questões, pode-se pensar acerca deste controle no sentido das vinculações e atributos sociais fortemente diferenciado para homens e mulheres em relação às expectativas de desempenho e performance diferenciados para cada gênero. Segundo Foucault (2012), existe toda uma organização das instituições para o exercício do controle, como a arquitetura do local, a localização e disposição dos banheiros, as cortinas, a organização da sala de aula, o formato e a disposição das cadeiras, o pátio da escola, tudo é construído de forma que esse poder e o cuidado dos corpos e da sexualidade sejam possíveis. O trabalho de campo revelou algumas percepções das estudantes referentes a essas formas de “controle” exercido por profissionais da educação.

Considerando os apontamentos de Foucault (2012), é relevante pensar nesta sociedade do controle como constituída por homens, e as suas produções da verdade são perpassadas por relações de poder. Esse controle não é somente direcionado aos corpos, mas também aos saberes. A Igreja, com a prática das confissões, a medicina com seus discursos de higienização e cuidado dos corpos, a psiquiatria com a criação e definição das patologias ligadas ao sexo, os discursos reguladores da escola, aos poucos, o sexo começou a ser estudado, classificado, os prazeres e as “perversões” descritas, definidas. A importância do olhar de Foucault para esses dispositivos de controle, no estudo da situação social da mulher, se dá no sentido de que, de acordo com o autor,

A personagem investida em primeiro lugar pelo dispositivo da sexualidade, uma das primeiras a ser “sexualizada” foi, não devemos esquecer, a mulher “ociosa”, nos limites do “mundo” – onde sempre deveria figurar como valor – e da família, onde lhe atribuíam novo rol de obrigações conjugais e parentais: assim apareceu a mulher “nervosa”, sofrendo de “vapores”; aí que a histerização da mulher encontrou seu ponto de fixação (FOUCAULT, 2012, p. 132).

Curioso pensar, sob o ponto de vista de Foucault (2012), ao levar em consideração os processos de socialização de vida de mulheres, sobretudo no ambiente escolar com base numa perspectiva de gênero, porque, ao adentrar a escola para o desenvolvimento do trabalho de campo, inúmeros elementos foram analisados. As estudantes que fazem e fizeram parte do NAAH/S estudam ou estudaram em escolas nas quais os dispositivos arquitetônicos e outros aparatos de controle estavam constantemente presentes. A universidade também é um espaço em que dispositivos de controle são observados. Uma questão relevante a ser

tratada no momento da análise dos dados empíricos é que as 4 estudantes entrevistadas que frequentam a universidade relataram que preferem não informar a comunidade acadêmica sobre os potenciais de superdotação, pelo receio de serem cobradas ou controladas pela universidade.

Além dessas questões, a análise dos currículos real, formal e “oculto”, e as percepções das próprias estudantes identificadas com altas habilidades que frequentam esses espaços e recebem essa formação revelaram pontos importantes de discussão acerca dessa questão.

Portanto, aprofundar os pontos relacionados à construção dos dispositivos de controle e poder da sexualidade e do controle dos corpos e do saber, serve para introduzir um ponto de destaque nesta pesquisa, que cabe ressaltar: a partir do momento em que há o controle, o modelamento, o cuidado, a manipulação destes elementos para um dado formato, criam-se margens, periferias, corpos periféricos, saberes e sexualidades periféricas, no caso aqui, mulheres que apresentam potenciais elevados de conhecimento em determinadas áreas e que, por vezes, são vistas como estranhas ao que se espera delas. Sobre essas questões, busca-se o desmanche dessa.

Autores e autoras como Foucault (1999; 2002; 2012; 2013c; 2013d), Butler (2010), Louro (1997; 2004), Haraway (1995), Fausto-Sterling (2002), Schiebinger (2001), e inúmeros/as outros/as, todos/as dentro de suas perspectivas contestaram, aos seus modos e abordagens, as fundamentações científicas que constroem uma ideia de centro, excluindo tudo o que não se encaixa neles, para fora da sociedade.

Pensando nas estudantes com altas habilidades/superdotação, a posição periferia também pode ser elemento presente, no sentido de que são mulheres e, além disso, rompem modelos de gênero e apresentam um desempenho acima da média, em questões historicamente associadas a homens, como o conhecimento e a ciência. Se adicionados elementos étnico-racial e de classe, no caso, estudantes de escola e universidade pública, essa posição periférica pode ser ainda maior. Nesse sentido, retomando a perspectiva de Foucault, a partir de um momento começou a aparecer uma “reviravolta do saber”, ou seja, os “saberes sujeitos” que Foucault (2002) entende por,

Igualmente toda série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos (FOUCAULT, 2002, p. 12).

Segundo o autor, foi graças ao reaparecimento desses saberes de baixo – saberes regionais, das pessoas comuns, dos marginais, dos enfermos, ou até mesmo os saberes das mulheres que foram por muito tempo deixados em repouso – que foi possível a crítica.

Foucault (2002) considera esses saberes sepultados em saberes históricos da luta, portanto:

Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobretudo acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. E se essa institucionalização do discurso toma corpo numa universidade ou, de um modo geral, num aparelho pedagógico, se essa institucionalização dos discursos científicos toma corpo numa rede teórico comercial como a psicanálise, ou num aparelho político, com todas as suas aferências, como no caso do marxismo, no fundo pouco importa. É exatamente com os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate (FOUCAULT, 2002, p. 14).

Sobre esses três pontos levantados por Schiebinger (2001) e com a contemplação das percepções de Foucault, este trabalho propõe o aprofundamento, sobretudo, deste controle dos saberes, e ainda mais, sobre a luta das mulheres pelo reconhecimento de suas formas de saberes e reconhecimento de seus feitos ao longo das suas experiências de vida e expectativas de futuro. De acordo com Cecília Sardenberg (2001),

Importa lembrar que tanto como prática política quanto teórica o projeto feminista tem suas raízes históricas nas filosofias do Iluminismo - na própria “modernidade” (SORJ, 191992) -, atendo-se, assim, a uma filosofia política que se sustenta no pressuposto da existência de uma intrincada relação entre racionalidade, autonomia e liberdade (McCLURE, 1992 *apud* SARDENBERG, 2001, p. 3).

Portanto, é preciso lembrar que foi principalmente a partir das feministas da *Segunda Onda*, nos anos de 1960, que esses princípios de busca pela “autoridade na razão” foram mantidos, tornando possível a explicação das “causas da subordinação” das mulheres na sociedade e a partir dessas explicações torna

possível a execução de propostas que permitam a emancipação das mulheres no campo científico, social, profissional e etc.

No mesmo sentido, Haraway (1995) declara que as realidades sociais são relações vividas, significando que são construções políticas que têm o poder de mudar o mundo. A autora cita os movimentos internacionais de mulheres que têm tido o trabalho de desenvolver uma “experiência das mulheres”, permitindo aprofundar a construção de consciência da opressão a que elas são submetidas.

Portanto, a autora destaca a fundamental importância do movimento feminista para esse exercício de crítica à teoria social vigente, permitindo desmascarar o homem abstrato universal, dando voz e reconhecimento às mais diversas existências possíveis e impossíveis. Não é aceitável pensar na ideia de que todos e todas são iguais perante a lei, sendo que, durante séculos, as mulheres foram “cuidadas” pelos homens, sendo impedidas da educação e emancipação social, política, cultural e econômica. Até mesmo quando incluídas no espaço educacional, os formatos da educação dificilmente são decididos e definidos por elas. Assim, por um vasto período, as mulheres foram impedidas de votar, ter propriedade, estudar, divorciar e de produzir ciência. Os questionamentos dos movimentos feministas possibilitaram importantes mudanças teóricas e práticas na vida delas.

1.3 A INFLUÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS DE GÊNERO NA ATUAÇÃO E PRODUÇÃO CIENTÍFICA DAS MULHERES

De acordo com o relatório *Gender in the global research landscape*, de 2017, a proporção de mulheres, em nível global, que seguem carreira científica e que publicam artigos científicos chegou a um percentual quase idêntico ao dos homens, cerca de 49%. Esse relatório traz um levantamento de dados recolhidos em 11 países e União Europeia, incluindo o Brasil, entre 1996-2000 e 2011-2015 (MOBED, 2017).

O documento ainda aponta que Brasil e Portugal são os países que mais contam com autoras mulheres em trabalhos científicos, somando um total de 49%. Entretanto, apesar dos dados promissores, em nível global, o relatório destaca

que os campos de atuação das mulheres variam, elas apresentam um número maior nos campos da vida e da saúde. No campo das ciências físicas, ainda representam minoria, somente 25%. O relatório, até então, aponta que a participação global destas entre os inventores listados nos pedidos de patente apresentava, entre 1996 e 2000, 10%, e, entre 2011 e 2015, de 14%. (MOBED, 2017).

Diante disso, Nussbaum (2002) aponta que Sen prioriza seus estudos na situação das mulheres que não desejam certos bens humanos básicos porque estão habituadas, há um longo tempo, com a privação deles ou porque não acreditam que certos bens são para pessoas como elas. Sen se refere aos bens fundamentais para a vida humana. A partir de uma lista apresentada por Nussbaum (2002) referente a bens e capacidades primárias consideradas por ela como fundamentais para o desenvolvimento digno da vida humana, a autora apresenta a capacidade de imaginação e pensamento, a capacidade do cultivo da razão e raciocínio prático. Nesse sentido, é possível fazer uma ligação com a exclusão ao conhecimento e, desse modo, a exclusão a que foram sujeitadas as mulheres da possibilidade do cultivo da imaginação, do conhecimento e do lazer. Pode-se dizer que a exclusão delas ao longo do desenvolvimento da ciência e produção de conhecimento deve-se, entre outros fatores, à privação de um bem primário fundamental para o desenvolvimento da vida humana.

É por esse motivo que surge a importância de introduzir o campo gênero e ciência, para, em seguida, tratar do tema das altas habilidades/superdotação, no sentido de que, mesmo que as estudantes identificadas com superdotação não necessariamente queiram seguir carreira acadêmica, a ciência e o modo como foi escrita, e a questão das expectativas ordinariamente atribuídas e esperadas para homens e mulheres ainda afetam, em grande medida, muitas mulheres na sociedade atual.

De acordo com o relatório *Gender in the global research landscape*,

Questões de gênero influenciam a maioria dos aspectos de nossas vidas e sociedades. Sua relevância para o mundo da pesquisa tem sido cada vez mais reconhecida por meio de iniciativas globais, regionais e locais, com o objetivo de promover uma melhor representação de gênero em Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (MOBED, 2017, p. 77, tradução nossa).

O relatório demonstra claramente o desenvolvimento dos trabalhos científicos realizados por homens e mulheres, em suas respectivas proporções, o

que deixa mais evidente a disparidade de estudos das mesmas em áreas das ciências duras (*hards*), sendo seus estudos voltados mais para as áreas consideradas moles (*softs*) como da saúde e medicina, bioquímica, genética e biologia molecular e ciência ambiental. Já no que se refere aos homens, há maior participação das áreas das ciências duras.

Everton Batista (2017) reforçou a questão desta preocupação com a persistente ausência das mulheres no campo das ciências exatas. Segundo Márcia Barbosa, que atua na área de física e é especialista em gênero, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), “áreas de exatas são um problema porque desde a primeira infância as meninas vão sendo afastadas” (BATISTA, 2017). O texto ainda aponta um trabalho publicado na revista *Science*, em fevereiro de 2017, o qual demonstrou que, a partir dos seis anos de idade, as meninas começam a achar que são menos inteligentes que os meninos no âmbito escolar, segundo o estudo, as meninas passam a acreditar que cabe aos meninos liderar e fazer grandes descobertas (BATISTA, 2017). Grande parte das estudantes entrevistadas fazem parte das que se interessam pelas áreas médicas e exatas, entretanto, a análise dos dados revelou barreiras e até mesmo desistências no seguimento dessas áreas devido a experiências de gênero. Ademais, os estudos de Nussbaum (2002) relacionados à deformação das preferências podem ser utilizados na reflexão sobre essas desistências no seguimento das escolhas primárias dessas estudantes.

O trabalho aqui proposto segue uma linha de questionamento a estas perspectivas de sociedade e valores perpassados ao longo da história, deste modo, propõe uma linha de pensamento e promoção do debate acerca das questões de gênero ligada às altas habilidades/superdotação em mulheres. De acordo com Donna Haraway (1995), Londa Schiebinger (2001) e Sandra Harding (1996) a ciência moderna nunca foi neutra em relação às questões de gênero, segundo essas autoras, as discriminações e desigualdades de gênero foram incorporadas à estrutura do conhecimento, e, nesse sentido, elas defendem que foi quase que exclusivamente pelos movimentos feministas que a ciência moderna e o modo como ela se desenvolveu começou a ser questionada e repensada.

Estas reflexões permitem, em grande medida, o questionamento das vozes que foram caladas e que agora exigem atenção. É válido ressaltar que essas discussões epistemológicas podem estar, em grande medida, alicerçadas ao aumento da participação das mulheres na produção do conhecimento científico,

conquistado, com grandes dificuldades, ao longo dos anos. Em especial, autoras como Schiebinger e Haraway declaram que, devido a todos esses séculos de exclusão, inferiorização e discriminação das mulheres na produção da ciência moderna, a inclusão delas na produção do conhecimento não deve acontecer sem um forte abalo nas estruturas deste.

Há ainda autoras como Schiebinger (2001) e Sardenberg (2001) que, além disso, destacam a necessidade e importância de se pensar em novas maneiras de fazer ciência, refletindo acerca de novas formas de saberes. O próprio questionamento ao conceito das altas habilidades caminha nesse sentido de buscar novas maneiras de se pensar a inteligência, o conhecimento e a ciência. Diante disso, Schiebinger (2001) aponta que há diferenciação no modo de fazer ciência de homens e mulheres. Segundo a autora, a ciência produzida por homens costuma ser carregada de competitivismo e reducionismo. Já em relação aos saberes produzidos por mulheres, diante da formação e socialização diferenciada da oferecida aos homens, possibilitou-se uma forma de produzir ciência que permite analisar o mundo de modo mais holístico e integrativo, além de ser uma ciência mais paciente, persistente e atenta aos detalhes.

Shiebinger (2001) defende que esse jeito “feminino” de perceber e fazer ciência pode ser considerado uma variável poderosa, sendo capaz de alterar o que os/as cientistas estudam assim como a forma que estudam. Em vista disso, a autora defende que a produção e a disseminação desses saberes não devem ser feitas somente sobre ou por mulheres, mas também que tenham relevância para as mulheres e para sua luta.

A autora ainda reforça a constatação da construção da ciência moderna que, ao longo de seu desenvolvimento, negou e objetificou as mulheres, negando-lhes a capacidade e a autoridade do saber. Neste mesmo viés, Silvana Bitencourt (2008) destaca, por exemplo, que, nos discursos naturalistas do século XIX, acreditava-se que as mulheres possuíam uma estrutura cognitiva inadequada para a ciência. Já Saffioth (1976) comenta que as pessoas, no Brasil colonial, acreditavam que, de fato, a mulher possuía uma capacidade mental inferior à dos homens.

Além disso, segundo Maria de Lourdes Borges (2005), há na atualidade um aumento do imaginário social colocado por inúmeros autores do século XVIII, entre eles Kant, que defende a inteligência como um atributo

masculino, e que, nesse sentido, considera uma mulher inteligente como digna de respeito pelos homens, mas nunca do amor romântico. Isso porque, segundo Kant (1923 apud BORGES, 2005), o amor exige desigualdade, pois, segundo ele, para amar alguém a pessoa precisa se sentir superior a ela. A exemplo disso, Kant (2000, p. 49 apud BORGES, 2005), ao se referir a Anne Dacier, que no século XVIII traduziu e comentou obras greco-romanas e Gabrielle Emilie, da mesma época, que traduziu e comentou os Principia de Newton comentou:

A uma mulher que tenha a cabeça entulhada de grego, como a senhora Dacier, ou que trave profundas discussões sobre mecânica, como a Marquesa de Châtelet, só pode mesmo faltar uma barba, pois com esta talvez consigam exprimir melhor o ar de profundidade a que aspiram. (KANT, 2000, p. 49 apud BORGES, 2005, p. 668).

Diante dessas questões, o tópico seguinte, assim como as próximas seções caminham em direção a uma crítica a essas concepções já ultrapassadas, mas que ainda estão em voga na atualidade e que atormentam os debates sobre gênero, ciência, educação e mulheres, sobretudo as com potenciais para superdotação.

Na perspectiva de Londa Schiebinger (2001), as desigualdades entre homens e mulheres foram incorporadas à produção e à estrutura do conhecimento. Essas incorporações de estereótipos e discriminação de gênero, segundo a autora, estão presentes desde o modo como a ciência foi escrita³ como também em relação à exclusão e desvalorização de trabalhos elaborados por mulheres. Há barreiras culturais e sociais para o ingresso da mulher nas instituições de ensino, como estudantes e como profissionais.

³ Um fato claro de enviesamento discriminação de gênero na forma como a ciência é escrita se expressa nos estudos de Emily Martin (1996), que demonstra, por exemplo, que, ao ensinar biologia na escola, ensina-se na verdade, muito mais do que o mundo natural, ensinam-se também crenças e práticas culturais como se também fizessem parte do mundo natural. Ou seja, a autora, analisando materiais didáticos utilizados em sala de aula, no contexto americano, percebeu juízos de valor diferentes para homens e mulheres. Segundo a autora, nas aulas de biologia, quando se ensina sobre o sistema reprodutivo masculino e feminino, os estereótipos implicam em seu discurso, não apenas que os processos biológicos femininos valem menos que os correspondentes masculinos, mas também ensina, de forma implícita ou explícita que as mulheres valem menos que os homens. Martin (1996) aponta que quando os materiais didáticos se referem ao sistema reprodutor feminino, algumas palavras que apareceram foram: “interrupção”, “morte”, “perda”, “privação”, “expulsão”, “desperdício”. Em relação ao sistema reprodutor masculino, as palavras vistas foram: “extraordinária”, “fantástica”, “enorme magnitude” (MARTIN, 1996).

A autora destaca o fato de que, no início dos anos de 1990, nos Estados Unidos e Europa, as características femininas passaram a ser vistas como fenômenos culturais específicos e generalizavam o pensamento feminista de que as mulheres tinham “maneiras de saber” distintas. Ou seja, que estas tinham um modo de pensar diferente dos homens. Nessa época, também se acreditava na expressão de uma romantização dos valores considerados femininos.

Uma questão sempre levantada ao tocar a relação *Mulher e Ciência* é sua quase sempre vinculação à maternidade, que ainda é considerado um assunto indesejado para muitos/as cientistas. Uma das maiores dificuldades está relacionada à dificuldade na conciliação da maternidade com a carreira científica. Léa Velho (2006) aponta a esfera do poder como um dos principais fatores que geram obstáculos para as mulheres terem, de fato, uma participação equitativa em relação aos homens.

Segundo a autora, mesmo que os dados acerca dos avanços das mulheres no campo científico e na sua inclusão nas escolas sejam promissores, ainda há pouco avanço no ingresso destas em cargos de direção de universidades e em órgãos governamentais relacionados à ciência e tecnologia. Fundada em 28 de janeiro de 1970, somente em 2002, a Universidade Estadual de Londrina teve pela primeira vez uma mulher, a bióloga Lygia Pupatto, assumindo o cargo de sua reitora (MATIDA, 2002).

No âmbito da produção de ciências, de acordo com Monnerat (2017), dos/as 112 pesquisadores/as sênior do CNPq, somente 27 são mulheres. A autora ainda aponta que

Embora o número de bolsas concedidas pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) seja praticamente o mesmo para homens e mulheres, na categoria de produtividade em pesquisa a representatividade feminina era de apenas 35,5% em 2015 (MONNERAT, 2017).

No caso da categoria Sênior, em que as mulheres representam somente 27 entre 112 homens, significa que o pesquisador ou a pesquisadora se destacou entre seus pares como líder e paradigma em sua área de atuação, além de permanecer por pelo menos 15 anos nos níveis 1A e 1B. Segundo esses dados, as pesquisadoras mulheres representam somente um quarto da categoria Sênior no CNPq. Uma representação pouco significativa e que persiste ao longo dos anos.

Neste caminho, Léa Velho (2006) reforça que uma das principais barreiras enfrentadas pelas mulheres que buscam seguir carreira científica é a maternidade. Entretanto, a questão das barreiras e dificuldades de inserção delas neste campo é muito anterior à maternidade. Segundo a autora,

Tais barreiras começam a ser construídas no processo de socialização diferenciada a que são submetidos meninos e meninas. No decorrer de tal processo, as mulheres são ensinadas a procurar ajuda e a ajudar, e não a serem autoconfiantes ou a funcionar autônoma e competitivamente como os garotos. A falta de autoconfiança, conseqüentemente, faz com que elas sejam menos ambiciosas em termos profissionais. Portanto, para que possam participar da carreira acadêmica, firmemente baseada em processos competitivos, em pé de igualdade com os homens, as mulheres têm que suplantar características que foram fortemente valorizadas e reforçadas durante sua formação. Isso exige esforço considerável (VELHO, 2006, p. xiv-xv).

Além destas barreiras, Martha Nussbaum (2010) aponta diversas outras que também merecem ser postas em evidência. Uma delas é o debate lançado pela autora em relação a que, atualmente, em muitos lugares no mundo, as mulheres ainda não têm o apoio, seja do Estado, das instituições e das leis para o desenvolvimento de suas funções mais básicas da vida, como saúde, educação, segurança, liberdade de ir e vir. Ainda reforça que as barreiras enfrentadas por elas são, em grande medida, muito maiores que a dos homens, nos mais diversos aspectos da vida social.

Exemplos dessas barreiras são expressas em pesquisas, como destaca a autora: as mulheres são geralmente menos nutridas que os homens, geralmente menos saudáveis, além de serem mais vulneráveis a violências e abusos de todos os tipos, sejam elas dentro e fora de casa. A violência sexual é um dos fatores que, segundo a autora, merece relevância. Essa violência pode acontecer até mesmo nos espaços de trabalho, na hora da contratação pelos chefes, funcionários; pelo assédio direto e indireto; pelo salário reduzido em relação aos mesmos assumidos por homens; pela intimidação da família e/ou do cônjuge que não aceita o trabalho da mulher fora de casa.

A autora destaca que até mesmo garantias eficazes dos direitos e da proteção das mulheres estão longe de serem o ideal. Em muitos lugares do mundo, as mulheres ainda não possuem os mesmos direitos à propriedade que os homens, não possuem o direito de firmar contrato, o direito ao divórcio, à liberdade sexual e

religiosa, o direito ao aborto seguro ainda está longe de ser sancionado pelos países do sul ocidental (NUSSBAUM, 2002).

Outro destaque dado por Nussbaum (2010) vem no sentido da sobrecarga da dupla ou até mesmo da tripla jornada de trabalho a que são submetidas as mulheres. Nussbaum (2002) acrescenta que todos esses fatores têm o seu custo quanto aos fatores emocionais, ou seja, as mulheres têm menos oportunidades em relação aos homens de viverem livres do medo e de desfrutar de tipos mais gratificantes de amor. As mulheres, segundo a autora, são em geral vistas como reprodutoras e pontos de descarga sexual, são encarregadas pelo cuidado e pela prosperidade geral dentro de uma família (NUSSBAUM, 2002, p. 28). Com as responsabilidades do cuidado dos filhos e dos afazeres domésticos, pouco tempo sobra-lhes para oportunidades de lazer, cultivo da imaginação e desenvolvimento da cognição. A autora ainda cita:

Todos esses fatores comprometem o bem-estar emocional: as mulheres têm menos oportunidades que os homens de viverem livres do medo e de desfrutarem de tipos gratificantes de amor – especialmente quando, como frequentemente ocorre, são casadas por obrigação na infância e não têm a quem recorrer diante de um casamento ruim. De todas essas formas, circunstâncias sociais e políticas desiguais dão às mulheres capacidades humanas desiguais (NUSSBAUM, 2010, p. 22).

Essas capacidades desiguais diante dos homens relatadas pela autora podem se dar por meio da ideia ainda muito difundida na sociedade que vincula a mulher à esfera do cuidado. Segundo Nussbaum (2010), as mulheres, em muitos lugares do mundo, são consideradas as “cuidadoras primeiras” de pessoas em condição de extrema dependência, como crianças pequenas, idosos e deficientes físicos e mentais que não têm a capacidade de cuidarem de si próprias. A autora ainda acrescenta:

As mulheres exercem esse trabalho crucial, muitas vezes, sem pagamento e sem reconhecimento de que esse é um trabalho. Ao mesmo tempo, o fato de que elas precisam passar longas horas cuidando das necessidades físicas de outras pessoas torna mais difícil que elas façam o que desejam em outras esferas da vida, como trabalho, cidadania, lazer e auto expressão (NUSSBAUM, 2010, p. 22).

A vinculação ao cuidado pode gerar barreiras muito maiores para as que desejam seguir carreiras na produção de conhecimento. A entrada na academia e em instituições de ensino e pesquisa para elas é acompanhado de um processo

muito mais longo e doloroso. Além da pressão externa, fatores ainda mais preocupantes pairam no contexto brasileiro em relação à falta de incentivo e apoio das próprias instituições de pesquisa. Monnerat (2017) demonstra a falta de incentivo para pesquisas realizadas por mulheres, enquanto para os homens, os valores reservados para auxílios de produtividade de pesquisa do CNPq somaram um total de 110,7 milhões em 2017, para as mulheres, o valor não passou de 57,6 milhões. Destaca-se aqui que a maternidade é fator relevante na queda da produtividade científica das mulheres, o que não acontece em relação aos homens. Ademais, os órgãos de pesquisa ainda carecem de elementos incentivadores para a pesquisa das mulheres, tendo em vista a queda de produtividade durante a maternidade.

Em relação ao incentivo à pesquisa, sejam elas bolsas iniciação científica, mestrado, doutorado, pós-doutorado e de produtividade de pesquisa do CNPq, recolhido entre os anos de 2013 e 2017, disparidade vai aparecer mesmo em relação às bolsas de produtividade em pesquisa, que enquanto para as mulheres representa 36%, para os homens elas representam 64%. Os dados são recentes, o que possibilita constatar que a realidade social brasileira ainda está longe de apresentar uma equidade justa em relação aos gêneros no quesito produtividade científica.

Em relação a essa questão, Monnerat (2017) declara que um dos entraves dessa disparidade se refere à falta de direitos estabelecidos de licença-maternidade. Em 2017, foi aprovada a Lei nº 15.536, de 15 de dezembro, que sanciona o direito de afastamento de bolsistas de pós-graduação por maternidade ou adoção. A lei permite a prorrogação do prazo de vigência de bolsas de estudos que são concedidas por agências de fomento como CAPES e CNPq, além de vedar a suspensão do pagamento da bolsa durante o afastamento. Segundo a Lei, para as bolsas com prazo mínimo de 12 meses, o afastamento pode ser de até 120 dias, se for comprovado o afastamento temporário por maternidade, adoção ou obtenção de guarda judicial para fins de adoção (BRASIL, 2017).

A autora ainda destaca que, de acordo com a nova presidente da Associação Nacional de Pós-graduandos no Brasil, Tamara Naiz, é necessário tornar a carreira científica compatível com as diferentes fases da vida das mulheres. Naiz reforça que a dupla jornada de trabalho afeta a vida de muitas pesquisadoras, pois além de dar aulas, ainda é necessário produzir pesquisa, trabalhar em casa e

por vezes cuidar dos filhos, fazendo com que demorem muito mais tempo para alcançar o ápice de produtividade científica. Segundo Naiz, “[...] as cientistas mais renomadas estão com 60 anos. Esse fator do trabalho doméstico afeta fortemente. Para conseguir uma liberação, você tem que colocar uma mulher trabalhando para você” (MONNERAT, 2017). Neste sentido, a conciliação da maternidade com carreira acadêmica é considerada um dos maiores desafios.

Boueri e Assis (2018) falam sobre como as instituições de pesquisa brasileiras penalizam as mulheres pelo fato de não considerarem a maternidade. O problema é ainda mais profundo ao levar em consideração que não somente a maternidade em si, ou seja, o imediato pós-maternidade afeta a vida das mulheres, mas as fases seguintes também. Dados produzidos pelo projeto *Parent in Science*, demonstram que os desafios são ainda maiores, pois não somente o período pós-maternidade são complicadores para o desenvolvimento das mulheres no meio científico.

Segundo os dados, quando os filhos nascem, 54% dos/as cientistas respondentes relataram que é somente a mãe que cuida dos filhos, 34% afirmaram que os filhos são cuidados por mãe e pai, 6% que os filhos ficam aos cuidados da babá e 5% relataram que ficam com mãe e pai por tempo delimitado (PARENT IN SCIENCE, 2017). Nenhuma das respostas informaram que os/as filhos ficam somente com os pais, essa realidade reforça e muito os estereótipos de gênero que vinculam a mulher à esfera do cuidado.

Diante destas disparidades, o projeto *Parent in Science* tem como proposta o levantamento destas discussões. Liderado por uma bióloga, o projeto conta com mais quatro lideranças, sendo que somente um membro é homem. Em 2017, o projeto lançou um questionário *on-line*, obtendo 1.182 respostas de docentes brasileiras, os primeiros resultados da pesquisa foram apresentados no I Simpósio Brasileiro sobre Maternidade e Ciência que aconteceu na cidade de Porto Alegre, no início de 2018.

O fato de a maternidade ser uma das principais barreiras para a ascensão das mulheres em carreiras científicas e o reconhecimento como produtoras de conhecimento possui raízes muito mais profundas do que se possa imaginar. Os movimentos feministas, sobretudo ao longo de seu desenvolvimento, retiraram o véu que cobriu durante séculos a voz e a ciência feminina.

Diante dessa realidade, trabalhos como de Sandra Harding (1996), Londa Schiebinger (2001), Donna Haraway (2000), Anne Fausto-Sterling (2002) e Cecília Sardenberg (2001) ponderam a necessidade do aprofundamento desses encontros e desencontros da construção da ciência moderna a partir de suas ambiguidades e tensões epistemológicas e ontológicas que durante muitos séculos desqualificaram, apagaram, criaram impedimentos para o desenvolvimento de estudos e saberes desenvolvidos por mulheres.

Até então, foram elencadas as dificuldades apresentadas pelas mulheres que se arriscaram e que tiveram condições sociais, econômicas e culturais de ingresso no campo científico. Não deve ser esquecida também a relação que essas questões têm com a questão do poder e posição social embutidas. Melo e Rodrigues (2006), na obra intitulada *Pioneiras da ciência no Brasil*, na qual buscam o aumento da visibilidade das mulheres produtoras de ciência no Brasil, elencam, entre outras coisas, situações e acontecimentos que permitiram as cientistas citadas produzir e ser reconhecidas como produtoras de ciência. Fatores como incentivo familiar, condição financeira favorável para a possibilidade de estudar, condições que permitiram estudar em outros países, relações de afetividade como casamento e amizades com cientistas de renomes, entre outros fatores, possibilitaram a entrada e permanência dessas mulheres no campo científico.

Essas questões expressam a constante necessidade de elencar as diferenças entre mulheres de diferentes camadas sociais quando são discutidos assuntos diversos, em especial a relação mulher e ciência. As autoras comentam sobre o esquecimento que paira na atualidade das lutas enfrentadas pelo acesso das mulheres à educação em todos os níveis. Além disso,

É importante evidenciar os contextos familiares, sociais, culturais e históricos, bem como os acontecimentos econômicos e políticos que possibilitaram com que essas e outras mulheres ingressassem e se destacassem no campo da ciência, pois, ao contrário, resgatar as trajetórias de mulheres como exceções à regra que “venceram as barreiras” de sua época pode apenas reproduzir a tradição dos “grandes nomes” e “fatos históricos” (LOPES, 2003). Desse modo, Marta García e Eulalia Pérez Sedeño (2006) apontam que se evitará o “efeito Curie”, pois o resgate descontextualizado de mulheres cientistas pode, ao contrário de constituir “modelos” para estimular as mulheres de hoje a ingressarem em carreiras científicas, difundir a ideia de que somente mulheres “excepcionais” e “geniais” podem ingressar no mundo das ciências (SILVA, 2012, p. 22).

Cabe lembrar que esta pesquisa tem como *locus* espaços que oferecem serviço público ao alunado com indicadores de superdotação, portanto o fator econômico deve ser levado em consideração pelo simples fato de que todas as estudantes entrevistadas fazem parte da rede pública de ensino. Além disso, não se tem a pretensão de ser uma análise isenta, e sim propõe-se uma crítica à ciência moderna e uma defesa de uma proposta diferenciada de saber, com base numa perspectiva feminista, que permitirá introduzir questões até então impensáveis para os “fundadores” da ciência moderna. Destarte, Sardenberg (2001, p. 3) destaca,

Ora, as práticas científicas feministas fundamentam-se, assumidamente, em uma práxis política – em um projeto de transformação das relações de gênero -, ao passo que um dos fundamentos básicos da Ciência Moderna é justamente a necessidade de se impor uma separação entre “fatos” e “valores”. Sem essa separação, ou melhor, só com total “neutralidade” é possível assegurar a objetividade necessária para a busca de “verdades científicas”.

Por conseguinte, de acordo com a autora, é necessário o desenvolvimento de uma proposta de desconstrução dos pressupostos iluministas referentes à neutralidade, objetividade e conhecimento científico. Mas não somente isto, requer também a construção de epistemologias feministas, ou seja, teorias críticas feministas das mais diversas vertentes sobre o conhecimento para, assim, tornar possível a fundamentação de um saber que valorize e escute as vozes que durante séculos foram apagadas.

Além desses embates de gênero, Sardenberg (2001) argumenta que existem diversos outros questionamentos e divergências no tocante à ciência de maneira crítica:

Assim, também quanto às estratégias epistemológicas que melhor poderão fundamentar e instrumentar a produção de um saber feminista. Questiona-se, por exemplo: o que torna esse saber especificamente feminista? Para construí-lo basta apenas denunciar e combater o androcentrismo na “má ciência”? Ou será que, de fato, só um saber fundamentado no ponto de vista das mulheres poderá levar adiante uma prática científica emancipatória para todas e todos? (SARDENBERG, 2001, p. 2).

Ademais, a perspectiva histórica permite observar a perpetuação das diferenças e as desigualdades de gênero. Neste sentido, Fausto-Sterling (2002) argumenta que, apesar das mulheres possuírem diferenças reprodutivas em relação aos homens, poucas diferenças de sexo não poderiam ser mudadas pelas

vicissitudes da vida. Portanto, se as meninas não aprendem matemática com a mesma facilidade que os meninos, o problema não está em seus cérebros, mas nas expectativas e oportunidades diferenciadas pensadas para meninos e meninas, e a menor indicação e identificação de mulheres com indicadores de superdotação nos atendimentos especializados também pode ser considerado um espelho disso.

Há, ainda hoje, na sociedade brasileira, um estigma de que as mentes talentosas são de homens, sobretudo quando inventam grandes obras, reforçando assim a diferenciação e exclusão do gênero feminino como pessoas possuidoras de grandes mentes e altas habilidades. Segundo Virgolim (2007), quando as crianças entram na vida escolar, em geral, não têm consciência dos seus talentos, além de que muitas dessas nem sequer têm a possibilidade de explorar suas capacidades devido à falta de aparatos e recursos financeiros e humanos para tal serviço da rede pública de educação. Neste sentido, a perspectiva de gênero permite introduzir esse tema, observando questões ainda mais profundas já citadas referentes às possíveis diferenciações e expectativas direcionadas a meninos e meninas com indicadores de altas habilidades/superdotação, sobretudo no ambiente escolar.

Para a autora, se de fato muitas crianças com potenciais de superdotação não têm, ao menos, a oportunidade de serem reconhecidas e encaminhadas para atendimentos especializados, essas diferentes vinculações e expectativas para meninos e meninas podem também significar empecilhos para a identificação, se a equipe pedagógica e o quadro docente não recebem formação para lidar com questões de gênero. Esses obstáculos podem afetar as formações de preferências das estudantes, no tocante ao desenvolvimento e expectativas de futuro profissional e acadêmico (VIRGOLIM, 2007).

Pensando na metodologia de análise dos dados empíricos, que aconteceram no formato de retratos sociológicos, foi possível verificar a construção de obstáculos em diversas esferas da vida das estudantes, como na família e nas relações sociais. Isso porque, para Faust (2015), a família também é um ambiente em que esses valores culturais estão embutidos, e é responsável pela transmissão dessas mensagens contraditórias que a mulher recebe. Entretanto, a maior incidência percebida de diferenciações de gênero foi representada no espaço escolar, seja nas salas comuns como também nas salas de recursos para o atendimento especializado.

Essas diferentes expectativas e representações na educação das mulheres em que são perpassados esses estereótipos de gênero deparam-se com desafios, principalmente, no que se refere às pesquisas com meninas superdotadas, que, muitas vezes, enfrentam barreiras internas, como decidir suas prioridades pessoais, pelas quais devem ou não desenvolver seus potenciais e talentos e/ou dedicarem-se à família e às obrigações de cuidado, que podem, em alguns casos, se opor ao seu desenvolvimento pessoal (FREITAS, PÉRES, 2012).

Além de se pensar nessas questões em relação a meninas com altas habilidades, as que são caracterizadas com superdotação também sofrem com este “fomento de bons modos” na infância, e como consequência, pode ocorrer 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 na vida. Essas barreiras e conflitos, segundo Reis (2002, apud FREITAS, PÉRES 2012) 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) defende que este reconhecimento 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”. Olga Garcia *et al.* (2015) declaram que a escola é considerada um dos ambientes que mais expressa esse sexismo nas mais diferentes maneiras. Esse sexismo pode estar visível ou oculto nas suas atividades, seja no conteúdo das diferentes disciplinas, na forma como são apresentados os conteúdos, nos materiais didáticos utilizados, nos tipos de brincadeiras e nas histórias contadas aos 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.

Susana Pérez, utilizando-se dos pressupostos de Stuart Hall sobre as identidades (2000, apud PÉREZ 2012), destaca que as dificuldades enfrentadas por uma pessoa para configurar a face da identidade de superdotação podem afetar também as outras faces de identidade, ou seja, uma mulher identificada com superdotação pode afetar também sua identidade de gênero, identidade étnico-racial, identidade de classe, de mãe, de estudante, de filha, entre outras dimensões da vida de um indivíduo. Portanto, a autora declara que a construção de uma

identidade de uma mulher com superdotação implica a elaboração de um processo que aborde duas faces da identidade: ser mulher e ser superdotada. Para este trabalho, pretende-se incluir outras faces igualmente relevantes além dessas, mulher, superdotada, atendida por instituição pública de ensino, de determinada classe social, com determinada cor, idade, pertencente à determinada família, etc.

A autora defende que quando uma dessas facetas não conta com modelos, comportamentos, valores, atitudes e expectativas de referência, a construção da identidade não pode ser concluída em certas ocasiões, mas deve ser negociada (PÉREZ, 2012). Com a destruição do sujeito moderno e a construção de noção de sujeito fragmentado na pós-modernidade, elencado por Hall e diversos/as outros/as autores/as, buscou-se aqui investigar elementos que permitam tal reflexão, direcionando-os às especificidades da mulher superdotada.

Neste sentido, Nussbaum (2010) aponta que o imaginário tradicional que vincula a mulher à esfera do cuidado pode ser também um dos principais fatores que podem interferir no desenvolvimento cognitivo da mesma, além de serem complicadores na constituição das identidades. Se as mulheres com desempenho educacional normal enfrentaram e continuam enfrentando barreiras na sociedade atual, as estudantes que possuem capacidades e talentos acima da média em determinadas atividades, sobretudo nas áreas exatas e biomédicas, podem enfrentar desafios também. Georgia Faust (2015) afirma que o fato de as mulheres geralmente serem associadas às “virtudes” e “qualidades” vinculadas à intuição, sensibilidade, afeto e cuidado podem gerar dificuldades no reconhecimento delas próprias como sujeito de conhecimento dotadas de altas habilidades.

2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E A INTERFERÊNCIA DOS PADRÕES DE GÊNERO NA INDICAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE MULHERES SUPERDOTADAS

O objetivo dessa seção, o segundo elencado neste estudo, consiste em examinar e analisar os critérios de indicação e identificação de estudantes que apresentam indicadores de superdotação a fim de perceber se, de alguma forma, há clivagem de gênero, gerando um menor número de estudantes mulheres identificadas. Com isso, é possível responder ao problema 1 da pesquisa, que está relacionado à pergunta: como as experiências de gênero interferem nos processos de indicação e identificação de mulheres com potencial de superdotação?

Dessa forma, a seção será iniciada com uma discussão acerca da socialização e do formato sociocultural da escola, além de abordar o tema do currículo que, sobretudo a partir dos estudos feministas, passou a ser problematizado e questionado. Por fim, será tratado como todo os padrões e expectativas de gênero podem gerar empecilhos e barreiras no momento da indicação e identificação de estudantes com indicadores de superdotação.

Para adentrar o campo da escolarização e elencar suas implicações nos processos de socialização de estudantes superdotadas, é necessário, antes, especificar a noção de socialização defendida aqui. Segundo Bernard Lahire (2015), fora dos usos sociológicos do termo, a noção de socialização aparece muito alicerçada ao espaço escolar, onde as regras e os códigos de educação e de vida em sociedade são ensinados para crianças e jovens. Entretanto, em sociologia, o autor aponta que a noção de socialização possui um sentido mais específico.

Ela designa o movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela “parte” dele – molda – parcial ou globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indivíduos que vivem nela. Se partirmos dos indivíduos, é possível dizer que a socialização é o processo por meio do qual um ser biológico é transformado, sob o efeito das múltiplas interações (BRUNER, 1991; DORNES, 2002) com outros indivíduos e com todo um mundo material oriundo da história que ele estabelece desde seu nascimento, em um ser social adaptado a um universo sócio-histórico determinado (LAHIRE, 2015, p. 1395).

A partir dessa proposta de significação, o autor destaca que, tanto as teorias de Durkheim quanto de Weber se aproximam pelo objetivo de

compreender como as formas de vida em sociedade, mais ou menos duradouras, fabricam “tipos de homem” diferentes (Weber) e “seres sociais” adaptados a uma dada sociedade (Durkheim) (LAHIRE, 2015, p. 1395). Na perspectiva de Lahire (2015) o ser individual ganha destaque e sua subjetividade passa a ganhar destaque na análise das disposições.

Embora para a sociologia os processos de socialização abranjam um universo muito mais amplo que o ambiente escolar, para essa pesquisa, uma atenção especial foi dada a esse âmbito, no sentido de que pretendeu-se investigar, a partir do relato das experiências das estudantes superdotadas, se e como políticas educacionais para educação especial (NAAH/S e NAC) dentro das instituições de ensino universitária poderiam ou não auxiliar na quebra e diminuição de barreiras no processo educacional, assim como permitiram compreender como as estudantes agem e atuam diante das possíveis barreiras sociais e internas.

Para que a utilidade sociológica da noção de socialização seja rentável, Lahire (2015) ressalta a importância da sua precisão.

Para não fazer da noção de socialização um conceito “amorfo” (WEBER, 1964; 1996), puramente decorativo ou retórico, que evocaria unicamente o caráter socialmente construído dos atores individuais, é preciso então precisar – descrever e analisar – os quadros (universo, instâncias, instituições), as modalidades (maneiras, formas, técnicas etc.), os tempos (momento em um percurso individual, duração das ações socializadoras, grau de intensidade e ritmo dessas ações) e os efeitos (disposições a acreditar, a sentir, a julgar, a se representar, a agir, mais ou menos duradouras) de socialização (LAHIRE, 2015, p. 1395).

O autor ainda defende que, quando a noção de socialização é utilizada como um conceito científico, é importante que seja acompanhada de estudos precisos de caso. Registra-se, portanto, que, nessa pesquisa, as entrevistas com as estudantes superdotadas permitiram essa apreensão em profundidade, apesar de ter sido feita somente uma entrevista com cada uma delas. Desse modo, Lahire (2015) indica algumas orientações, como a necessidade de descrever os quadros da socialização com os atores principais e as suas grandes propriedades, que fazem com que alguns destes diferenciem de outros, como por exemplo, os quadros escolares se diferenciam do quadro profissional, familiar, político, etc. A análise das experiências das estudantes identificadas e declaradas com superdotação objetivaram apreender os processos de socialização, nos mais diversos quadros.

Dessa maneira, o autor destaca a importância de estudar os processos de socialização dentro de cada um desses quadros, expressando a necessidade da precisão dos momentos em que esses processos tomam seu lugar na história social dos indivíduos, colocando em evidência os efeitos mais e menos duradouros dentro desses quadros de socialização. Por meio dos relatos de experiência das estudantes, foi investigado em quais desses quadros elas apresentam maiores percepções de barreiras e dificuldades relacionadas a seus talentos, sendo constatado que o ambiente escolar o mais representativo. Destarte, Lahire (2015) destaca que o estudo dos processos de socialização não está localizado em uma área específica da sociologia, pois dizem respeito a diversas áreas fins, como a da sociologia, da religião, a que estuda o espaço político, o âmbito esportivo, escolar, profissional e até familiar. É viável ressaltar que, em cada um desses espaços, os processos de socialização dos indivíduos não são equivalentes, ou seja, acontecem de forma e com intensidades diferentes. Logo, segundo o autor,

A sociologia se esforça, assim, em diferenciar os tempos e os quadros da socialização, separando particularmente o período de socialização dita “primária”, essencialmente familiar, de todos aqueles que vêm em seguida e que nomeamos como “secundários” (escolas, grupos de pares, universos profissionais, instituições políticas, religiosas, culturais, esportivas etc.) (LAHIRE, 2015, p. 1397).

A pesquisa empírica permitiu a averiguação dessas diferenciações, ao longo da vida delas, sobretudo em relação ao espaço escolar. Nesse sentido, Juarez Dayrell (1996) aponta que, para analisar a escola como um espaço sociocultural, é preciso se pensar através de um olhar da cultura, ou seja, implica resgatar a ação dos sujeitos na trama social em que está constituída.

Dayrell (1996) descreve a escola como um local em que homens e mulheres, crianças, adolescentes e adultos, negros e negras, trabalhadores e trabalhadoras fazem parte de um mesmo processo como seres humanos concretos e sujeitos sociais e históricos, portanto, o autor descreve a escola como um ambiente sociocultural no sentido de que possui um ordenamento em dupla direção, o que significa que, institucionalmente, a escola tem um conjunto de regras e normas que buscam unificar, delimitar a ação dos sujeitos, mas que, no decorrer das relações cotidianas entre os sujeitos envolvidos, acabam existindo estratégias

individuais ou coletivas de transgressão de algumas dessas normas (DAYRELL, 1996).

Segundo o autor, essas transgressões no ambiente escolar acontecem devido a “um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar” (DAYRELL, 1996, p. 2), ou seja, fazem parte da ação recíproca entre sujeito e instituição. Diante disso, como a escola integra parte do processo de socialização dos indivíduos, é necessário elencar que, no ambiente escolar, assim como em outros espaços de socialização, difundem tradicionalmente diferenciações de gênero e que, deste modo, apresenta às crianças e adolescentes que fazem parte desse contexto, modos de ser, pensar e agir como homem e mulher. O ponto seguinte pretende aprofundar o debate acerca desses assuntos, a fim de levantar questionamentos a essas diferenciações de gênero, que podem ou não influenciar no processo de indicação e identificação de estudantes com potencialidades de superdotação.

2.1 AS ASSIMETRIAS DE GÊNERO DIFUNDIDAS NO AMBIENTE ESCOLAR: O FORMAL E O OCULTO

Questões relacionadas a gênero e sexualidade também são elementos presentes no processo socializador destinado à escola. Destarte, para Louro (2004), um trabalho pedagógico geralmente objetiva inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade “legítima”, ou seja, é como uma viagem para uma direção já planejada. Entretanto, a autora aponta que este processo sempre será incompleto, pois demanda reiteração, pois o gênero e a sexualidade possuem instabilidades e inconstâncias de tudo que é histórico e cultural e por este motivo acontecem transgressões.

A autora chama a atenção para o fato de que, nos últimos séculos, a sexualidade passou a receber um foco privilegiado pelo olhar de cientistas, religiosos/as, psiquiatras, educadores/as e outras áreas. Instituições tradicionais, incluindo a escola, introduziram, ao longo dos séculos, esses conhecimentos, normalizações e imposições de papéis sociais vinculados a homens e mulheres como forma de regulamentar a sociedade (LOURO, 2004). Embora essas

vinculações e regulações ainda estejam difundidas no ambiente escolar, há estudos, como de Louro (2004) e Santos *et al.* (2009) que rebatem questões relacionadas a currículos, sejam eles reais, formais ou que aconteçam de forma oculta, isto é, que não fazem parte do planejamento do/a professor/a, mas que podem expressar diferenciações e discriminações de gênero no ambiente escolar. Críticas essas, muitas vezes, referidas na falsa aparência de neutralidade do currículo, esses estudos dedicam-se em demonstrar que os currículos são frutos de processos históricos que apresentam e difundem expressões de poder que são refletidas nas práticas educacionais.

De acordo com Adriana Regina de Jesus e Alipio Marcio Dias (2009), o currículo escolar age diretamente na formação e no desenvolvimento dos/as estudantes dos/as futuros/as professores/as e, portanto, é possível perceber o quanto ideologias, culturas e expressões de poder podem ser determinantes na formação desses indivíduos. A autora também chama a atenção para o fato de o currículo possuir historicidade, cultura, e que é socialmente determinado. Por conseguinte, ele expressa certos pensamentos, interesses, conflitos simbólicos e culturais que podem exercer dominações e expressões de poder para determinados grupos de classe, raça ou etnia e gênero. Santos *et al.* (2009) ainda evidencia a importância que o currículo tem, ao ser destacado como elemento central do projeto pedagógico de uma instituição de ensino.

A autora cita que, estudos realizados nas décadas de 1960 e 1970, definem o currículo em três formas: o currículo formal, expresso nas diretrizes curriculares, no qual se apresentam os objetivos e conteúdo de cada disciplina, o currículo real, que acontece no cotidiano da sala de aula e o currículo oculto que “é usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores.” (2009, p. 211). Segundo a autora, o currículo oculto é a representação do que os/as estudantes aprendem no dia a dia escolar através das práticas, atitudes e comportamentos recorrentes no meio social.

É viável destacar que os currículos não são instrumentos neutros de relações de poder e interesses. A importância de analisá-los como fruto de processos históricos permite uma melhor compreensão da sua utilização no processo de escolarização (SANTOS, 2009). Ele também é um assunto necessário e indispensável quando relacionado ao tema da superdotação, tanto em relação ao seu planejamento, conteúdo, que deve contemplar os interesses e necessidades de

cada estudante, como também na possibilidade efetiva de adiantamento e aceleração curricular. Apesar de Virgolim (2007) apresentar a aceleração curricular como uma modalidade de serviço prestado a estudantes superdotados/as, na prática, a aceleração curricular é muito difícil de ser concretizada. Aceleração escolar aqui “implica em decidir que a competência, e não a idade, será o critério determinante para que o indivíduo obtenha acesso a um currículo e experiências acadêmicas mais adiantadas” (VIRGOLIM, 2007, p. 63). O trabalho empírico recolheu relato de uma estudante que sentia a necessidade de aceleração curricular durante o ensino fundamental, mas que, por falta de informação e instrução da equipe pedagógica da escola não conseguiu avançar de série por não saber quais os procedimentos para tal.

Apesar das dificuldades práticas de adiantamento curricular, existem outras práticas que docentes preparados/as para lidar com estudantes superdotados/as podem e devem exercer na prática cotidiana escolar, como a elaboração de projetos independentes, oportunidades de enriquecimento escolar, compactação de currículo (VIRGOLIM, 2007). Tudo isso visando ao estímulo e ao interesse de cada um/a.

Todavia, segundo a autora, no Brasil, o tema das altas habilidades ainda é pouco conhecido pelas pessoas comuns, e na mesma medida em que muitas pessoas ainda pensam as altas habilidades/superdotação como algo distante da realidade cotidiana, quando se fala da educação das mulheres com superdotação, o imaginário social ainda pode apresentar características discriminatórias. É, então, diante desse desconhecimento que o aprofundamento no debate e a necessidade de capacitação de professores e professoras para atender estudantes com altas habilidades devem estar aliados às discussões e problematizações acerca dos currículos, tendo-se em vista que a grande parte das acelerações curriculares não efetivadas deve-se não somente à enorme burocracia a ser cumprida, mas também devido à falta de fundamentação de equipes pedagógicas e diretoria das instituições escolares sobre a real necessidade e importância destas.

Na perspectiva de Bernard Lahire, desde a mais tenra idade, os indivíduos começam a ser socialmente constituídos, e, portanto, a sociedade já está incorporada em cada indivíduo e, desde a infância, a cada novo passo das trajetórias, esses são submetidos a novas influências (NOGUEIRA, 2013). No

ambiente escolar, recebem uma infinidade de novas informações e novas influências socializadoras, que, muitas vezes, podem causar conflitos de pensamentos tanto para as pessoas que são identificadas com superdotação quanto para as que convivem com as de características de superdotação e que, por desconhecimento, agem de forma discriminatória, em especial em relação às mulheres, gerando um ambiente de mal-estar e não estimulador para o desenvolvimento dos talentos.

Segundo Faust (2015), a sociedade ainda não considera “normal” uma mulher que seja diferente dos modelos impostos para ela. A autora ainda destaca que o fato de elas serem geralmente associadas a “virtudes” e “qualidades” associadas à intuição e sensibilidade, compreensão e afeto, enquanto que os homens são vinculados à autonomia, força, responsabilidade e coragem, faz com que a ideia de uma mulher com superdotação seja vista como “anormal”, além de não ser considerada sensível, romântica, passando a serem vistas como “estranhas” e “forasteiras”.

Entretanto, estudos como de Moema Toscano (2000) apontam que, já nos anos de 1970 e 1980, estudos focados nas discussões acerca da sexualidade no ambiente escolar já objetivavam a denúncia de práticas abertamente sexistas nas escolas, geralmente com a tolerância de pais, mães ou responsáveis e até professores/as. Segundo a autora, em geral, pais, mães e professores/as não apercebem o peso das suas influências na reprodução de práticas sociais que ainda perdurarem no âmbito educacional, apesar do explícito comprometimento com uma educação democrática.

De acordo com Carvalho (2004), já há algumas décadas, aparece nas estatísticas uma nítida diferença no que se refere ao desempenho escolar entre meninos e meninas. Até os anos de 1960, segundo a autora, os homens, além de maioria, ainda estudavam mais tempo que as mulheres. Nos anos seguintes, porém, houve uma inversão desses dados. As mulheres, hoje, são maioria da educação, segundo Carvalho (2004), os dados ficam mais evidentes quando vistos através dos níveis de analfabetismo:

Temos, entre os jovens, taxas de analfabetismo menores, devido ao maior acesso à escola em comparação a adultos e idosos. Mas considerando o recorte por sexo, nas faixas etárias acima de 45 anos vamos encontrar mais mulheres do que homens analfabetos, enquanto na faixa de 15 a 19 anos temos quase o dobro da proporção de rapazes (5,3%) que moças analfabetas (2,7%). Sabemos que a grande maioria desses jovens

analfabetos passou pela escola e não conseguiu se apropriar da ferramenta da leitura e escrita, teve uma trajetória escolar marcada pela repetência e pela evasão e esse é um indicador de que a escola está fracassando frente a um grupo grande de jovens no qual se concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino (CARVALHO, 2004, p. 249).

Além disso, quando levada em consideração a intersecção gênero e raça/etnia, os dados são ainda mais alarmantes. Em relação aos/as estudantes identificados/as com superdotação, Cinthia Rodrigues (2009) aponta que, ao contrário do que se pensa, esses/as estudantes precisam de estímulos constantes durante a formação escolar para a manutenção do interesse pela escola e o desenvolvimento dos talentos, caso contrário, devido à falta de estímulos e de atendimento especializado para cada um, há até mesmo o risco de evasão. Como definidas por Gardner (1994) as diversas formas de inteligência, as pessoas com indicadores de superdotação nunca apresentarão as mesmas características e sentirão as mesmas necessidades. Esse é um dos grandes desafios que é manter um/a estudante superdotado/a estimulado/a para o desenvolvimento escolar.

Segundo Rodrigues (2009), do mesmo modo que estudantes que apresentam de algum tipo de deficiência, os/as que possuem superdotação também precisam de certo tipo de flexibilidade nas aulas e atividades diferenciadas na escola, para que suas necessidades particulares sejam atendidas. A autora ainda destaca:

O superdotado pode ter qualquer perfil, do mais bagunceiro ao braço direito da professora, passando pelo tímido. O que o torna diferente é a habilidade acima da média em uma área específica do conhecimento. Isso pode ter razões genéticas ou ter sido moldado pelo ambiente em que o aluno vive. Raramente, os superdotados têm múltiplas habilidades. Portanto, uma boa pista para encontrá-los é reparar no desempenho e no interesse muito maiores por um determinado assunto (RODRIGUES, 2009, n.p).

Portanto, deve-se levar em conta que o/a estudante superdotado/a nem sempre apresenta o perfil do bom ou da boa aluna. Apesar de que expectativas diferenciadas para meninos e meninas são esperadas em relação à organização do caderno e desempenho em sala de aula pelos/as professoras. Assim sendo, a autora ressalta que professores e professoras devem estar atentos/as a estudantes que apresentam vocabulário avançado, que são perfeccionistas, que contestam, que são sensíveis a temas abordados por adultos/as. No entanto, não se deve desconfiar que estudantes com características de superdotação sejam somente

estudantes que apresentam um bom comportamento e desempenho escolar, sobretudo em relação às meninas.

Na entrevista realizada em abril de 2019, que também faz parte do trabalho de campo, a atual coordenadora do NAAH/S conta que, apesar de a indicação para o atendimento do NAAH/S acontecer de três formas – a partir da indicação da família, do/a próprio/a estudante e da escola – a forma mais usual é indicação através de professores e professoras. De acordo com ela, essa é a principal forma de indicação porque são os professores e as professoras que, ao exercerem a profissão de educadores, possuem experiência “ao que é esperado para aquelas crianças da série de conteúdo, então ele já tem noção entre trinta crianças, por exemplo, que fazem parte de uma sala, ele já consegue perceber quais são aquelas que se destacam”, ou seja, os professores e professoras têm a experiência para comparar o desempenho de determinadas crianças em relação a outras, tanto em relação ao conteúdo que está sendo trabalhado como também à percepção de bom desempenho em áreas específicas.

A coordenadora ainda destaca que os educadores da educação básica precisam somente “ter um olhar sensível” para perceber e indicar estudantes para a identificação no NAAH/S, é o/a profissional do NAAH/S – que deve ter pós-graduação em educação especial – quem faz o trabalho de identificação. Apesar disso, a coordenadora concorda com o fato de que o número de estudantes homens é superior ao número de meninas atendidas nas salas de recursos, no caso do colégio em que as entrevistas aconteceram, somando as turmas dos turnos da manhã e tarde, do total de 80 estudantes, 55 (68,75%) são homens e 25 (31,25%) são mulheres. Essa constatação é perceptível não somente nos números, mas também na sua fala:

E a gente percebe isso né, tanto não é uma questão só da literatura, é uma questão que a gente vê nos atendimentos. Aqui, por exemplo, de manhã, é visível a quantidade maior de meninos do que de meninas. Existe algumas questões que a gente consegue observar que, que isso influencia na indicação e na identificação. Primeiro é com aquele comportamento assim de ser muito dedicada, gostar de estudar, é um comportamento como se fosse esperado da menina né, então na hora que a gente percebe um menino que tem essas características, a gente “opa, esse menino é diferente”, ele é menino e ainda é muito dedicado, os cadernos dele são organizados, ele tem muitas informações sobre o conteúdo que é trabalhado em sala. Agora a menina é como se fosse é, uma obrigação, vamos dizer assim, isso já sabe, ‘ah ela é sempre dedicada, ah ela sempre tira boas notas’ [...] (COORDENADORA NAAH/S).

E a coordenadora continua:

Outra característica assim também que eu acho que dificulta a identificação das meninas é que, quando a gente não é acostumado a encontrar mulheres, meninas, crianças muito seguras, muito... que sabem o que quer. Quando essa menina demonstra esse comportamento na sala, ou mesmo na casa, quando ela é muito questionadora, isso às vezes é visto como uma forma pejorativa, 'ah ela é petulante, ela é metida, ela se acha', né, os meninos isso é até encorajado 'ah ele é muito esperto, ele faz isso e um monte de coisa, é assim, muito questionador, ele é teimoso, ele tem gênio forte, ele é uma pessoa de... ele tem personalidade forte", agora a menina, quando ela tem essa personalidade forte, é confundido com algo forte, no sentido de defender as suas ideias, as suas convicções com muita segurança, saber muito nova o que quer, então isso as vezes é visto até por nós mulheres com estranheza (COORDENADORA NAAH/S).

Ela relata que uma vez uma estudante chamou a atenção das profissionais justamente por apresentar essas características, e que deixou até os/as profissionais do NAAH/S "meio sem chão". Ela descreve a estudante como, desde muito pequena, muito segura de si, que sabe o que quer, autossuficiente e independente. Para a coordenadora, mesmo para os/as profissionais do NAAH/S, essas características não são comuns de se encontrar nas estudantes mulheres. Essa estudante entrou no NAAH/S aos 11 anos de idade, e hoje está no ensino superior, além disso, foi uma das estudantes entrevistadas na universidade e que também falou sobre sua experiência em relação a esse acontecimento. Mais adiante será colocada sua posição em relação a essa questão.

Ademais, assim como grandes nomes da humanidade, como Albert Einstein, Walt Disney e Isaac Newton não foram modelos de comportamento "exemplar" na escola, não se deve esperar sempre este comportamento dos/as estudantes com altas habilidades. Há pessoas que apresentam superdotação em determinado tipo de conhecimento. Pode-se ocasionar, nessas situações, a falta de interesse nas demais disciplinas, como também é o caso da estudante Samanta, que durante a entrevista comentou que ela seleciona as disciplinas e trabalhos que ela tem interesse em focar e ir bem. Há também pessoas que, por terem facilidade de expressão, desafiam professores/as e colegas durante as atividades escolares, manipulando a atenção dos mesmos. Assim como os que não gostam de trabalhar em grupo pelo fato de os outros serem mais lentos que eles/as (RODRIGUES, 2009).

Essas são apenas algumas características concomitantes que, segundo a bibliografia da área, estudantes com altas habilidades podem apresentar e que não fazem parte do desempenho “exemplar” na escola. Entretanto, considera-se aqui, uma crítica também destinada a essas referências teóricas que descrevem as pessoas com altas habilidades como as que apresentam essas e aquelas características, não considerando que possam existir outras diversas possibilidades e variações.

Por este motivo, Rodrigues (2009) declara que o primeiro passo para que esses comportamentos sejam melhorados é a mudança do olhar que professores e professoras têm de seus/as estudantes, além da desconstrução de estereótipos de ambos os gêneros. Olhar somente para estudantes que apresentam bom desempenho escolar pode deixar muitos/as com potenciais de superdotação excluídos de atendimento especializado.

2.2 OS INDICADORES DA SUPERDOTAÇÃO: COMO E POR QUE IDENTIFICAR

Para Pocinho (2009), como o conceito de superdotação não é unânime e, diante dos novos avanços na ciência, sofre constantes alterações, acaba por gerar dificuldades nos processos de identificação e oferta do atendimento especializado. Diante disso, para a autora, a identificação é considerada uma tarefa bastante complexa e nunca isenta de instabilidades.

Acrescenta que, apesar da generalização de algumas características buscadas nessa população, é fundamental a atenção à manifestação de comportamentos e características distintas em cada pessoa (POCINHO, 2009). O processo de identificação deve ter o objetivo central de incluir e nunca o de excluir, “não se trata de avaliar para formular e colocar rótulos, evidentemente, nem tão pouco o de criar, nomeadamente, um grupo privilegiado com um tratamento de elite [...]” (POCINHO, 2009 p. 4).

É por essa questão que surge a importância de adotar uma definição de superdotação, já que pode auxiliar na busca de melhores formas e modelos de identificação. Para Pocinho (2009), seria fundamental a escolha de um conceito de

superdotação que não se reduza somente à inteligência aprendizagem e desenvolvimento escolar, mas que inclua também habilidades de sociabilidade, como a personalidade, a liderança, a criatividade, até aos próprios contextos de vida.

No Brasil, o histórico da educação para pessoas com potencialidade de superdotação é marcada por continuidades e descontinuidades no que se refere às iniciativas governamentais (DELOU, 2007). Foi em 1924 que, pela primeira vez, foram realizados testes de inteligência no modelo americano no Recife e Distrito Federal e em 1929 houve o primeiro registro de atendimento para a superdotação (DELOU, 2001). Nessa mesma época, foram produzidos os primeiros materiais teóricos sobre o tema no país, todos baseados nas psicologias americanas, que organizavam e orientavam a seleção das inteligências dos então denominados *super-normaes*⁴ nas escolas primárias fluminenses (DELOU, 2007).

Ainda em 1929, o governo de Minas Gerais convidou Helena Antipoff para lecionar psicologia experimental e aperfeiçoar o tema e promover reformas no ensino com bases nos princípios da escola ativa, tornando-se referência na época nos estudos da educação especial voltada às altas habilidades. A LDB de 1961 contemplou a questão dos artigos 8º e 9º para essas crianças “excepcionais”⁵. Nesse período, a autora destaca que o atendimento a esses talentos tinha ênfase no “tratamento” a ser dados a esses “excepcionais” (DELOU, 2007).

Em 1967, o Ministério de Educação e Cultura criou uma comissão que estabeleceu critérios de identificação, porque até então havia poucas propostas. O ano de 1971 foi marcado pela Lei nº 5692 que previa o atendimento especializado para crianças e adolescentes que deficiências mentais e físicas e superdotados/as⁶. Neste ano, também foi criado o Projeto Prioritário nº 35 que estabeleceu a educação de superdotados/as como área primeira da educação especial no Brasil. Esta política traçava os princípios bases da Educação Especial, considerando as crianças superdotadas e talentosas como:

⁴ Termo na época utilizado por Leoni Kesseff que era assistente técnico da Universidade do Rio de Janeiro e catedrático do Liceu Nilo Peçanha.

⁵ Termo utilizado por Helena Antipoff para designar tanto os deficientes mentais quanto os superdotados com problemas de conduta.

⁶ “Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, Artigo 9º).

As que apresentavam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais; capacidade psicomotora (DELOU, 2007, p. 29 apud NOVAES, 1979, p. 2).

Segundo a autora, já nesse conceito já foi possível estabelecer critérios que poderiam ser usados de forma combinada ou isolada, além de permitir a combinação de diferentes áreas de conhecimento. Em 1979, foi fundada a Associação Brasileira para Superdotados (ABSD) e nos anos seguintes a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) promoveram eventos, nacionais e internacionais sobre o tema e o ano de 1994 foi marcado pela publicação de um documento pela Secretaria de Educação Especial – *Política Nacional de Educação Especial* – em que foram revisados os conceitos e metodologias (DELOU, 2007). Em 1996, foi publicada a Lei 9394⁷ que ampliou muitas ideias contidas na Constituição Federal⁸. Entre as diversas ampliações e reafirmações, a Lei 9394/96 reforçou que os/as estudantes com necessidades educacionais especiais também devem ter garantido o “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um” (DELOU, 2007 p. 27 apud BRASIL, 1996, Art. 4º, III)

Mesmo com estes avanços que a educação especial passou através dessas leis, a autora aponta que o Brasil optou por utilizar a *Declaração Mundial de Educação para Todos* e com os postulados definidos na *Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade* para construir um sistema educacional inclusivo. Entretanto, é necessário destacar que, apesar dos documentos que oficializam o acesso ao atendimento especializado, na realidade prática ainda são necessárias inúmeras transformações para a real aplicação desses princípios.

Denise Maria de Matos Pereira Lima (2008) destaca que o fato de a oferta de atendimento especializado para essa modalidade de educação especial ser um dever do poder público, cabe a ele também a formação de professores e professoras para a oferta desse atendimento. A autora elaborou, em 2008, um material orientador para profissionais da educação, que busca auxiliar, em especial, no processo de identificação desse alunado. O objetivo central é auxiliar na

⁷ Também conhecida como Lei Darcy Ribeiro.

⁸ Brasil, 1988, Cap. III, Sessão I.

permanência e no sucesso escolar dos/as educandos/as que frequentam a educação pública do Estado do Paraná.

Diante disso, a definição de superdotação utilizada atualmente pelo Ministério da Educação (MEC) define as altas habilidades/superdotação como sendo o desempenho acima da média em relação a outras pessoas da mesma idade e contexto social, em aspectos como capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais e capacidade psicomotora, podendo ser elas encontradas de forma combinada ou isolada (DELOU, 2007). Justifica-se a necessidade de identificação de pessoas com indicadores de superdotação porque:

Dados do último Censo Escolar referentes ao ano de 2005, divulgado pelo Ministério da Educação, revelam a existência de 56.733.865 milhões de alunos matriculados nas modalidades do ensino básico. Desses, 640.317 mil são alunos com necessidades educacionais especiais. Desse total da educação especial (100%), apenas 1.928 (menos de 0,3%) alunos são identificados como superdotados. [...] Mas, se forem levados em conta o potencial de superdotação de uma população de estudantes (de 15 a 20%) e o número de alunos matriculados na educação básica (56.478.988 de alunos matriculados na educação básica), verifica-se que apenas 0,003% desta população foi identificada na categoria altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2006, p. 13-14).

Nesse sentido, Lima (2008) comenta sobre a ampla lista de autores que propõem formas de identificar o alunado com potencial para superdotação. Nesse ponto, é válido destacar que a origem do conceito de superdotação “é um conceito ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa”. (ALENCAR, 2001 *apud* LIMA, 2009). Portanto, segundo a autora, não é possível definir uma pessoa como superdotada levando em consideração somente um indicador, deve-se na verdade, avaliar um conjunto amplo de características e comportamentos.

O termo *altas habilidades/superdotação* é muito difundido na linguagem médica, também é usado por educadores/as e psicólogos/as, e agora também nas ciências sociais. Embora para a identificação dos potenciais de superdotação o termo técnico-profissional da área médica e da psicologia seja o mais oficializado no país, a coordenadora do NAAH/S contou que o/a estudante só é encaminhando para a avaliação com psicólogo/a para a realização dos testes

formais em casos que o/a professor/a não consiga realmente encontrar indicadores de altas habilidades em sua avaliação.

A coordenadora conta que o NAAH/S utiliza a teoria dos três anéis de Renzulli que considera uma pessoa com características de superdotação apresenta três principais características: 1) capacidade acima da média; 2) comprometimento com a tarefa, e, por fim, 3) a criatividade (RENZULLI, 2010). A coordenadora conta;

Uma habilidade acima da média, pode ser em qualquer uma área, acadêmica, artística, pode ser em história, física, exatas, biológicas, humanas; criatividade, que é a capacidade de uma pessoa pensar por ela mesma, o pensamento inovador, uma abertura pra novos conhecimentos, tentar de resolver as coisas de formas diferentes, ela é inconformista, ela gosta de brincar com as ideias [...] e comprometimento com a tarefa, envolvimento com a tarefa, que é a capacidade daquela pessoa tem de persistir, de buscar resultados por ela mesma, então não é uma coisa que é cobrada dela, mas ela tem isso, enquanto ela não encontra o resultado enquanto ela não se sente saciado daquele desejo de saber mais [...] Então, a gente diz que é um pouco de cada três características, é na intersecção [...] desses três anéis que como a pessoa com altas habilidades ela se coloca (COORDENADORA NAAH/S).

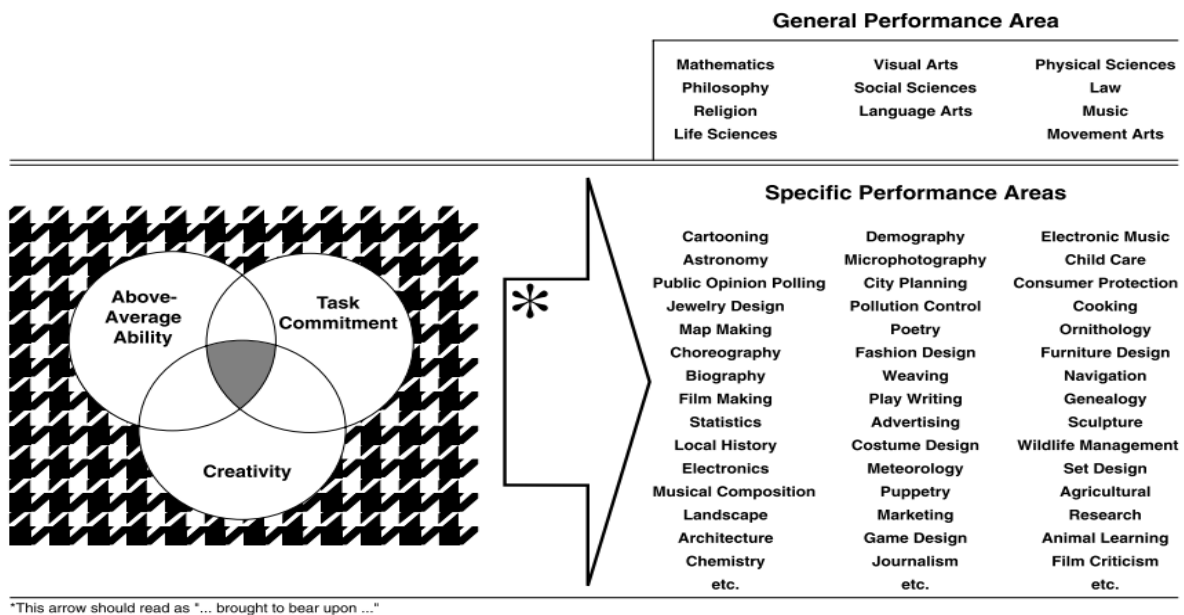
Além disso, ela destaca:

No processo de identificação a gente faz todo um trabalho que é qualitativo no sentido de perceber, colocar essa criança, esse estudante em uma situação que é possível observar essas três características. E aí assim, a gente diz “olha, esse processo de identificação e essa pessoa ela apresenta esses três comportamentos, essas três características”, então ela tem indicadores de altas habilidades/superdotação. O que que a gente pode dizer o que é uma pessoa superdotada, é só o tempo, o atendimento, isso vai ser a pessoa ela é, é então isso vai sendo uma construção [...] (COORDENADORA NAAH/S).

Pocinho (2009) destaca que a identificação de pessoas com características de superdotação tem sido amplamente defendida pelo fato de possibilitar o real desenvolvimento dos talentos. Entretanto, apesar dessa defesa da necessidade de identificar pessoas com altas habilidades, os processos e procedimentos de verificação ainda são bastante complexos.

O *diagrama de Venn*, a seguir, foi elaborado Renzulli, e ilustra como se dá essa concepção e demonstra também a interdependência que essas características possuem com o mundo externo, pois a parte destacada em xadrez representa justamente essa ligação com o mundo externo.

Figura 1 – Modelo dos Three-Ring Definition of Giftedness de Joseph Renzulli



Fonte: Renzulli (2010)

Esse teorema, segundo Pérez (2006,) é o mais citado por pesquisadores e pesquisadoras brasileiras, também é o modelo utilizado pelo NAAH/S em Londrina. Renzulli (2004) comenta que tentou esclarecer o conceito de superdotação desenvolvendo essa representação gráfica na forma de intersecção de três círculos. O objetivo do diagrama é transmitir a ideia de que essas três características estão sempre em movimento entre si e não deve ser visto como “estado fixo e estático.” (RENZULLI, 2004, p. 84).

Nesse sentido, o principal objetivo do autor é a representação da relação interativa das três áreas – habilidade superior à média, criatividade e comprometimento com a tarefa – com fatores de personalidade e ambientais (PÉREZ, 2006). Desse modo, para fins didáticos, Renzulli (2004), diferencia dois tipos de superdotação: a acadêmica e a produtivo-criativa, essas tipologias podem ser expressas em maior ou menor medida em cada pessoa. Dessa maneira, Virgolim (2007, p. 43) denomina a superdotação acadêmica ou escolar de Renzulli como “habilidade do teste ou da aprendizagem da lição”, pois, segundo a autora, é o tipo de inteligência mais facilmente identificado pelos testes de (quociente de inteligência) QI, e que, portanto, é mais facilmente identificada no contexto escolar. “A ênfase neste tipo de habilidade recai sobre os processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação.” (VIRGOLIM, 2007, p. 43). Ao mesmo tempo

que o conceito de altas habilidades/superdotação apresentado por Renzulli (2004) aparece, em alguns momentos, como algo padronizado, quando fala-se sobre a influência dos fatores de personalidade e ambientais, a padronização se esvai.

Dentro deste grupo de pessoas que são destacadas pelo seu bom desempenho escolar/acadêmico, Renzulli (*apud* VIRGOLIM, 2007) apresenta uma listagem de características no que se refere ao desempenho escolar e às características afetivo-emocionais unicamente com o intuito de auxiliar no processo de identificação da superdotação. Entretanto, Tânia Guimarães e Vanessa Ourofino (2007a) apontam que ainda é considerado um grande desafio para educadores/as e psicólogos/as a identificação das altas habilidades.

De acordo com Ana Maria Soares *et al.* (2004), a superdotação é determinada no ambiente escolar, as habilidades direcionadas ao conhecimento escolar e acadêmico são identificadas e trabalhadas com maior facilidade. As autoras destacam que crianças e adolescentes que apresentam as habilidades direcionadas ao campo artístico e psicomotor costumam ser direcionadas a locais especializados nessas áreas, como escolas de música e treino esportivo. Embora a atenção a cada estudante, no ambiente escolar, deve ser oferecida a todas essas especificidades. É por esse motivo que é tão desafiante a disponibilidade de atendimento a todas as áreas consideradas da superdotação.

Cabe aqui também destacar que essas caracterizações devem ser utilizadas com o intuito de facilitar a identificação, mas que elas não devem ser utilizadas como elementos determinantes da superdotação ou não. Uma das estudantes entrevistadas, que hoje frequenta o ensino superior, lançou fortes críticas em relação a essas determinações. Sobre isso, Mariana comenta:

Se [...] as instituições enfim, a sociedade, se ela usa a nomenclatura, e insígnia pra só pra falar 'você pertence a tal classe e ponto' não concordo, pois isso que eu digo, depende do contexto, se alguém fala 'ah você é superdotada', depende do contexto isso me incomoda, se for pra algo que favorece na identificação, na qualidade de vida, pesquisa [...] também a condição educacional do contexto, até familiar [...] tudo mais. Nesse sentido, não me incomoda [...].

Algo que causa bastante incômodo para essa entrevistada diz respeito à forte expressão do positivismo na abordagem das altas habilidades. Mariana também comenta que toda essa perspectiva biomédica sobre as altas habilidades limita muito as pessoas, e para ela “o ser humano não se esgota nisso”:

Então eu na minha pele eu já sofri tanto com isso [...] entendo que o positivismo é a primeira saída, é o saber vigente [...] ele é o mais prestigiado [...] mas é... eu queria que tivesse outras pesquisas [...] pra fugir da estigmatização, né, tipo assim 'ah se você tem um desempenho x, y, z num determinado, numa determinada condição você é superdotada' tipo, não é só isso. Às vezes eu escuto palestras sobre superdotação, me incomoda muito, porque 'ah o superdotado é aquele que isso, aquilo e aquilo outro' é... 'ah, o desenvolvimento emocional do superdotado, ele é aquele que é mais tolerante, ele é...', gente, tipo por mais que seja a maioria, sabe, então quer dizer que todas as pessoas superdotadas vão se comportar exatamente nesse espectro? Não. Então eu detesto [...].

Nesse sentido, por mais que esses atributos auxiliem na identificação de pessoas com indicadores de altas habilidades/superdotação, deve-se ter sempre o cuidado para não cair em determinantes.

Soares *et al.* (2004, p. 126 -127) apontam que “a identificação do indivíduo superdotado é uma tarefa complexa e que envolve muito mais do que a mera mensuração da inteligência por meio de testes”. Além disso, apontam algumas dificuldades caso os/as profissionais considerarem algumas questões:

Não haver uma linha divisória, nítida e definida entre a chamada “normalidade” e a superdotação; (...) // 2. Existir um relativismo cultural na categorização do que é superior ou não, tendo-se em vista o nível social e econômico, as oportunidades de expressão de comportamento, as barreiras que impedem ou mascaram o rendimento, as experiências prévias na área considerada, os estímulos sociais ou psicológicos que atuam sobre a pessoa e outras variáveis psicossociais; // 3. A relatividade em nível de desempenho observado em relação a um determinado grupo ou comunidade; // 4. A precisão e a validade do instrumento de medida. (SOARES *et al.*, 2004 *apud* SANTOS, 1988, p. 21).

Além disso, é importante considerar que não existe uma linha divisória nítida que separa um/a estudante com características de superdotação dos/as demais. Muitas vezes, essas diferenças nem são percebidas. Soares *et al.* (2004) ponderam que muito dessa dificuldade na identificação deve-se à falta ou à inexistência de uma divisão clara entre as categorias de superdotado/a não-superdotado/a, porém algumas desmistificações já foram encaminhadas. Virgolim (2007), Gardner e diversos/as outros/as autores/as já dedicaram esforços na desvinculação da superdotação à genialidade.

O gênio já foi associado ao talento artístico e já foi apontado como um ser esquisito por natureza. Já foi caracterizado ora por sua angústia, ora por seu equilíbrio, ora por seu entusiasmo. Já foi considerado um louco de

comportamento extravagante, mas também já foi estimado como um ser superior. Dependendo da análise, que pode ser feita por filósofos ou médicos, o conceito e as características do gênio adquirem um caráter particular. O mesmo acontece com o superdotado. Não se pode conceituar a superdotação de um modo absoluto, por causa das mesmas razões. O conceito de superdotação está sujeito às variações culturais (SOARES *et al.* 2004, p. 127).

Atualmente, como já elencado, a superdotação é caracterizada pelo desempenho acima da média em uma ou algumas áreas do conhecimento. No caso dessa pesquisa, o conceito é baseado na abordagem de Renzulli (2004) e na concepção de inteligência de Gardner (1994). Através dessa definição de superdotação, Guimarães *et al.* (2007a) consideram que é necessário a utilização de instrumentos interligados para uma identificação mais precisa. Além de que, Virgolim (2007) aponta a fundamental importância de a identificação acontecer o mais cedo possível, tendo em vista a segurança de um desenvolvimento saudável dessas pessoas.

Na entrevista realizada em abril de 2019 com a atual coordenadora do NAAH/S, foi elencado que os testes oficiais – no caso do NAAH/S, a Escala Wechsler de Inteligência (WISC-IV⁹) – são requeridos somente em caso do/a docente que acompanha o/a estudante que passa por avaliação não conseguir identificar os indicadores de superdotação. Segundo a coordenadora,

é o professor da sala de recursos. O professor pra estar na sala de recursos ele tem que ter educação especial, uma pós específica, [...] ele assume uma sala e ele começa a fazer o processo de identificação [...] ele precisa conhecer o que ele está procurando, não adianta você, por exemplo, a criança tá demonstrando determinado comportamento numa oficina, numa tarefa, se ele não saber, isso pode ser, ele está demonstrando criatividade, olha, ele está muito comprometido com o resultado, então o professor tem que ter um treino assim, e uma formação pra que ele consiga perceber essas coisas (COORDENADORA NAAH/S).

Ela ainda reforça que, é somente quando o/a professor/a não consegue perceber os indicadores, seja por questões emocionais, situações de saúde que a crianças/adolescente esteja passando no momento, que o/a estudante é encaminhado para a psicóloga, mas Carolina deixa claro que esse encaminhamento é considerado como algo complementar. Ela ainda comenta que a

⁹ O WISC-IV é um instrumento clínico aplicado na avaliação da capacidade intelectual de crianças e adolescentes entre 6 anos e 16 anos. Compõe o teste 15 subtestes com o objetivo contabilizar a compreensão verbal, índice de organização perceptual, índice de memória operacional e índice de velocidade de processamento (WECHSLER, 2013).

Secretaria de Educação do Paraná aceita o parecer pedagógico feito pelos/as professores/as como identificador das altas habilidades, por isso os/as estudantes com potencialidades de superdotação não precisam necessariamente realizar o teste WISC IV. Apesar disso, ela considera que seria importante que todos/as os estudantes pudessem ter o acesso a esse instrumento porque ele traz informações que são muito importantes e mais precisas sobre as habilidades de cada estudante. Entretanto, somente há no NAAH/S uma psicóloga para atender toda a demanda de estudantes, além disso as folhas de teste possuem um custo e nem sempre o NAAH/S tem recursos para adquiri-las.

Em relação ao trabalho realizado por professores e professoras das salas comuns, ou seja, os/as profissionais que não precisam ter formação em educação especial e que precisam somente identificar e indicar para o NAAH/S estudantes, Virgolim (2007) fala sobre uma lista, construída por Galbraith e Delisle (1996), que pode ser utilizada para auxiliar nessa tarefa. Essa lista pode ser utilizada durante as atividades escolares rotineiras. Ressalta-se que não é necessário o/a estudante apresentar todas as características apontadas, deve-se listar estudantes que apresentam constantemente determinadas características no cotidiano escolar.

Por conta da ampla diversidade de áreas que podem ser expressas as altas habilidades, outros instrumentos de abordagem qualitativa devem ser também englobados, como o contexto sociocultural do indivíduo, a observância de características como capacidade de liderança, criatividade, a vontade de superar obstáculos, a profundidade do vocabulário utilizado pelo/a estudante, o desenvolvimento do pensamento crítico, a defesa de ideias próprias, a criação de métodos próprios para executar as atividades em sala de aula (GUIMARÃES *et al.*, 2007a).

O primeiro contato que tive com esse formato de atendimento escolar, em 2015, foi marcado por expressões ouvidas diversas vezes por professores e professoras que as consideram “estudantes problema”, devido a algumas características consideradas negativas que esses/as estudantes apresentam. Porém, Virgolim (2007) argumenta que muitas dessas características acontecem justamente pela ausência de atendimento especializado que auxilie de fato não somente no desenvolvimento dos talentos como também das necessidades intelectuais e emocionais deles/as. E acrescenta, “embora o comportamento arrogante não deva ser tolerado, e o desinteresse acadêmico não deva ser ignorado,

é bom saber que a fonte destes problemas pode ser uma frustração intelectual, e não uma desordem emocional (VIRGOLIM, 2007, p.45).

Várias das estudantes relataram situações consideradas problemáticas dentro do contexto escolar, seja pela relação com professoras e professores durante as aulas, com colegas de sala e até mesmo com a direção e equipe pedagógica da escola, algumas dessas situações são consideradas traumáticas para elas e que ainda hoje guardam traços desses acontecimentos.

Diante disso, para esta pesquisa, que apresenta a lente de uma abordagem à luz das teorias de gênero, a formação e adaptação de preferências de estudantes mulheres serão elencadas com mais atenção e aprofundamento. Diante disso, o tópico seguinte apresenta como a formação ou a deformação das preferências podem ou não afetar o desenvolvimento dessas estudantes com indicadores de altas habilidades no desenvolvimento educacional.

2.3 A CONSEQUÊNCIA DAS DIFERENCIAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DAS MULHERES

Como já destacado por Saffioth (1999) o processo educacional das mulheres no Brasil sempre foi composto por estereótipos e assimetrias de gênero. Lilian Sarat de Oliveira (2008) relembra que a história das mulheres no Brasil é perpassada por características patriarcais, fortemente encorajadas pela religião cristã ocidental. Essas influências, ao longo dos séculos, geraram o silenciamento das mulheres em todas as esferas sociais.

No Brasil, a educação das mulheres no século XVII ainda era baseada na aprendizagem doméstica. Já através dos processos históricos que aconteceram no contexto americano e europeu, transformações essas oriundas dos processos da industrialização e urbanização direcionaram ao desenvolvimento de pensamentos civilizadores, que eram reforçados por grupos sociais que idealizavam um tipo de educação e religião. Esses grupos e instituições impunham modelos de comportamento individual que poderiam ser coletivamente aceitos dentro de uma determinada sociedade (OLIVEIRA, 2008). A autora destaca a vinda da missionária e educadora Martha Watts, que chegou ao Brasil em 1881 com o objetivo de educar as meninas para que elas mesmas pudessem, um dia, ensinar o seu povo. Antes

disso, dificilmente as mulheres tinham acesso à educação e, conseqüentemente, aos espaços públicos.

Adriana Regina de Jesus Santos (2009) conta que a realidade londrinense não era diferente disso no início dos anos de 1930 e 1940, que expressavam uma forte ligação entre a educação e a religião católica, além da forte expressão dos modelos tradicionais que vinculava as mulheres à maternidade. Segundo a autora, a maternidade estava, nessa época, ligada à proposta de atuar como obra civilizadora e educadora, ligada ao âmbito doméstico e destinado somente às mulheres. Na época, a educação de meninos e meninas era diferenciada, reforçando assim as discriminações de gênero. Santos (2009, p. 46) ressalta:

Desde cedo, as meninas são levadas a assimilar valores referentes à maternidade, a ser mãe, esposa e dona-de-casa. Aprendem, assim, a necessidade de renegar a sua condição de ser autônoma, quando entram em contato com o sexo masculino. O culto da domesticidade ia acontecendo à medida que o lar passava a adquirir um conjunto de papéis de ordem social, política, religiosa e educacional muito mais amplo.

Além disso, segundo a autora, esses conhecimentos vinculados ao espaço doméstico foram incluídos nos currículos escolares das mulheres, enquanto para os meninos, desde os primeiros anos de vida, eram impulsionados a buscarem o mundo externo e a vida pública. Santos (2009) inclui que expectativas comportamentais e normas também eram distintas para ambos os sexos, assim como aponta que, “o indivíduo, ao nascer, é condicionado quanto à forma de ver, de ser e de estar na sociedade. Cada personagem ou indivíduo vai se identificando com o papel que lhe é atribuído dentro e pela sociedade onde vive” (SANTOS, 2009, p. 47).

Diante disso, Nussbaum (2002), aponta a necessidade de se refletir acerca de uma teoria substantiva de justiça e de bens centrais. A autora declara que, “a liberdade das pessoas pode ser medida, em efeito, não pelo mero número de desejos não realizáveis que se tem, senão pela medida em que se quer o que os seres humanos têm o direito de ter¹⁰” (NUSSBAUM, 2002, p. 194). Nesse sentido,

¹⁰ “La libertad de la gente puede medirse, en efecto, no por el mero número de los deseos irrealizables que tiene, sino por la medida en que quiere lo que los seres humanos tienen derecho a tener” (NUSSBAUM, 2002, p. 194).

ela cita a abordagem de Sen que, centra sua atenção na situação das mulheres que padecem de privações.

Logo, a abordagem proposta por Sen permite uma ponte com a questão das mulheres e a educação, além disso em relação às mulheres superdotadas no sentido de que, para Sen, muitas não desejam certos bens humanos básicos simplesmente pelo fato de elas estarem habituadas, há um longo tempo, com a ausência deles (NUSSBAUM, 2002). A educação é um desses bens primários considerados pelos autores, de cujos processos, durante um bom período, mulheres foram excluídas.

Nussbaum (2002) apresenta uma lista bens humanos que deveriam ser considerados universais e indispensáveis para uma vida humana digna. Nessa lista não apenas o direito à vida está incluído, mas o direito a uma vida completa. Ela defende que as pessoas sejam capazes de ter boa saúde, boa alimentação, que possam cultivar a felicidade, como também, que sejam capazes de chorar a morte; que todo ser humano tenha a capacidade de não sofrer nenhum tipo de violência, seja em casa, ou fora dela. Que possam ser capazes de desfrutar de boa convivência com os animais e a natureza, que tenham a capacidade do riso, do jogo, de desfrutarem de momentos de prazer. Além desses itens, a autora também defende o direito ao exercício da imaginação e ao pensamento, como também o direito a uma educação que não seja reduzida à alfabetização e introdução à matemática e conteúdos básicos de ciências, mas que permita a formação de pensamento e raciocínio crítico de cada ser humano.

Nussbaum (2010) destaca que a realidade mundial ainda apresenta muitos casos de mulheres que ainda não têm o acesso à educação e não acreditam que a educação seja algo para elas. Autoras como Schiebinger (2001), Saffioth (1976) e Faust (2015) já destacaram a exclusão de séculos em que as mulheres foram sujeitas dos sistemas de ensino, e, quando finalmente inseridas, a educação delas era diferenciada da oferecida aos homens. Esses traços estigmatizadores até podem ser percebidos em contextos escolares próximos à nossa realidade.

Ainda hoje, com o acesso das mulheres à educação já mais difundido, Nusbaum (2009) aponta ainda outras dificuldades para uma educação verdadeiramente humanizada que auxilia no rompimento de discriminações étnico raciais, de classe, regionalismo, religioso e de gênero. A autora declara:

Não deveríamos ter qualquer objeção a uma boa educação científica e técnica e não estou sugerindo que as nações deveriam parar de tentar melhorar este aspecto. A minha preocupação é que as outras habilidades, habilidades cruciais para a saúde interna de qualquer democracia, para a criação de uma cultura descente, para um modelo robusto de uma cidadania mundial e para abordar os problemas mais prementes do mundo estão em risco de se perder nessa busca competitiva por lucro. Estas habilidades estão associadas com as humanidades e as artes: são a capacidade de pensar criticamente, a capacidade de transcender lealdades locais para a abordagem de problemas mundiais assumindo a posição de um "cidadão do mundo" e, finalmente, a capacidade de imaginar simpaticamente a situação de outra pessoa (NUSSBAUM, 2009, p. 4).

Essa educação que forma cidadãos e cidadãs do mundo, segundo a autora, acontece de tal forma que seja voltada para o desenvolvimento humano, não objetivando o lucro ou o desenvolvimento econômico. De acordo com Nussbaum (2009), essa educação para o lucro é aquela voltada ao simples objetivo de alfabetizar e ensinar noções básicas de matemática e ciência, não auxilia de forma alguma no desenvolvimento do pensamento crítico, no raciocínio prático, cultivo da imaginação, desenvolvimento dos sentidos e emoções, considerados pela autora, elementos primários para uma vida digna como ser humano. Uma educação voltada para o lucro, para ela, não é capaz de formar cidadãos apercebidos/as e atentos/as às desigualdades do mundo. Pessoas que recebem essa formação acabam por reproduzir desigualdades das mais diversas, mantendo assim as discriminações em especial, as relacionadas a gênero (NUSSBAUM, 2009).

Para além disso, Nussbaum (2009) defende que uma educação voltada ao desenvolvimento humano valorizaria conhecimentos, o ensino das humanidades, história, arte, música, lazer e possibilitaria a formação de cidadãos e cidadãs cientes das desigualdades e que seriam capazes de se reconhecerem como cidadãos/as globais. Numa educação voltada ao desenvolvimento humano, as mulheres poderiam, desde a mais tenra idade, sentirem-se parte de um todo, sem discriminações e diferenciações de gênero. Pereira (2007) inclui que uma educação voltada à formação de pessoas, com base na lista das capacidades fundamentais, apresentada por Nussbaum (2002), auxiliaria em grande medida na construção de dimensões constitutivas de sujeito autônomo e que permitiria assegurar o exercício de uma vida digna.

Retomando Santos (2009), que discorre sobre o contexto londrinense dos anos de 1940, discute sobre a formação a que as mulheres eram sujeitas. Elas eram preparadas para o "ideal feminino e seu 'destino natural',

valorizando virtudes como bondade, paciência, pureza e abnegação” (SANTOS, 2009, p. 47). A autora ainda apresenta fragmentos que expressam nessa época uma divisão nítida de funções para homens e para mulheres.

A ele competia, fundamentalmente, a sustentação econômica da família na esfera pública – trabalho profissional fora de casa. A mulher foi incumbida da educação dos filhos, do cuidado da casa, do controle das despesas; em suma, de ser a figura guardiã do lar, transmissora da virtude e da religião (SANTOS, 2009, p. 47).

Portanto, a esfera pública lhes era negada, restando-lhes o destino “natural” da casa, da educação dos filhos, da religiosidade. Refletindo acerca desse contexto londrinense do início da sua colonização, à luz da abordagem formação das preferências de Nussbaum (2002), é possível ponderar sobre a disposição desse “destino natural” imposto às mulheres como elemento deformativo de suas preferências e juízos de valor. Diferentemente das preferências adaptativas que são formadas a partir do ajustamento dos desejos ao modo de vida que cada pessoa conhece.

Diante disso, através dos processos de socialização, os valores tradicionais culturalmente constituídos eram transmitidos para homens e mulheres apresentando-lhes um modo de se perceber e atuar no mundo como homem e mulher. Não seria algo comum uma mulher que viveu nesse contexto desejar para si um destino diferente daquele que lhe sujeitava a sociedade.

Shiebinger (2001), ao narrar sobre o contexto europeu e norte americano do século XX e XXI, destacou que as mulheres que se arriscavam a seguir caminhos diferentes daqueles impostos pela sociedade eram alvo de críticas e discriminações. Mulheres que desejavam seguir carreiras científicas ou lecionar nas universidades eram fortemente desencorajadas e quando produtoras de conhecimento, seus trabalhos eram menos reconhecidos do que os produzidos por homens. Acerca disso, Borges (2005) destaca que esse desencorajamento enfrentado pelas mulheres pode ainda ser fruto do pensamento muito difundido por Immanuel Kant sobre a vinculação da inteligência como um atributo masculino. Desse modo, segundo a autora, na atualidade, esse pensamento parece que ganhou força.

Um outro caminho é destacado por Santos (2009), agora referido ao ensino na educação primária, que diz respeito à feminilização do magistério em

Londrina e no Brasil. Enquanto que a profissão de professoras universitárias era considerada quase que uma heresia no século passado no Brasil, a profissão de professora nos anos iniciais da formação escolar era considerada quase que uma vocação destinada às mulheres. A autora, ao fazer um mapeamento de autores e autoras que analisam a relação entre mulher e magistério no Brasil, discorre que essa vinculação das mulheres ao magistério, estava alicerçada pelo “prisma cultural” que por vez apresentou às mulheres uma maneira de seguir sua vida tomando suas próprias decisões, apresentando-lhes o mundo do trabalho, mas que colocou o magistério como uma vocação, direcionando de certo modo o caminho que elas deveriam seguir (SANTOS, 2009, p. 60).

Todos esses fatores de diferenciações sociais vinculados a homens e mulheres, segundo a abordagem de Nussbaum (2002), podem auxiliar na deformação das preferências das mulheres, ou seja, deforma a capacidade do poder e de querer escolher aquilo que é melhor para si. A sociedade difunde o pensamento de que mulheres não precisam estudar, ou que devem seguir um caminho para o cuidado, modificando a formação dos desejos para si de uma vida para os estudos, até mesmo no direcionamento para os estudos em áreas específicas. Quando pensadas em relação à superdotação, que ainda é um tema considerado pouco trabalhado pela sociedade brasileira, as deformações podem ser ainda maiores, pois além de se tratar de um tema que causa estranhamento para a sociedade comum, expressa questões consideradas ainda tabus para as mulheres.

Diante disso, Nussbaum, (2002) ao listar as capacidades consideradas primárias para o exercício de uma vida e cidadania digna, aponta a capacidade do exercício da imaginação, do pensamento crítico, que são considerados elementos fundamentais de uma educação para o desenvolvimento humano. O cultivo da imaginação, da criatividade, do pensamento exige incentivos e motivações não somente internas como externas a cada indivíduo. As desigualdades de gênero difundidas no ambiente escolar podem ser consideradas elementos comprometedores de uma educação de qualidade, sobretudo relacionada a estudantes mulheres com altas habilidades/superdotação. Em um material divulgado pelo Ministério da Educação, em 2003, destaca-se a importância de políticas públicas que busquem a eliminação das desigualdades de gênero na educação. Se, de acordo com Renzulli, a criatividade cultivada a partir de incentivos permitem o desenvolvimento da superdotação de maneira mais efetiva, a

deformação das preferências é consequência de um processo muito mais amplo que poderia ser considerado barreira na formação de estudantes superdotadas.

Diante do objetivo e do problema de pesquisa proposto nesta seção, foi possível detectar que questões relacionadas a gênero interferem nos processos de indicação e identificação de estudantes para os sistemas e atendimento para altas habilidades/superdotação, nesse sentido, como informado pela coordenadora geral do NAAH/S, as estudantes mulheres são, de fato, minoria do atendimento para estudantes com indicadores de superdotação. Adiante foram elencadas as experiências das estudantes entrevistadas relacionadas a padrões de gênero e formação das preferências ao longo das suas vidas, com o intuito de responder aos objetivos iniciais propostos para essa pesquisa.

3 ESTUDANTES SUPERDOTADAS: RETRATOS SOCIOLÓGICOS

Esta seção, mais voltada para o material empírico, tem como foco responder ao objetivo específico 1 voltado a compreender a formação de preferências de estudantes identificadas com superdotação, a fim de perceber se há e quais são os efeitos das experiências de gênero e sua interferência na formação dessas, em especial, na área acadêmica/científica e suas implicações nas expectativas de futuro profissional e acadêmico.

Todas as estudantes do ensino superior entrevistadas estudaram em escola pública e fizeram parte das atividades do NAAH/S durante o ensino médio. A organização da análise dos dados coletados com as entrevistas das estudantes foi organizada de forma que fosse possível contemplar o objetivo. Mesmo que as profissionais do NAAH/S e NAC tenham autorizado, durante a entrevista, a utilização dos seus nomes reais, foram utilizados aqui nomes fictícios para a preservação de sua identidade, do mesmo modo para as estudantes. Um quadro com o perfil de cada uma delas foi elaborado a fim de apresentar informações básicas acerca das entrevistadas:

Quadro 1 – Perfil das entrevistadas

| | Nomes fictícios | Local entrevista | Idade | Cor | Duração | Escolaridade | Idade que entrou no NAAH/S |
|---|------------------------|-------------------------|--------------|------------|----------------|-----------------------|-----------------------------------|
| 1 | Patrícia | NAAH/S | 15 | Branca | 63:48 | 2º ano Ensino Médio | 10 anos |
| 2 | Fabiana | NAAH/S | 16 | Branca | 43:24 | 1º ano Ensino Médio | 12 anos |
| 3 | Julia | NAAH/S | 15 | Branca | 35:39 | 1º ano Ensino Médio | 10 anos |
| 4 | Samanta | NAAH/S | 18 | Branca | 45:09 | 3º ano Ensino Médio | 17 anos |
| 5 | Mariana | UEL | 22 | Branca | 80:26 | 5º ano Psicologia | 13 anos |
| 6 | Ana | UEL | 19 | Preta | 35:17 | 3º ano Design de Moda | 11 anos |
| 7 | Larissa | UEL | 20 | Parda | 24:08 | 3º ano Psicologia | 11 anos |
| 8 | Luana | UEL | 21 | Amarela | 30:54 | 3º ano Arquitetura | 11 anos |

Fonte: a autora

O material empírico foi organizado a partir do quadro a seguir, é certo, porém, que nem todas em entrevistas serão destacados todos os pontos do quadro, será dado foco maior nos pontos de maior relevância em cada entrevista na busca de respostas do objetivo proposto.

Quadro 2 – Organização do material empírico

| | | |
|--|---|---|
| Aspectos gerais | Perfil geral | Idade |
| | | Cor |
| | | Escolaridade |
| | | Com quantos anos entrou no NAAH/S |
| | | Quanto tempo frequentou o NAAH/S |
| Experiências de gênero | Infância | Com quem mora |
| | | Tem irmãos ou irmãs e quantidade, tipo de relação com os irmãos/irmãs |
| | | Como foi a infância na escola |
| | | Exemplos de referências |
| | Relacionamento/namoro | Relacionamentos amorosos |
| | | Padrões de beleza |
| | Discriminação de gênero | Tipo de conduta considerado por elas como discriminação |
| | | Sentimento de diferenciação na escola ou em casa |
| | | Contexto em que aconteceu |
| | | Por quem aconteceu |
| | | Efeitos e consequências gerados |
| | | Quais foram essas influências |
| | | De quem vieram essas influências |
| Quais os efeitos dessas influências | | |
| As experiências da Superdotação | Percepção delas em relação à superdotação | Como e quando descobriu a superdotação |
| | | Considera-se superdotada ou não |
| | | Fala ou não para os outros que é superdotada |
| | | Qual o significado da superdotação para as entrevistadas |
| | | Em que áreas apresenta superdotação |
| | Percepção de assimetria de gênero em relação à superdotação | Sentir discriminação em relação aos homens (colegas e professores) |
| | | Sentir diferença em relação as outras meninas (colegas e professoras) |
| | | Como foi a experiência no NAAH/S e NAC |
| | | Considera importante ou não pessoa com superdotação receber atendimento especializado |
| | | |
| Perspectivas futuras | Expectativas | Como imagina o futuro |
| | | O que desejava fazer quando for mais velha e o que deseja agora |
| | | Seguir carreira acadêmica |
| | | Deseja trabalhar |
| | Influência de terceiros na escolha | |
| | Relacionamento/namoro | Namora ou tem pretensão de ter cônjuge |
| | Família | Pretensão de constituir família |

Fonte: a autora

Como já apontado, não foram seguidos todos os passos propostos por Lahire (2004), pois foi realizado somente um encontro com cada estudante, e as entrevistas variaram entre 25 e 80 minutos, um tempo relativamente curto quando comparado as entrevistas realizadas por Lahire e seus/as colaboradores/as, que tiveram durações de 2 horas em cada encontro, além de terem sido divididas em vários encontros com cada entrevistado/a. Contando as entrevistas elaboradas com ambas as categorias de estudantes e coordenadoras do NAAH/S e NAC, foi gerado um total de 441 minutos de gravação em áudio. A partir dos relatos de experiência das estudantes, a tentativa foi desenvolver uma análise diacrônica que permitiu enfatizar experiências do passado das estudantes, assim como experiências presentes e expectativas do futuro.

Destaca-se aqui que, segundo Maria José de Rezende (2007, p. 82), somente é possível a construção de um retrato sociológico seguindo os pressupostos de Lahire, “através do estudo das atitudes e disposições dos indivíduos estudados. Isto não significa, de modo algum, pensar o indivíduo descontextualizado no que diz respeito às suas interações e à sua sociabilidade”. Diante disso, segundo a autora:

No primeiro [passo] reconstruem-se as disposições sociais a partir do material empírico levantado. No segundo constata-se a variação ou não-variação do comportamento e das atitudes em vista do contexto social. No terceiro requer-se que se interroguem, através dos dados levantados, quais são as propriedades sociais do contexto pesquisado, ou seja, que tipos de interação são detectáveis e quais são os lugares dos indivíduos no âmbito desta interação. Esse terceiro momento é, na verdade, um estudo sobre os contextos, as práticas e as relações. No quarto, faz-se a gênese das diferentes disposições dos indivíduos pesquisados, o que implica num estudo da socialização. O retrato sociológico é finalizado somente quando todos esses passos forem dados (REZENDE, 2007, p. 82).

A partir desses 4 passos especificados por Rezende (2007) e pelo quadro 2 referente à organização do material empírico, os retratos sociológico foram elaborados a fim de responder o segundo problema de pesquisa: se, e quais são os efeitos gerados, diante da identificação da superdotação, na formação de preferências das estudantes com indicadores de superdotação; assinalando pontos relevantes para responder o primeiro objetivo específico que é: compreender a formação de preferências de estudantes identificadas com superdotação, a fim de

perceber se há, e quais são os efeitos das experiências de gênero e sua interferência na formação dessas, em especial, na área acadêmica/científica e suas implicações nas expectativas de futuro profissional e acadêmico.

3.1 NAAH/S E NAC: A APRESENTAÇÃO DO CAMPO

Durante o trabalho de reconhecimento do campo de pesquisa, selecionei a sede oficial do NAAH/S no Colégio Vicente Rijo para a realização das entrevistas com as estudantes e com a coordenadora geral do NAAH/S, entretanto existem outras unidades de atendimento desse serviço nos colégios estaduais Olympia Tormenta, Albino Feijó, Roseli Piotto e Newton Guimarães. E assim como segue nos documentos orientadores do NAAH/S, ele foi implantado com o objetivo de oferecer aportes para o atendimento de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação na educação básica

Esse formato de atendimento a estudantes com superdotação não acontece quando ingressam no ensino superior. O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual de Londrina é uma rede de apoio a estudantes que se declaram com necessidades educacionais especiais, mas que não necessariamente acompanha na mesma medida que a formação na educação básica (BRASIL, 2006).

Pela Secretaria de Educação Especial, o NAAH/S é apresentado como um programa de atendimento, implantado em parceria com a Secretaria de Educação em todas as unidades federativas que oferecem atividades extracurriculares a estudantes com necessidades educacionais especiais, essas atividades acontecem dentro das salas de recursos. Através do NAAH/S, então, é possível a disponibilização de recursos pedagógicos e didáticos, assim como profissionais com o preparo e as competências técnicas para o atendimento desses/as estudantes, no sentido de atender suas necessidades acadêmicas e socioemocionais.

Durante a entrevista concedida para essa pesquisa, a coordenadora do NAAH/S informou que, para o atendimento nas salas de recursos da unidade pesquisada, é necessário que o/a docente da sala de recursos tenha formação *lato*

sensu em educação especial. O material orientador do NAAH/S aponta que os/as profissionais que atuam nas salas de recursos devem possuir formação a partir de Seminários Nacionais para Professores, esse seminário teve sua primeira edição em 2005 (BRASIL, 2006). No espaço da sede do NAAH/S, foram realizadas entrevistas teste do instrumento de campo, 4 entrevistas com estudantes da rede básica de ensino e uma entrevista com a coordenadora geral do NAAH/S, Carolina, que aconteceu no Colégio Estadual Professor Vicente Rijo. A entrevista tem duração de 29 minutos.

Já no espaço do NAC na UEL, em outubro de 2018, participei de uma reunião com parte da equipe em que estiveram presentes a psicóloga da PROGRAD e uma estagiária. Em abril de 2019, foi realizada a entrevista formalizada com assinatura dos TCLE, gravação e transcrição de áudio. Muitas das informações recolhidas em 2018 foram reafirmadas em 2019 e novas informações foram acrescentadas a partir desse segundo encontro.

A entrevista com as profissionais do NAC aconteceu no dia 10 de abril de 2019 e tem um total de 26 minutos. A entrevista contou com a participação de 3 profissionais que propuseram uma entrevista em grupo e concordaram que poderiam ser utilizados seus nomes reais para a entrevista, Marcela é professora do Departamento de Educação/UEL e atualmente coordenadora do NAC, Márcia é pedagoga e vice-coordenadora do NAC e Adriana é psicóloga da PROGRAD, todas com os respectivos TCLE lidos e assinados.

Importante destacar aqui que o NAC, diferente do NAAH/S não realiza o trabalho de identificação da superdotação. Os/as estudantes, quando chegam até o NAC, o fazem por auto declaração, ou seja, por meio do preenchimento do campo na inscrição para o vestibular que se refere a necessidades especiais, ou como aconteceu durante um período em que o NAC se aproximou mais do NAAH/S e os/as profissionais do NAAH/S indicavam – quando os/as estudantes concordavam – ao NAC os/as estudantes que passavam no vestibular.

Entretanto essa prática de indicação do NAAH/S não acontece mais, pois muitos/as dos estudantes que ingressam na universidade preferem manter o anonimato, além disso porque, pelo fato do NAC ser e atuar de forma muito distinta do NAAH/S, atualmente há um distanciamento entre os dois locais. Segundo Adriana, o NAC foi criado em 1991, e desde que ele existe, as altas

habilidades/superdotação fazem parte do público atendido, entretanto, segundo ela, pelo fato de ter demorado para que algum/a estudante se auto declarasse a condição de superdotação, demorou também para que o NAC pensasse em estratégias para esses estudantes.

Adiante será dado seguimento aos relatos das experiências de gênero das estudantes entrevistadas. Os subtópicos foram divididos seguindo os eixos temáticos do quadro 2, que são respectivamente: (1) informações gerais das estudantes, no qual será apresentado brevemente cada uma das entrevistadas; (2) experiências de gênero; (3) formação das preferências; (4) superdotação e (5) perspectivas futuras.

Dentre as estudantes entrevistadas, as que ainda fazem parte da educação básica não se conheciam muito bem, foram selecionadas aleatoriamente de acordo com a disponibilidade para participar da entrevista, já as que foram entrevistadas na UEL, fizeram parte do NAAH/S durante a educação básica e mantêm até hoje uma rede de amizades que permanece firme no ensino superior, tanto que, como não houve retorno das estudantes da UEL pelo *e-mail* enviado pelo NAC, foi necessário uma alteração na seleção das estudantes entrevistadas que foram contatando umas às outras sobre o interesse em ajudar na pesquisa por conta dessa rede de amizade. Durante as quatro entrevistas da UEL, as estudantes foram comentando sobre a relação de amizade entre cada uma delas, e como o NAAH/S auxiliou na vida de cada uma delas, não somente na vida profissional/acadêmica, mas na formação dos vínculos afetivos de amizade que permanecem duradouros ainda no ensino superior.

3.2 PATRÍCIA

Patrícia está no segundo ano do Ensino Médio e com apenas 15 anos apresentou grande desenvoltura ao falar sobre si e sobre suas experiências de vida. Na semana seguinte à entrevista, completaria seus 16 anos. Nasceu em Londrina e mora com sua mãe, sua avó e sua irmã mais nova, que precisa de atenção especial, pois ela tem síndrome de *down* e tem treze anos. Patrícia diz que não tem uma boa relação com seu pai, conta que não o vê há uns 10 anos. Na

verdade, ela não o considera como pai.

Atualmente, Patrícia estuda em uma escola estadual numa região central da cidade, porém estudou a primeira infância em escola particular. Somente saiu da rede particular de ensino para poder participar das atividades, oferecidas pelo NAAH/S, pois o atendimento é oferecido somente para estudantes da rede pública, ela estava no final do ensino fundamental. Ela conta que foi indicada para o NAAH/S porque uma tia dela percebeu que ela possui “uns pontinhos a mais” em relação às outras crianças. Essa tia fazia parte do NAAH/S em Curitiba. Foi assim que a mãe da Patrícia a levou pela primeira vez no NAAH/S em Londrina para fazer as avaliações, ela tinha 10 anos de idade.

Ao ser apresentado por Patrícia a característica da pessoa com superdotação apresentar “uns pontinhos a mais” em relação aos demais, traz à tona a discussão acerca da fragilidade da noção e definição das altas habilidades/superdotação. Todos os indivíduos, de certa forma, apresentam “pontinhos a mais” em determinados conhecimentos e habilidades enquanto que não apresentam tal desempenho em outras atividades. O importante é questionar aqui os significados e entendimentos formais e informais da superdotação que, considera algumas pessoas possuidoras de tais habilidades e outras como não possuidoras das mesmas.

Patrícia foi a única estudante entrevistada que passou pelo processo de aceleração serial ainda durante na educação infantil. A diretora da escola em que ela estudava, muito amiga de sua mãe, observou que Patrícia já dominava conteúdos que o ano seguinte ainda não conhecia, e ela estava muito adiantada para aquela turma. Enquanto o restante da turma “batia a cabeça” para resolver atividades, ela terminava rápido e ia ajudar os outros colegas. Diante disso, ao invés de seguir para o maternal três, ela passou para o primeiro ano. Nesse caso isolado, em que uma estudante passou pelo processo de aceleração, é possível perceber a relação pessoal que possibilitou essa mudança. A relação entre a mãe e a tia da estudante que abriu as portas para que Patrícia pudesse adiantar um ano.

Patrícia conta que sempre sofreu por ser muito ansiosa e soube dos seus talentos quando estava perto de completar 11 anos. De acordo com sua avaliação, ela apresenta indicadores de superdotação na área das ciências exatas, ela conta que já fez oficina de robótica, também na área de estratégia, lógica e desafio.

Para Patrícia, o significado da superdotação pode ser expressado através de um exemplo dado por sua mãe: “na vida todas as pessoas têm que consertar alguma coisa, por exemplo um carro, só que cada pessoa recebe uma caixa de ferramentas diferente e alguns têm menos ferramentas que as demais.”

A mãe de Patrícia dizia que ela sempre teve uma caixa de ferramentas mais equipada que os/as outros colegas. É como se a cabeça dela tivesse mais mecanismos para resolver esses problemas. Ter sido encaminhada para o NAAH/S pela sua tia fez Patrícia compreender a importância do atendimento especializado no sentido de lhe ensinar como utilizar essas ferramentas a mais que ela possuía.

Ao falar sobre sua experiência da escola, Patrícia não soube definir se está relacionado à superdotação o fato de sempre ter sido “odiada” pelos/as outros colegas. O motivo desse ódio estava sempre voltado para suas notas sempre muito altas e como consequência, suas professoras a “bajulavam” muito. Apesar disso, ela conta que nunca gostou de estudar e apenas prestava atenção na aula e ia bem nas provas.

Ela conta que, no início de 2018, em uma prova de filosofia, ela foi a única que tirou nota alta, depois desse dia, ela conta que muitos/as dos seus colegas passaram a fazer comentários vexatórios sobre seu desempenho e ela passou a pedir que as professoras não a elogiassem mais, porque isso fazia ela “arrumar briga” com a turma que diziam que ela estava, “se gabando” pelas suas notas altas. Quando eram outros/as estudantes tiraram notas boas, os/as colegas achavam legal e parabenizavam o bom desempenho, já quando ela quem tirava notas boas, costumava ouvir comentários em tom de chacota como “nossa, olha ela [...] “nossa, tá se achando”. Ela narra que uma vez ela falou para uma colega que era superdotada e a pessoa respondeu: “então o que que você tá fazendo aqui na escola ainda?”, e começou a dizer que Patrícia não parecia ser uma pessoa superdotada. Depois disso, Patrícia parou de falar sobre isso com todas as pessoas.

Reis e Gomes (2011) afirmam que, desde a infância, a formação das crianças é direcionada à estimulação de comportamentos diferenciados para meninos e meninas. Os autores destacam que brinquedos de meninas estimulam atividades maternas e interações verbais, enquanto brinquedos de meninos estimulam atividades ligadas à aventura, agressividade, movimento e mecânica, além disso, são esperados comportamentos distintos para meninos e meninas a

partir disso. Esses estímulos, apesar de iniciarem fora do ambiente escolar, são também reforçados lá ocasionando que comportamentos de transgressão a regras sejam vinculados como parte da socialização masculina, mas não feminina. Patrícia, era muito elogiada pelas professoras, porque apresentava as características esperadas para uma estudante mulher, já outras estudantes entrevistadas, comentaram que foram justamente as características vinculadas culturalmente aos meninos, como a agressividade, liderança e as áreas de interesse e a habilidade ligada às ciências exatas e biológicas que geraram barreiras e estranhamento dos/as profissionais da educação.

Perez (2012) aponta ampla literatura em que se revela a questão de existirem maiores dificuldades na identificação das mulheres com altas habilidades em relação aos homens justamente pelo fato de elas preferirem ocultar seus talentos para as demais pessoas devido a experiências narradas por elas como serem taxadas de “nerds”, meninas masculinizadas e em alguns casos serem consideradas arrogantes pelos/as colegas de classe simplesmente por serem muito boas em alguma disciplina. Essa foi a estratégia adotada por Patrícia para tentar evitar que seus colegas de classe a “odiassem” ainda mais.

Ana Paula Poças dos Reis (2008) reforça a questão de que essas divisões sociais de homens e mulheres, que as vinculam à esfera do cuidado, à passividade, à silenciosidade e à obediência, enquanto que para os homens a agressividade, a liderança são vistas como naturais, são reproduzidas na escola e podem afetar não somente o desempenho educacional das estudantes com indicadores de altas habilidades, como também as oportunidades e perspectivas de vida. Por isso muitas mulheres com indicadores de superdotação podem se sentir, algumas vezes, diferentes das demais, sobretudo as estudantes que frequentam as atividades oferecidas nas salas de recursos para altas habilidades, porque lá elas desempenham atividades diferenciadas do contexto escolar comum e aprendem coisas novas.

Patrícia destaca sua experiência sobre a forma como os meninos da sua sala se direcionavam às outras meninas: “ai que bonitinha, não sei o quê”, e como os meninos se direcionavam para ela: “Hulckinha¹¹” e “nervosinha”, porque brigava e gostava de bater nos meninos, porque ela era sempre “zuada” por eles.

¹¹ Referência ao personagem Hulk dos quadrinhos produzidos por Stan Lee e Jack Kirby.

Hoje em dia, ela comenta que tem muito mais amigos homens do que mulheres.

Além disso, Patrícia cita que durante a infância e ainda na adolescência sente diferenciações de gênero no sentido de não se importar em seguir ou não padrões de beleza impostos pela sociedade. Ela conta que as outras meninas viviam com o cabelo arrumado, usavam batom, e ela nem gostava de pentear os cabelos, entretanto com o tempo foi conhecendo a si mesma e vendo que “arrumar o cabelo de tal modo” era legal, mas que ainda se sentia diferente em relação às outras meninas, principalmente na relação com os meninos. Patrícia não soube explicar o porquê desse sentimento de diferença.

Patrícia, com seus 16 anos, não pensa, em princípio, em entrar na universidade. Apesar de ainda não ter finalizado o ensino médio, ela pretende se afastar das atividades do NAAH/S durante o terceiro ano (2019) para poder focar em cursos especializados na área que pretende atuar, como informática e análise de redes sociais. Ela planeja estudar pela manhã, trabalhar durante a tarde e fazer cursos durante a noite. Para ela, o NAAH/S já colaborou com sua formação e agora ela já está pronta para seguir sem ele. Caso decida cursar um ensino superior, ela pensa em fazer publicidade para poder trabalhar com mídias sociais, como o *Instagram* e o *Facebook*.

Patrícia comenta que o mercado das mídias sociais ainda é pouco explorado no Brasil. Ela conta que sua mãe “trabalha dia e noite na frente do computador”, e esse trabalho todo não é em vão. Patrícia, em abril de 2019, me informou que de fato iniciou um curso de informática no período da noite, e segue firme no seu objetivo de seguir a mesma carreira que a mãe. Sobre sua vida pessoal, diferente das outras estudantes, Patrícia pensa em se casar cedo. Por volta dos 19 ou 20 anos. Ela tem um namorado que ama muito e só pensa em se casar com ele, hoje ela está com 16 anos.

Diante disso, destacam-se as seguintes disposições apresentadas nos relatos de Patrícia: (1) o contexto social que levou Patrícia ao atendimento especializado do NAAH/S está relacionado ao grau de aproximação da sua tia que, ao trabalhar no NAAH/S, em Curitiba, identificou em Patrícia indicadores de altas habilidades e assim, posterior comprovação; (2) Patrícia é muito firme no que pretende seguir no futuro e tem um planejamento coerente com o objetivo.

3.3

FABIANA

Fabiana nasceu e vive em Londrina, tem 16 anos. Frequenta a mesma estadual desde o sexto ano, no momento em que ela foi entrevistada estava frequentando o primeiro ano do Ensino Médio. Mora com os pais e tem um irmão mais novo. Durante a infância, ela conta que sempre foi um pouco ruim para interagir com as outras pessoas, ela não gosta muito de conversar, sempre foi bastante quieta. Ainda hoje com seus amigos e amigas ela não é muito de conversar, ela gosta muito mais de ouvir o que eles falam. Ela nunca gostou de ficar falando muito sobre si e sobre suas opiniões para as outras pessoas. Ao se descrever, Fabiana se aproxima do imaginário cultural vinculado à mulher relacionado às características de passividade e silenciosidade apresentada por Saffioth (1976).

Sempre estudou em escola pública, exceto na pré-escola, pois sua mãe era professora e dona da escola. Ela conta que sempre se interessou pela área das exatas e ciências da natureza, já participou de olimpíadas de astronomia, matemática e de xadrez e sempre se destacou nas premiações. Fabiana conta que adora coisas desafiadoras e que durante o quinto ano não gostava muito de matemática, achava chato pelo fato de ser sempre a mesma coisa, eram sempre os mesmos esquemas de problemas e ela se cansava. Quando ela começou a ver uma matemática um pouco mais desafiadora, com álgebra, geometria, ela começou a gostar mais da área. Mas além disso, gosta muito de ciência em geral, como biologia, física, química. Ela é apaixonada por física.

Ela conta que descobriu sua “aparente superdotação” no sexto ano, no final de 2014, quando uma de suas professoras, que trabalhava no NAAH/S e que ficava meio período na escola em que ela estudava acompanhando um estudante com deficiência, percebeu as características de Fabiana e a encaminhou para o NAAH/S, a fim de passar pelas avaliações. Logo ela foi chamada para participar das atividades. Quando perguntei a ela sobre a superdotação, ela disse que “aparentemente” ela é superdotada, porque foram realizadas avaliações e as pessoas lhe disseram que ela possui indicadores de altas habilidades, então por isso ela diz “aparentemente”. Ela mesma se considera uma pessoa normal, porque ela sempre teve esse jeito e essa forma de fazer as coisas, mas ainda assim se sente

diferente das suas colegas de turma.

Para esses sentimentos de diferença em relação às outras pessoas, Virgolim (2007) aponta que há ampla literatura que concorda com a ideia de que pessoas com alto nível de inteligência em determinada área não significa que também terão alto nível de desenvolvimento afetivo. Para a autora:

Essas crianças são caracterizadas afetivamente por uma grande sensibilidade, proveniente da acumulação de uma quantidade maior de informações e emoções, captadas pela criança, do que ela pode absorver e processar. A informação emocional vem tanto de fora quanto de dentro da própria criança, a qual precisará aprender a aplicar suas capacidades cognitivas a este material, para que possa compreender seu mundo emocional (VIRGOLIM, 2007, p. 44).

Apesar de que, essas características variam de pessoas para pessoas, além de variarem em relação a meninos e meninas que, desse modo, apresentam significações distintas. Enquanto para os meninos, o isolamento pode-se representar na sociedade como algo admissível e até encorajado, para as meninas, como elencado por Nussbaum (2010), são vinculadas à função de cuidadoras primeiras, o isolamento e a por ventura, dedicação ao estudo e produção de conhecimento acaba por significar muitas vezes egoísmo e arrogância.

Fabiana, apaixonada por álgebra, matemática, física, química e atividades desafiadoras, não gosta muito de interagir com as outras pessoas. Esse é o modo dela de ser. Analisando sua vida retroativamente consegue se lembrar que, durante a infância, percebia que as brincadeiras que as outras crianças gostavam de brincar não eram as mesmas que as dela. Suas preferências eram sempre diferentes. Ela gostava muito de ler e as outras crianças não.

A infância de Fabiana sempre foi marcada por comentários que diziam que os meninos sempre tinham mais chances em tudo, quando comparados às mulheres, porém ela não percebia isso na época. Foi somente em 2016, durante a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), que ela começou a perceber situações de desigualdades. Nesse ano, Fabiana foi medalhista de ouro e, durante a premiação regional, foi pedido que os/as medalhistas de ouro subissem ao palco, ela assim o fez. Após esse momento, um senhor fez um comentário sobre ela ser única medalhista mulher entre toda a região sul do Brasil. A partir desse momento, ela percebeu que há de fato diferenças de gênero, em especial na área das ciências exatas.

Fabiana passou a refletir acerca das diferenças de representações masculinas e femininas nos eventos direcionados as áreas de exatas, que são parte do seu interesse pessoal. Nesse sentido, Reis (2008) destaca que a escola ainda pode ser considerada como um espaço que ainda reproduz as diferenças sociais entre homens e mulheres. É por esse motivo que, segundo a autora, os/as profissionais da educação devem repensar suas ações, porque é a partir dessas ações e linguagens que são transmitidos seus valores.

Apesar de Fabiana apresentar habilidades em áreas culturalmente direcionadas ao gênero masculino, como matemática, física, química e robótica, ao se descrever, ela apresenta características de personalidade e comportamento vinculadas ao gênero feminino, como descrito por ela a timidez, a silênciosidade por não gostar de falar sobre si, nem de expressar suas opiniões. Fabiana conta que se sentia diferente em relação às outras garotas porque elas sempre estavam interessadas em assuntos de “paqueras” e “beleza”, e ela preferia dedicar-se aos estudos.

Fabiana não fala sobre relacionamentos para o futuro, quer focar na área de pesquisa e indicou já ter cogitado outras áreas além da física, como a matemática e até a biomedicina. Ela já desejou escrever livros, dar palestras, mas pretende no momento prestar o vestibular e, por isso, precisa se preparar.

Quando criança, ela pensava em fazer medicina, pela sua vontade de ajudar as outras pessoas. Porém, após participar de uma olimpíada de astronomia, passou a se interessar muito por física, sonhava em trabalhar na NASA, porém calculou os riscos de ser mandada para o espaço e ela não se quis mais virar astronauta. Pensou em matemática, engenharia civil, mas desistiu por pensar que haveria poucas mulheres como colegas de profissão, e bacharel em física, mas ao se deparar com a realidade brasileira, que não valoriza a pesquisa, desanimou. Também se sente muito tímida para fazer licenciatura em física e ter que dar aulas para os estudantes. Atualmente, ela pensa em seguir carreira de engenheira biomédica, pois pode relacionar grande parte dos seus interesses em uma coisa só.

Destacam-se aqui os principais elementos retirados dos relatos de Fabiana: (1) as características de silênciosidade e passividade de Fabiana podem estar relacionadas ao fato dela não ter percebido discriminações e diferenciações de gênero durante sua vida (isso até a sua experiência como medalhista de ouro no OBMEP); (2) a variação das disposições no fato de Fabiana, apesar de agora estar

ciente das desigualdades de gênero em campo de seu interesse, como a engenharia biomédica, tem vontade em seguir carreira da engenharia justamente para mostrar que é tão capaz quanto qualquer homem da área; (3) a disposição de Fabiana não se declarar uma pessoa superdotada, e sim como ela diz possuir “aparentemente superdotação”; (4) por fim, a presença do comportamento arrivista, ou seja, que a necessidade de triunfo a qualquer preço, o que revela muito elementos presentes na sociedade em geral.

3.4 JULIA

Julia, já no início da entrevista, se mostrou bastante interessada em fazer parte da pesquisa. Enquanto eu lhe falava sobre o projeto de pesquisa ela disse que ama ciências sociais e questões relacionadas a feminismo e gênero. Julia nasceu em uma cidade no interior de São Paulo. Tem 15 anos e veio para Londrina com 3 anos de idade, com sua mãe quando seus pais se separaram, ela é filha única. Estuda em escola estadual e já passou por muitas escolas ao longo da sua vida. Mudava de escola em média uma vez por ano, porque sua mãe é professora, e ela sempre ia estudar na escola em que sua mãe estava dando aula. No momento da entrevista, Julia estava no primeiro ano do Ensino Médio.

Julia é bastante comunicativa e despojada no modo de falar. Ela conta que teve uma infância bastante difícil, e que ainda hoje tem dificuldades em relação à autoridade. Ela diz não gostar da ideia de uma autoridade “mandar” nela, então sempre foi difícil em relação aos seus colegas, ela sempre foi muito teimosa e até agressiva, quando criança. Conta também que sempre se “deu melhor com os meninos”, e essa escolha de amigos permanece até hoje. Ela tem duas amigas meninas e o restante são todos meninos. Ela diz que suas características são mais próximas das características dos meninos, por isso ela prefere ficar próxima deles.

A superdotação foi descoberta por conta dessa socialização difícil, e que segundo ela, está cada vez mais difícil lidar. Ela conta que, na escola particular, conseguia fazer mais atividades do seu interesse, porém, na escola pública, Julia conta que se sentia muito entediada e seus pais reclamavam que ela não queria ir

para a escola. Diante disso, a diretora e a psicopedagoga, mesmo sem concordar (porque Julia conta que elas não acreditavam que ela apresentava indicadores de superdotação, porque diziam que ela não era boa em tudo) fizeram o encaminhamento para o NAAH/S, Julia tinha 10 anos de idade. Ela conta que na época não entendia muito bem o que era tudo aquilo, mas quando realizou a entrevista, com 15 anos, ela afirmou entender melhor o que é a superdotação.

Ela diz que sempre teve raciocínio muito rápido e ela se sentia muito entediada na escola. Marie Curie e Amelia Earhart eram suas influências. Ela conta que não gosta de se inspirar nos grandes nomes da ciência porque eles sempre são homens e muito velhos e antigos e ela não queria ser igual a eles. Quando descobriu sua superdotação, Julia se sentiu uma pessoa muito especial, mas até hoje ela não sabe se entendeu exatamente o que é superdotação.

Para ela, a superdotação é um “pensamento específico” para uma área, mas com carência para várias outras coisas. Ela disse que não sabe se pode falar sobre isso, porque não é uma pessoa focada em uma coisa só, ela tem superdotação mais em relação à sua criatividade, ela faz várias coisas. Suas habilidades específicas estão relacionadas à área de ciências humanas, sociologia, filosofia, criatividade artística.

Julia não soube dizer se é pelo fato de ter superdotação, mas ela sempre colocou a vida profissional e acadêmica em primeiro lugar. Não tem vontade de ter filhos e nem de se casar. Ela diz não ter muito a conexão emocional de querer ter um/a namorado/a ou marido/esposa e nisso ela acredita se diferenciar em relação às outras mulheres. Ela sente, inclusive, ser uma forma de egoísmo esse não desejo de ter filhos. Ela diz que já ouviu tantas vezes as outras pessoas que conforme ela for ganhando mais idade vai querer ter filhos ou que é uma forma de egoísmo a pessoa não querer ter filhos, mas ela pensa querer ter um filho para fazer a pessoa feliz também é uma forma de egoísmo. Ela não concorda com o pensamento das pessoas quererem ser felizes dependendo de algo ou alguma pessoa para ser feliz, nem um filho.

Perceberam-se muitos relatos de estereótipos de gênero na experiência de Julia, diante disso, para Freitas e Péres (2012) como a representação cultural das mulheres sempre esteve perpassada por mitos e crenças, a representação cultural das mulheres superdotadas também não é isenta de representações e crenças. Santos (2009) ressalta o contexto socializador das

mulheres dos anos de 1940 em Londrina, que era direcionada para a domesticidade da esfera privada e com isso a imposição da negação das características direcionadas à autonomia e liderança.

Julia diz hoje não se incomodar tanto com essas questões, porém alguns anos atrás sentia grande incômodo com “fofocas de romances”, assuntos de beleza e dos tipos de brincadeiras em que as meninas eram sempre professoras ou donas de casa. Ela adorava “bagunçar” essas brincadeiras.

Durante a infância, Julia se descreve como muito agressiva, porém atualmente considera-se um pouco mais vaidosa e faz mais “coisas de menina”, como se preocupar com a aparência, como ela define. Ela conta que aos 10 anos de idade, quando estava no quinto ano, ela se sentia ainda mais deslocada porque além das meninas amadurecerem mais rápido que os meninos, ela ainda não conseguia se relacionar com as outras meninas. Ela conta que fazia parte de um mundo completamente diferente. Para ela, é nessa idade que os gêneros se dividem ainda mais, e ela não sabia para onde seguir.

Quando criança, ela diz que tudo isso ficava muito mais claro, como em relação a algumas brincadeiras ela diz que sempre se identificou mais com as brincadeiras de meninos. Ela deu alguns exemplos como brincadeiras de correr, de lutar, de não ter medo de certas coisas, ela se identificava mais. Até por conta da sua rebeldia, ela se identificava mais com essas brincadeiras. Além disso, as meninas que ela costumava brincar eram sempre as consideradas “mais molecas” pelas outras pessoas.

Até as roupas que ela usa são geralmente encontradas na sessão masculina, porque ela é bastante alta e tem uma numeração de calçado maior que a maioria das mulheres, por esse motivo ela conta que sente todos os estereótipos de gênero que ela deveria seguir, mas não segue. Ela acredita que o que define a sexualidade de uma pessoa é ela gostar de um gênero ou outro, mas não o que a pessoa, veste, faz, ou pratica. Ela acha que isso é mais importante, e, segundo Julia, também tem muito a ver com os lugares que a pessoa se coloca, por exemplo, ela vive rodeada de meninos, os assuntos que ela se interessa são considerados assuntos de meninos, as profissões também. Ela diz que não consegue se ver na área de ser professora, de gostar de crianças, nem na medicina, ela não tem interesse em seguir na área de pediatria.

Julia norteia suas possibilidades de futuro pelo desejo em poder

ajudar as outras pessoas, seja na medicina humanitária e até tratar da questão das desigualdades nas ciências sociais, ou entrar no campo das ciências forenses. Com todos esses desejos, ela pensa em ingressar na medicina e depois de encaminhar para algumas dessas áreas.

Julia diz que não consegue listar quantas vezes recebeu pressão das outras pessoas para ela seguir esse caminho dos relacionamentos e maternidade no futuro. Ela diz até sentir-se um pouco egoísta por não desejar ser mãe e ingressar em relacionamento amoroso. Ela sente que quando pensou em seguir carreira forense, desejou seguir carreira policial e nas comunidades de risco ou até ser uma médica de guerra, porém ao refletir sobre, concluiu que é melhor deixar esses trabalhos de risco para os homens que são mais fortes. Ela ainda disse que se fosse homem, talvez ela teria sido mais encorajada a seguir “esse caminho de lutar e salvar o mundo”. Ela diz que sua vivência a fez concluir isso.

Julia encontrou um jeito de viver livre das cobranças sobre ela porque agora ela mantém a superdotação em segredo. Entretanto, quando mais nova, as diretoras sabiam da superdotação e ela disse que assim “era muito pior”. Ela conta que quando ela descobriu sobre a superdotação, no quinto ano, a diretora da escola não quis aprovar a confirmação da estudante como superdotada porque não a considerava boa em tudo, diante disso, foi necessário que a psicopedagoga interferisse para que a diretora encaminhasse sua ficha para o NAAH/S. Ela conta que a diretora segurou sua ficha por seis meses, atrasando sua entrada no NAAH/S.

Ao falar sobre situações de discriminações de gênero, Julia não soube dizer se isso se refere à superdotação, mas ela costuma ouvir “pelas costas” comentários sobre ela como “ela se acha muito por ser superdotada”. Ela fica encabulada quando ouve isso porque ela observa na sua experiência que, quando os meninos são inteligentes, eles são adorados, já as meninas inteligentes, “são deixadas de lado”, como se a inteligência fosse uma coisa masculina, ela considera isso uma forma de discriminação.

O fato de descobrir a superdotação auxiliou na formação da sua personalidade. Ela sente que teve muitas interferências de pessoas sobre as escolhas de curso superior e profissão a seguir, muitos/as professores e professoras formam o que você deve gostar e fazer, ela já mudou tantas vezes de opinião. Algo que também nunca mudou para ela é o interesse na área da psiquiatria, mas, conforme ela foi tendo sociologia no ensino médio, ela se apaixonou pela área e

hoje pensa que deveria fazer alguma coisa na área. Medicina ela nunca pensou em fazer, mas a carreira que ela almeja terá que passar por ela.

Os relatos de Júlia destacam-se: (1) sua criticidade da reflexão sobre suas experiências; (2) as disposições sociais que fizeram Julia, apesar de sofrer com isso, se assumir como um contra modelo dos padrões de gênero, desde seu vestuário até sua vontade em não buscar cônjuge e nem se interessar pela maternidade; (3) a difícil socialização e a eventual indicação para o atendimento especializado do NAAH/S por conta do seu comportamento questionador e não aceitação de hierarquias.

3.5

SAMANTA

Samanta, a entrevistada com mais idade dentre as que no momento da pesquisa frequentavam o Ensino Médio, tem 18 anos, nasceu e foi criada em Londrina. Quando menor, estudou por um tempo em escola particular, mas a maior parte em escola estadual. Samanta fez ensino supletivo, no momento da entrevista ela passou no Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e, segundo ela, “se Deus quiser”, nunca mais vai precisar pisar em uma escola, ela riu sobre. Samanta é a única estudante da Educação Básica caracterizada pela idade acima da média para finalização do ensino médio.

Ela conta que, desde pequena, percebia muita coisa em desenhos e imagens apresentados na sala de aula, e ela gostava muito de falar para as outras pessoas e quando percebia essas coisas, ela conta que uma vez foi fazer uma brincadeira de pintar um painel na escola, todos estavam pintando as nuvens de azul e deixaram o céu branco, ela falou “gente, está o contrário”, e ela falou para a professora que seus colegas estavam fazendo errado. Samanta é a estudante que foi encaminhada para o NAAH/S com mais idade em relação às outras entrevistadas, foi aos 17 anos, entretanto, ela comenta que desde os 15 as professoras da escola já comentavam sobre a possibilidade de ela apresentar indicadores de altas habilidades, portanto, ela considera que foi aos 15 anos de idade que descobriu seus potenciais de superdotação. Destaca-se que no quadro que apresenta algumas informações básicas das estudantes, a idade colocada é 17 anos, mesmo que Samanta tenha definido como 15 anos.

Ao falar sobre si, Samanta se define como muito “mandona” e que não se contenta quando vê coisas erradas, e nesse aspecto ela conta que se sente diferente das outras pessoas. Conforme ela foi crescendo, foi se afastando mais dos/as outros/as colegas de sala, e sentia o desejo de querer se encaixar em alguma coisa, mas ela não se encaixava com as meninas que estudavam na mesma sala e tinham a mesma idade, enquanto os meninos eram muito briguentos e queriam mandar, as meninas tinham uma mania de “tentar se encaixar em algum tipo de modelo”, mas nunca estava próximo da necessidade de Samanta. Por esse motivo, conforme foi crescendo na escola, ela foi se afastando de bastante gente, era cada vez menor o número de pessoas com quem ela conversava.

Samanta não conta como “descobriu” seus potenciais para superdotação, mas sim como “confirmou” que tinha superdotação, porque desde sempre ela sabia que possuía algo de diferente, porém não sabia dizer o quê. Para ela, as altas habilidades são compreendidas como o ganho de consciência de uma maior responsabilidade direcionada para ela por apresentar habilidades acima da média: “é como aquele papo, grandes poderes, grandes responsabilidades.” Ela pensa que a partir do momento que ela confirmou a superdotação, ela sentiu que precisava trazer alguma coisa de bom para os outros. Entretanto, como suas habilidades são voltadas para as artes (desenho) ela não será capaz de “salvar a vida de milhões” como os/as médicos fazem. Mas acredita que poderá fazer algo bom e relevante para o mundo das artes, “não para ficar famoso”, mas que seja capaz de fazer as pessoas verem o mundo de outra forma, que ela seja capaz de “tocar os sentimentos” das outras pessoas: “tornar a vida mais amena”.

Suas influências e referências são voltadas para o mundo da *internet*, lá as pessoas têm acesso a todos os tipos de opinião e ela é um “aglomerado de opiniões”. Ela diz que isso é muito bom para construir a mentalidade, “meio que tentando pegar tudo que tem de bom e formando uma coisa nova”. Ela percebeu que muitos artistas gostam de contribuir com artistas novatos/as sem cobrar por isso, e ela gostaria de poder contribuir com as outras pessoas, porque as pessoas com altas habilidades, Samanta diz que “é uma galera meio diferente.”

Samanta não se importa em dizer para as outras pessoas que é superdotada, apesar disso, ela diz se sentir muito diferente das demais pessoas, seja no modo de perceber o mundo à sua volta ou na formação dos gostos e

preferências. É como se a questão apontada por Perez (2012) fosse confirmada no caso de Samanta, que ao assumir as altas habilidades, nega-se a identidade de “mulheres normais”, assumindo assim uma identidade de “forasteira”.

Ela lembra que tinha alguns problemas em relação ao que ia vestir, ela detestava prender o cabelo, sempre arrancava as presilhas que sua mãe colocava, essa era “uma das brigas” que ela travava constantemente. Ela não gostava de sandália e dizia que era muito chato vestir roupas quando alguém fazia isso para ela. As pessoas a consideravam “meio moleca e malcriada”, apesar de ser quieta, não era muito feminina.

Samanta tem receio em parecer “até meio arrogante” ela dizer para as outras pessoas que é superdotada, mas ela não se importa em dizer. Ela fez parte do NAAH/S por um curto período de tempo, por isso destaca que desenvolveu muitos das suas habilidades em casa mesmo por conta da sua grande vontade de criar e aprender coisas novas. Conforme ela foi se desenvolvendo em casa e no NAAH/S, a escola passou a ser cada vez mais desinteressante. Tanto Samanta quanto Mariana e Ana (estudantes entrevistadas adiante), destacam a representação da escola como algo negativo e ambas declararam grande alívio na finalização dessa etapa.

Samanta pode ser considerada um dos casos de resistência das interferências dos padrões de gênero. Ela comenta que em relação às pessoas que tentaram fazê-la gostar de “certas coisas femininas” desistiram porque perceberam que ela realmente não iria mudar, isso no caso de como se vestir, brincar, se comportar. Em relação às altas habilidades, ela conta que as pessoas em geral não gostavam quando ela falava e demonstrava saber mais sobre tal assunto: “por eu falar muito, argumentar, às vezes conversar, tinha gente que não gostava disso, de eu falar. De eu falar alguma coisa que parecesse inteligente.”

Ela conta que foi desestimulada aos 13 anos pelos seus pais por querer fazer aulas de Muai Tai, eles diziam: “porque não é legal pra uma menina ser forte”, por esse motivo, ela precisou fazer outro estilo de luta até chegar um momento que constatou: “gente, não dá”, porque ela sabia que a mesma situação não aconteceria com irmão caso ele pedisse para fazer Muai Tai, porque ele já faz academia e é muito forte já “aí pode.”

Em alguns momentos, Samanta se sente diferente em relação às outras meninas e outros meninos. Principalmente quando relacionado à aparência,

ela se lembra que uma das coisas que mais divergia entre ela e as outras meninas era a questão de ela não ser feminina, “eu não era grossa, bruta, mas eu não era muito delicadinha e tal”. Samanta percebe que algumas coisas que as meninas faziam eram por “pura imitação” e que não percebem que o modo como agem é simplesmente direcionado a se encaixar em um “padrão de feminino, mas que virou um costume e elas não questionam isso, acho que não é consciente, sabe.”

Samanta diz que no seu futuro gostaria de estar preparada para encontrar “uma saída inteligente” todas as vezes que for confrontada em situações relacionadas a gênero. Ela acredita que vai trabalhar bastante, mas sempre com um sorriso no rosto, “como quando você corre uma maratona e chega cansado, mas chega feliz, porque eu corri, eu acho que minha vida vai ser uma correria das grandes”. Samanta tem ciência de que no seu futuro irá encontrar desafios grandes por escolher seguir carreira artística. Ela vê seu futuro tendo uma vida humilde, mas ela não se importa com isso, ela não quer uma casa grande porque dá muito trabalho para limpar. Além disso, ela quer ter a liberdade de, caso esteja em um trabalho que ela não goste, sair dele sem mais problemas.

Samanta sente uma cobrança externa em relação a se casar e ter filhos, entretanto, ela diz que essa cobrança “fala muito baixo” para ela. Ela acredita que colocar uma pessoa na vida dela pode atrasar e atrapalhar a vida, apesar de que as outras pessoas falam para ela que é necessário ter uma família, mas ela não acha que a vida seja assim. Ela comenta que no futuro ela “vai mandar” na sua vida, no seu trabalho e no que faz: “vão ser poucas as pessoas que vão estar no meu ciclo social, e é bom porque é fácil administrar, e que na medida do possível eu vou intercalar os projetos pessoais com o de trabalho. Dessa maneira, se eu conseguir organizar isso, eu vou ter uma vida maravilhosa.” Pela experiência ruim de Samanta com a escola, Samanta não quer seguir carreira acadêmica, mas o que ela quer para a vida dela é aprender, seja em cursos *on-line* ou por outras formas.

O estudo do caso de Samanta permitiu apreender: (1) a sua escolha e defesa em não seguir os padrões sociais impostos pelas pessoas do seu convívio social; (2) a sua percepção de ser uma pessoa com altas habilidades mesmo antes da identificação formal; (3) Samanta não considera que o NAAH/S trouxe grandes mudanças e melhorias na sua vida. (4) Por conta da sua experiência ruim na escola, Samanta não pretende entrar na universidade, mas pretende continuar estudante por conta própria e do seu jeito.

3.6

MARIANA

Mariana é a que tem mais idade. Nascida na região metropolitana de Londrina, tem 22 anos e está no último ano do curso de psicologia, entrou na faculdade com 17 anos. Ela conta que teve uma infância tranquila, apesar de contar que sempre ter tido um sentimento de tristeza. Seus tios adoravam quando ela recitava todos os estados brasileiros e suas respectivas capitais sem errar nenhum. Durante a pré-escola, ela conta que a professora fazia dois quadros diferentes, um para ela, com letra cursiva, que ela já dominava, e o outro quadro para as demais crianças, com letra de forma. Sua infância e vida escolar foi marcado pelo *bullying*, a princípio ligado a padrões de beleza, que ela não se encaixava. Porém, conta que ao analisar sua vida, já adulta, durante tratamento psicanalítico, também começou a ligar esse *bullying* sofrido na infância e adolescência com a questão da superdotação.

Mariana conta que teve muitas professoras que gostavam dela, mas houve também muitos professores que se sentiam intimidados com sua personalidade questionadora e, portanto, que se sentiam afrontados com suas perguntas em sala. Ela conta que fazia as atividades exigidas em sala muito mais rápido que os/as outros estudantes, até mais bem feito, entretanto, ela acreditava que “o bullying nunca era direcionado para isso né, ele era sempre voltado para o meu corpo. Eu sempre fui obesa, inclusive muito mais do que eu sou hoje.”

Na sétima série, uma professora até comentou com ela sobre o NAAH/S, mas até então as informações que Mariana tinha sobre a superdotação era que seriam aquelas crianças gênios e ela não se considerava assim. Foi somente quando sua mãe como intérprete de libras foi trabalhar no NAAH/S que sua mãe conheceu o que de fato era a superdotação e falou para o NAAH/S sobre sua filha, encaminhando-a para o NAAH/S, caracterizando-se como o segundo e último caso de estudante entrevistada com relação de parentesco com pessoas que faziam parte do serviço do NAAH/S e que, porventura, as indicaram para avaliação.

Do mesmo modo que Samanta relata se sentir diferente das outras

peças, Mariana descreve-se como um extraterrestre (ET), “mas um ET primeiramente em relação ao meu corpo, aí a questão, logicamente com a feminilidade imbricada. Mas primeiro então era por ser um corpo e em segundo lugar um corpo feminino gordo.” Mariana, além de se sentir um ET nesses dois aspectos (um corpo feminino e gordo), ainda se acrescentava um outro elemento, que era a superdotação. Diante disso, Mariana considera de uma “rigidez utópica” todos esses padrões sociais impostos para as mulheres.

O contexto escolar de Mariana sempre foi marcado pela sua representação da escola sempre a “*nerd*”, mesmo entre as professoras, e ela percebe isso como um estigma, porque no caso dela “raramente era com carinho”, era mais como “um incômodo” que precisava “frear”. Quando criança, Mariana não sabia perceber quando estava indo além das outras crianças, por esse motivo que foi somente durante o ensino médio que ela realmente percebeu que havia algo de diferente com ela.

Mariana entende a escola como um local que sempre busca “massificar” os/as alunos/as, tanto as pessoas que estão abaixo da média, quanto também os/as que estão acima dela, a escola tenta encaixar em um único modelo. E ela sempre foi muito quieta, porque já sofria bullying, vivia angustiada na escola e chorava muito, e reforça: “quando eu digo que eu sofria bullying, era o tempo inteiro, então não era só uma brincadeira, não era. Era ameaça o tempo todo, que eles faziam em tom de brincadeira, mas me deixava aterrorizada [...]”.

As assimetrias de gênero e influências sobre a formação das suas escolhas são amplamente evidentes em suas falas. Por esse motivo ela defende que um cuidado muito maior deve ser dado com as mulheres superdotadas, sobretudo as mulheres adultas, porque ela percebe que as mulheres adultas além de “naturalmente sofrer” pelo machismo, seja em casa, com o marido “e em todo ambiente possível”, a vinculação das mulheres à esfera do cuidado e do serviço doméstico torna a mulher inteligente “uma mulher masculina”, como comenta Mariana:

[...] mulher masculina, a incoerência já tá no nome né, a sociedade não vê na feminilidade a inteligência, não é um padrão, se uma mulher é inteligente ou que se impõe, que dá uma argumentação, ela já é destituída do papel de mulher imediatamente, então mulher... o cuidado com mulher tem que ser ainda maior, por isso o cuidado não só com tudo isso que a gente tem no âmbito da superdotação, mas também no âmbito do machismo.

Pérez (2015), ao fazer um estudo com mulheres superdotadas na idade adulta identifica que, de fato, elas passam por dificuldades ainda maiores do que as mulheres identificadas durante a infância e adolescência. A autora destaca que a identidade da pessoa com altas habilidades na idade adulta é constantemente perpassada por “atributos genéricos masculinos e femininos” ao mesmo tempo, ou seja,

Os atributos do gênero masculino caminham lado a lado com os do gênero feminino, ou seja, os atributos social e culturalmente considerados próprios de cada gênero são sincronizados nestas mulheres desde a infância. Nas brincadeiras e jogos elas foram buscar os elementos necessários para demolir a parede que os separava e que lhes permitiu incorporar atributos do gênero masculino ao seu autoconceito como mulher. Embora a pressão desses estereótipos seja tão grande ao ponto de algumas delas sentirem-se atormentadas ou pelo menos incômodas com essas escolhas, elas conseguiram sair ilesas e negociá-las muito bem na elaboração de sua autopercepção (PÉREZ, 2015, p. 122).

Ademais, o relato de Mariana está, segundo Borges (2005) muito em voga atualmente, o pensamento de que mulheres inteligentes são mulheres masculinizadas, como já citado anteriormente por Kant e representado na fala da entrevistada. Desse modo, Mariana fala a partir da sua experiência pessoal, porém como desenvolve estudos na área da psicologia, seus estudos também abarcam essas questões de gênero e, desse modo, justifica a propriedade de sua fala. Para ela “o fato de você ser mulher já te coloca num determinado lugar, há uma expectativa pra isso, e isso na superdotação também te coloca num determinado lugar e esses lugares não correspondem.”

Embora esse relato não esteja presente na fala de todas as entrevistadas, a sensação e percepção de diferença em relação às demais pessoas, e isso inclui mulheres que não apresentam indicadores de altas habilidades é presente em quase todas elas. Pedro e Miguel (2017), ao abordarem a questão da sub-representação das mulheres nos sistemas de atendimento para altas habilidades, apontam a escola como um ambiente que auxilia na reprodução dos padrões e desigualdades de gênero. Nesse sentido, a percepção de Mariana é que as mulheres superdotadas, muito mais que os homens, sofrem esses efeitos. Mariana destaca:

A mulher superdotada ela tem uma pedra muito maior no sapato porque a pressão vai ser muito maior, o teste vai ser muito maior, e quando não identificada, como foi o meu caso no início, os professores por exemplo, quem que é essa menina na sala? Quem que é essa mulher que sabe?

Você devia ir “pras” ciências humanas, você me desafia, você me desbanca e você não fez nada pra isso, e você é uma mulher inteligente, e só.

Além de ser mulher e inteligente, as características já apontadas como alta fluidez comunicativa, atitudes questionadoras e de liderança, segundo Reis e Gomes (2011), são costumeiramente vistas pelos/as professores/as como agressivas e pouco femininas enquanto que os meninos que se manifestam da mesma forma são considerados “precoces” (REIS, GOMES, 2011, p. 516).

Cabe aqui uma crítica relacionada à fala de Mariana que faz uma crítica pelo fato de que suas habilidades mais altas são na área das ciências humanas, mas foi somente quando se destacou em matemática e nas ciências exatas que foi finalmente encaminhada para o NAAH/S. Dentro dos estudos acerca da sociologia do conhecimento, é possível elencar não somente o grau de integração de um ou uma cientista dentro da comunidade acadêmica, mas também o tipo de conhecimento que é mais valorizado em detrimento de outros (SCHMAUS, 2014). Simmel (2006) já aponta que uma das primeiras dificuldades das ciências sociais foi a sua afirmação com ciência legítima, e é por isso que ainda hoje essa dificuldade é espelhada na falta de reconhecimento das habilidades ligadas às ciências sociais e humanidades.

Ela conta que, em 2010, quando uma professora a incentivou, ela, de repente ficou muito boa em matemática, mas ela diz que não é que de repente ela ficou boa, mas que ela devia ser sempre boa, mas ela sentia que possuía uma trava, Mariana acreditava que:

Por conta da pressão exterior, é... e também por consequência da minha resposta me pressionando também eu achava que eu não sabia, entendeu? Então não é que eu não sabia, eu achava que eu não sabia. Ai isso fazia com que de fato eu sentia essa dificuldade diante da situação que envolvia a matemática no caso né. Quando eu destravei com essa professora, por que ela me deu atenção, ela era simpática né, ela me tratava com amor.

Com essa professora, ela aprendeu de fato a matemática e até começou a dar aula para seus colegas. Algumas mães de alunos/as pagavam para ela ensinar seus/as filhos/as e com esse dinheiro ela comprava livros e pagava seus gastos de lazer. “E eu comecei a desenvolver a matemática e aprendi a dar aula pros meus colegas e ai isso reverberou nas matérias de exatas no ensino médio, porque daí eu ia bem em física, química e matemática”. Mariana ressalta sua crítica ao positivismo

quando fala que suas habilidades só foram percebidas e ela foi encaminhada para o NAAH/S por conta das suas habilidades na área de exatas e não pelas habilidades nas ciências humanas. Mariana afirma:

O pessoal não enxerga altas habilidades em ciências humanas. Até porque se o adolescente, [...] a criança faz um comentário politizado, ele... hoje em dia principalmente “ah não, está pensando demais”, essa sociedade é extremamente conservadora, se faz muito questionamento ‘cala a boca’, né, agora se o moleque faz um bagulho de matemática que é massa ‘nossa esse com certeza é habilidoso, ele precisa ser visto, não sei o que’...

Para Mariana a discriminação de gênero é evidente em relação aos homens adultos, isso porque:

Os adolescentes e crianças tem menos facilidade de saber o que que é que tá incomodando, eles só se sentem incomodados e vê alguma coisa e solta, os adultos não, eles já tem mais consciência, mais ideia do que que é o ponto que incomoda, então pelo menos os professores, os homens eram sempre mais incisivos e claros naquilo que eles faziam de discriminação. De incomodo, ‘meu, o que que você tá falando?’, né, e aí humilhada, eu era pisoteada.

Ela hesita, mas explica que se não falar sobre ela estaria enviesando a pesquisa, então ela conta a experiência com um professor do NAAH/S que a orientava e orientava outro colega homem que fazia a mesma pesquisa que ela. Eles sempre faziam trabalhos juntos, entretanto disse que o professor “nunca me valorizava”. Ela conta que, durante essa época, ela comentava com esse professor sobre sua vontade em prestar vestibular para engenharia, e o professor dizia: “você não tem matemática suficiente pra isso”, além de outras frases desestimuladoras. Na época ela disse que não percebia tanto essa questão do professor sempre lhe tratar diferente em detrimento do seu colega, apesar deles/as apresentarem habilidades bastante semelhantes.

Durante os eventos científicos, Mariana sempre viajava com seu colega e seu professor para apresentar os projetos, e ela comenta que pelo fato dela ter bastante facilidade de comunicação, era sempre ela quem apresentava os projetos, além disso, ganhou prêmios individuais por isso. Sobre o desincentivo do professor em relação às suas habilidades, Mariana comenta que não era num tom de aconselhamento: “não era com um tom assim ‘olha, o pessoal do curso é meio machista, muito homem [...] e talvez você sofra’ não, era ‘você vai sofrer, você não tem habilidade suficiente pra você bancar um curso desse, você não vai conseguir.’”

Durante o ensino médio, ela foi bolsista de Iniciação Científica Junior no curso de engenharia civil da UEL e ela relata que um professor universitário dizia que ela deveria ir para as ciências humanas. Só que em uma competição da área de robótica ela ficou em segundo na classificação geral: “então, tipo, não é porque eu não sabia matemática, sabe, não é. É porque o filho da puta acha que a mulher tem que ir pra área de cuidado ou pra área de ciências humanas, sabe.” Então Mariana diz sim, “tem discriminação de gênero sim!”

Sobre a deformação das preferências elencadas por Nussbaum (2002), é bastante evidente nas falas de Mariana ao falar sobre todos os desestímulos que recebeu quando tinha o sonho em cursar engenharia. Ela conta que, na época, passou em engenharia elétrica na UEM e ela diz que, pelas suas experiências de machismo no ensino médio, a fez “perceber o quanto o universo das exatas é um universo masculino [...] e que o tempo todo vão ficar me testando, me subestimando”. Mariana sentia angústia nessa perspectiva de futuro: “ter que toda hora ficar provando pros outros que eu sei e não é porque eu sou uma mulher que eu não sei o que você tá falando. Então eu falei ‘eu não gosto tanto disso assim pra eu gastar minha vida com isso.’”

Desistindo da engenharia, ela frequentou durante um ano o curso de letras na UEL, teve uma boa experiência nesse período, entretanto abandonou o curso e começou psicologia, porque ela “queria se curar”, e hoje sabe que fez a escolha certa. Ao final da entrevista, Mariana ratifica sua crítica ao positivismo e às ciências comportamentais que circundam a superdotação. Mariana sabe, porém, que essa é uma área que ainda está começando a ser explorada e que precisa abarcar outras perspectivas metodológicas.

Superdotado tem um corpo, é um corpo psíquico, é uma pessoa com subjetividades, pessoa sofre, ela também sente feliz, ela tem os seus próprios questionamentos, dela com ela mesma, então ela também sente dúvida, não só dúvida com relação a conteúdos acadêmicos, mas também sente dúvidas em relação a si [...].

Mariana também fala sobre a importância de uma avaliação bem-feita dos indicadores de altas habilidades, pois isso pode interferir na vida do/a estudante: “as pessoas precisam ter esse cuidado, cuidado básico com o ser humano, mas principalmente com essas pessoas que recebem uma taxaço, rótulo... [...]” (MARIANA). A crítica de Mariana dirigida à forma como o positivismo

analisa, em especial, as altas habilidades enxergando as pessoas como máquinas, e para ela, a pessoa superdotada “não é uma máquina, ela não é um livro, ela não é um negócio, ela é uma pessoa, ela sofre, ela se alegra, ela se questiona... eu temo pela maquinização das pessoas.”

A experiência de vida de Mariana a levou a não seguir a carreira acadêmica de engenheira, ela preferiu escolher outra opção de curso porque não suportava a ideia de que teria que passar a vida inteira enfrentando situações de machismo no curso e profissão. Apesar disso, Mariana sabe que há mulheres que manterão seus ideais de escolha e que vão “sofrer pelo fato de ser mulher inteligente, num espaço muito masculino [...].”

Mariana conta que começou a perceber situações de machismo com um professor de sociologia da escola, durante as aulas, ele nunca fazia afirmativas, somente fazia com que os estudantes questionassem e “parissem a resposta” como no método socrático. Ela adorava isso. Além da percepção de diferenciações de gênero dentro de casa, com o seu pai, na escola, percebia essas diferenças “muito discrepantes”. Ela conta que aprendeu a tocar viola sozinha, e Mariana percebia que causava incômodo: **“Incomoda muito, mulher, mulher sabida, incomoda, inteligente.** Na escola isso sempre me passou despercebido, porque eu sempre, a questão do corpo sempre veio mais na frente.”

Ao refletir retroativamente sobre o seu passado, Mariana comenta que percebe hoje que 90% do *bullying* que sofria acontecia realmente por causa do seu corpo. Mas apesar de ser sobre ele que as pessoas falavam, na verdade, ela percebe que era alvo de *bullying* por ser uma pessoa que sempre se destacava na escola, que tinha facilidade de aprender as coisas que os outros não entendiam. Do mesmo modo que para Samanta a escola foi uma experiência ruim, para Mariana também, quando ela saiu da escola, sentiu um “graças a Deus sai daqui”. Eu não aguentava mais sofrer aquilo”.

Mariana conta que ela sofria não somente com estudantes. Ela conta que sofria humilhação de diversos professores, sobretudo das áreas exatas, uma dessas experiências ruins aconteceu com um professor de matemática que não a considerava superdotada, e disse que ia fazer uma prova tão difícil que nem ela conseguiria nota máxima. O problema é que ele fez a prova mais difícil para toda a turma, colocando seus colegas de classe contra ela, porque era por causa dela que o professor havia feito uma prova mais difícil.

Constata-se aqui que a percepção de assimetrias de gênero e influências nas escolhas de futuro profissional e acadêmico gerou consequências nas experiências de vida, em especial as estudantes com características culturalmente vinculadas aos homens. Há estudantes que relataram que sentiram influências de terceiros referentes a formas de se comportar, agir e fazer escolhas de futuro ligadas ao desenvolvimento das habilidades. Houve casos, porém, de estudantes que, apesar de perceberem essas influências, desenvolveram estratégias de resistência e luta contra eventuais desestímulos.

Destaca-se também que, para as estudantes autocaracterizadas com padrões culturalmente vinculados à feminilidade, as influências foram menores e até mesmo insignificantes. Já as estudantes que se descreveram com características consideradas masculinas, as influências foram maiores e negativas, chegando a influenciar o futuro profissional/acadêmico de uma delas, no caso Mariana.

Mariana, apesar do “sofrimento prolongado” durante grande parte da sua vida escolar, nunca desistiu de ser professora. Desde pequena, ela tem esse desejo. Quando criança, deu aula de matemática para os/as colegas de turma, e durante o curso de letras, deu aula para suas colegas também. Já pensou em ser professora de física e engenharia, mas desistiu depois de ter sido desestimulada pelo professor da UEL o outro do NAAH/S. Já o curso de psicologia que ela frequenta atualmente, apesar de ter escolhido porque “queria se curar”, agora com o contato com a psicanálise lacaniana e freudiana e tirou o foco de “se curar” somente, e começou a ter interesse inclusive em prestar mestrado em um futuro mais recente e ser professora universitária de psicanálise, num curso de psicologia, em um futuro mais distante.

Alguns dos pontos mais relevantes destacados no caso de Mariana são: (1) a sua indicação e posterior identificação como mulher com indicadores de altas habilidades se deu através da relação pessoal da sua mãe com o NAAH/S; (2) as influências que teve de professores e professoras ocasionaram a mudança da escolha de futuro profissional e acadêmico; (3) devido às experiências traumáticas que Mariana sofreu na escola, “entrou adoecida na universidade”, e, por tomar na época remédios psiquiátricos, não se declarava mais uma pessoa superdotada; (4) as características de mulher questionadora, inteligente e “fora dos padrões de gênero” impostos pela sociedade geraram na vida de Mariana inúmeras situações

traumáticas e problemáticas que somente após tratamento psicanalítico lhe permitiram aceitação de si como uma mulher superdotada; (5) as influências negativas na vida de Mariana (o desincentivo de professores que a consideravam incapaz de seguir carreira na engenharia civil pelo simples fato de ser mulher) a fizeram desistir da área, escolhendo (após um ano no curso de letras) seguir a área da psicologia, porque desejava “se curar” da depressão.

3.7 ANA

Ana tem 19 anos, está no terceiro ano de Design de moda da UEL. Nasceu e mora em Londrina. Ela é filha única, isso fez Ana se descrever como “o estereótipo da mulher mimada”, porque além de ser filha única, era superdotada. Apesar disso, ela conta que teve uma infância um pouco solitária, pois todas as suas primas eram muito mais velhas do que ela. Seu primeiro contato com crianças da mesma faixa etária foi na escola. Sua mãe ensinou-a a ler e a escrever com 4 anos de idade e conta que teve chance de passar pelo processo de aceleração do primeiro para o segundo ano do ensino fundamental, porém sua mãe preferiu que ela continuasse no mesmo ano para que ela tivesse contato com crianças da mesma idade escolar que ela. Ela, analisando sua vida, percebeu a importância que isso teve em sua vida, pois ela sempre teve muita dificuldade com a questão da socialização.

Ana foi indicada pela diretora do colégio em que estudava para o atendimento especializado do NAAH/S quando tinha apenas 11 anos de idade. Na época ainda muito pequena, ela não se lembra de muita coisa, mas relata que saber sobre seus potenciais de altas habilidades foi esclarecedor no sentido de poder estar com pessoas semelhantes a ela no espaço do NAAH/S. Ela diz que por ter entrado no NAAH/S muito nova, ela sempre sabia muitas coisas e a escola para ela era “muito maçante”, no sentido de já ter aprendido muitas dessas coisas dentro do NAAH/S. Diante disso, somente agora, já na universidade, ela se sente uma pessoa que finalmente está aprendendo coisas realmente novas.

O ensino médio foi uma etapa muito difícil na vida de Ana. A partir do segundo ano, ela começou a se isolar ainda mais dos seus colegas. Durante os

anos na escola, já aconteceu caso de seus pais serem chamados na escola e ela conta que foi constrangida na frente dos seus pais por conta de embates com colegas da escola, porque ela tinha certeza que sabia de uma coisa e as pessoas falavam que ela não sabia: “então eu odiava o colégio, meu ensino médio foi um inferno, e piorou, eu não queria nem pisar lá”. Ana é a única estudante que, apesar de considerar importante o atendimento oferecido no NAAH/S, sente receio e um sentimento ruim em relação ao serviço, o que será abordado mais adiante.

Para Ana, a escola também sempre foi considerada um problema. Assim como Mariana, Julia e Samanta, Ana tem personalidade bastante forte e conta que sempre foi muito questionadora, “impositiva” e defensora das suas ideias, isso fez com que seu contexto escolar fosse sempre marcado por experiências ruins com professores e professoras. Ela se considera uma pessoa com personalidade bem distinta não só em relação às mulheres sem altas habilidades, mas também às mulheres que frequentam o NAAH/S.

Ana conta que começou a ter contato com professores homens a partir do ensino fundamental, mas disse que nunca teve problemas com professores homens. Já com professoras mulheres ela já teve bastantes problemas. Isso porque, segundo Ana: “quando vem uma aluna de sei lá, oito, nove anos e bate o pé porque sabe mais, porque sabe que sabe, elas se sentem, sabem o fim do mundo e aí teve bastante perseguição por conta disso [...]”

Ela sempre teve consciência da diferença, mas isso não significa para ela se sentir bem ou mal. Ana conta que, apesar de suas habilidades, além de serem direcionadas para a linguística e dança, ela não gostava das aulas de educação física. Pelo fato das suas habilidades serem menos destacadas nos esportes, Ana não se desenvolvia bem na educação física, e “como era assim uma falha que eu tinha, entre aspas, as outras crianças aproveitavam pra descontar, e aí, nossa eu apanhava muito jogando futebol, muito, intensivamente, mas eu era muito boa no gol, aí assim eu fugia, ia lá pro gol.” Ela fala que o professor da disciplina sempre esteve ciente da situação das outras meninas “descontando a mágoa”, por ela ser muito boa na escola, porém nunca agiu para que essa circunstância parasse de acontecer.

Ela brinca que, durante as aulas de educação física, ela era a “válvula de escape de todo mundo” que sentia raiva dela. Além disso, em todas as aulas, eram recorrentes com comentários como: “ah, mas você não é boa em tudo?”,

ela se sentia “péssima” e chorava muito. Apesar dessas situações na infância e adolescência, Ana conta que nunca se importou em falar para as pessoas é superdotada, ela defende ser importante os outros saberem o que é e como funciona. Entretanto, quando entrou na universidade, não falou para ninguém sobre isso porque desejava um “novo início”.

E eu já não fazia tanta questão de ter as mesmas coisas na minha vida. [...] o vestibular já é um teste imenso, já é uma peneira imensa então a maioria das pessoas que estão aqui tem algum indicador de altas habilidades. Ou sei lá um pensamento diferente. Principalmente aqui no meu departamento [...] aqui é todo mundo muito no mesmo nível, sabe, e isso ao mesmo tempo que é bom e não é bom.

Ana conta que nunca entendeu as altas habilidades como algo ruim, além disso, ela nunca viu essa classificação como um “rótulo”, ela nunca se importou com o que as pessoas pensam dela, nunca teve medo de cobranças. Em relação às pessoas não superdotadas, ela disse que tinha o costume de subestimar as pessoas, mas com o tempo na universidade, aprendeu que era errada essa reflexão.

Ana comenta essa realidade, para ela, “o perfil que a sociedade constrói na mulher é de um ser mais acuado, tipo, não é um ser que vai se impor [...] então quando eu vou e me imponho, certas pessoas que não têm tanto esse perfil, elas se sentem acuadas e acham ruim.” Uma característica muito presente em Ana é a defesa persistente das suas ideias, a autonomia e a liderança, e é justamente por causa dessas características que ela conta que muitas pessoas a caracterizavam como arrogante. Ela se caracteriza como uma pessoa muito “expansiva” e ela tem ciência de que essa característica é muito presente nos homens, e por esse motivo sua vida sempre foi bastante conflituosa porque “os homens vêm e tentam impor, então assim, quem impõe sou eu [risos]”.

Ana comenta que, apesar de muitas pessoas terem tentado influenciar suas escolhas de futuro, com ela “não cola”. Apesar de seus pais terem desejado que ela fizesse direito ou medicina, eles sempre a deixaram livre para pensar no que realmente desejasse. Quando prestou o vestibular, ela teve muita dúvida entre letras, moda e jornalismo, acabou optando por moda porque, como suas habilidades são direcionadas para a área da linguística, ela queria ter a oportunidade de aprender a fazer algo que ela ainda realmente não sabia.

Uma experiência caracterizada por ela como ruim foi quando decidiu prestar vestibular para moda, ela foi contar para a direção da sua escola – era uma

escola pequena e todos/as lá a conheciam – e quando a diretora ficou sabendo da sua escolha de curso, perguntou se Ana tinha certeza da escolha, e se sim, disse que o curso de moda seria “um desperdício do seu cérebro”. Ana disse que ficou muito chateada com a reação da diretora e nem conseguiu responder ao comentário. Ela diz: “Essa é a mentalidade das pessoas de pensar que tipo assim, o seu cérebro vai ser muito mais desperdiçado fazendo uma coisa que você gosta mas não dá dinheiro do que sendo obrigado a lidar com uma coisa que você não gosta, nossa, sabe, meu, são educadores, sabe, nossa foi péssimo, mas...”.

Como ela havia passado grande parte da infância fazendo parte do NAAH/S, ela desejava que a universidade pudesse ser tudo o que o ensino médio não foi, porque na escola ela sempre já sabia sobre as coisas que aprendia, já no curso de design de moda, pela primeira vez, ela aprendeu coisas novas. Ana considera o ensino médio a pior parte da sua vida, e pela primeira vez na vida, ela conseguiu algo novo e gostou bastante de sair da sua zona de conforto. Para ela essa é sua visão de futuro, poder aprender coisas novas e sair sempre da zona de conforto.

A experiência de Ana permitiu a reflexão de que: (1) suas características questionadoras, de liderança e imposição ocasionaram inúmeras experiências problemáticas no ambiente escolar; (2) pelo fato de Ana não ter tido primos e primas da sua idade e por ser filha única, teve uma infância muito solitária; (3) apesar de ter tido inúmeras imposições sociais sobre o que ela deveria ser e fazer, essas influências não interferiram no seu modo de ser e nas escolhas de futuro profissional e acadêmico.

3.8

LARISSA

Larissa tem 20 anos e está no terceiro ano de psicologia. A entrevistada mais sucinta ao falar sobre si. Também nasceu e sempre morou em Londrina. Inicialmente, Larissa demonstrou um pouco de receio para participar do trabalho de campo porque disse que não se considera mais uma pessoa com altas

habilidades. Foi indicada para o NAAH/S, juntamente com outra amiga, pela coordenadora da escola, ela tinha cerca de 11 anos.

Ela conta que sempre se sentiu respeitada e semelhante entre os colegas, e nunca sofreu com situações sobre seus talentos, porém ela acredita que isso se deve, talvez, ao fato de que ela nunca teve um comportamento de confrontar e questionar as outras pessoas, como suas outras colegas com indicadores de altas habilidades fazem. Ela sempre foi uma pessoa muito quieta e obediente.

Larissa, desde pequena, conviveu com o controle externo e interno do seu corpo e de sua aparência física, sempre muito preocupada com alimentação por ter convivido com familiares que sofriam com a obesidade. Em relação ao aprendizado, ela sempre se percebeu diferente das outras pessoas, os adultos costumavam falar sobre ela: 'ah ela é esperta, ah ela tem facilidade pra ler, como ela se dá bem, como os professores elogiam', ela não sabe dizer se isso tem relação com as altas habilidades. Ela conta que sentia restrição dos pais quando ela brincava com meninos, seu pai se incomodava de vê-la brincando muito com os meninos na rua.

Ao falar sobre sua vida, Larissa ressalta que faz parte de uma família muito religiosa, e que nesse sentido, existem alguns "recortes de possibilidades de comportamento "pros" meninos, outros "pras" meninas." Relembra-se aqui o controle dos corpos e dos saberes analisadas por Foucault (2012), que considera a religião com uma das instituições de controle descentralizado. Entretanto, Larissa ressalta que em relação à questão da aprendizagem, esse controle não era existente. Na experiência de Larissa, em sua vida, nunca houve nenhum tipo de impedimento para estudar, "o que vai diferenciar no caso é que tive oportunidade de continuar estudando porque eles tiveram que trabalhar pra ajudar em casa ou algo do tipo e eu tive essa oportunidade de estar fazendo uma graduação."

Como Larissa tem mantido laços de amizades com outras meninas superdotadas, ela comenta que outras colegas já relataram sentimento de confronto em relação a professores e professoras, ela, porém nunca passou por situações semelhantes, e ela relaciona essa não-variação ao seu comportamento que conta do seu comportamento sempre muito "comportado" e "não saía muito do que era esperado" para ela.

Além disso, Larissa não se considera hoje uma pessoa superdotada, e isso corresponde com a literatura, que destaca que pessoas com potenciais de superdotação podem, sim em alguns momentos da vida, não apresentarem os mesmos indicadores devido a inúmeros fatores, sejam eles emocionais, pessoais e motivacionais (VIRGOLIM, 2014). Além disso, é considerado um mito a ideia de que pessoas superdotadas sempre apresentarão inteligência e habilidades acima da média em todos os períodos da vida (SANTA CATARINA, 2016). E é exatamente isso que Larissa ouviu de professores/as, que se ela é superdotada, ela sempre será, entretanto pode haver períodos de queda do desenvolvimento devido a essas questões e que não propiciam o desenvolvimento das habilidades de maneira adequada.

Larissa conta sobre uma experiência vivenciada com outra colega do NAAH/S, em que fizeram um trabalho para um evento e um homem, ao observar o trabalho, comentou: “esse trabalho que vocês fizeram não é nível da idade de vocês, não foram vocês que fizeram esse trabalho”. Acontece que elas realmente haviam feito o trabalho e ficaram chateadas com o comentário.

Além disso, já ouviu diversas vezes comentários como: “ah lá vem você se achar a inteligente”, e ela sabe que na verdade pessoas que fazem parte das atividades oferecidas pelo NAAH/S têm acesso a mais informações do que as pessoas que não participam e isso não tem a ver com arrogância ou em sentir-se “superior”. Um ponto de destaque no comentário de Larissa refere-se à sua percepção de que, mesmo percebendo em algumas situações assimetrias de gênero, elas não foram tão significativas quando comparadas a experiências narradas por suas colegas também superdotadas, porém Larissa defende que o fato de ela não perceber tantas discriminações de gênero por não ser uma pessoa que se movimenta muito “contra essas forças”, então ela não “sentia a pressão que elas estavam fazendo.”

Larissa não consegue construir muito bem seus planos para o futuro, ela diz que não tem “aquele plano perfeito para o futuro”, mas imagina que vai fazer mestrado e doutorado, porque essa é a área que ela gosta, “é estar estudando, estar na academia, e quem sabe chegar a dar aula também”, porque do mesmo modo como Mariana, Ana sempre desejou ser professora. Mas ela pensa também que as coisas podem mudar e que ela pode inclusive ter que sair da academia.

Os relatos de Larissa demonstram que: (1) apesar de saber que suas colegas, também superdotadas, sofreram discriminações de gênero, ela acredita que não sofreu no mesmo grau pelo fato de ser uma mulher quieta e obediente, e nunca fugiu do que era esperado para ela. (2) Apesar disso, Larissa relata experiências de diferenciação de gênero no ambiente escolar em relação ao seu irmão homem.

3.9 LUANA

Luana, estuda arquitetura e tem 21 anos. É a estudante com a história mais inusitada sobre seu nascimento. Com um nascimento prematuro de sete meses, Luana era para ter nascido no Japão, porém seus avós não queriam que o procedimento da cesariana acontecesse no Japão, pois lá o corte feito na mãe seria na vertical, segundo a medicina japonesa. Diante disso, a caminho do Brasil, a bolsa estourou em Los Angeles. Sua mãe, grávida de primeira viagem, não sabia que a bolsa havia estourado, conseguiu chegar a São Paulo e em Londrina, sua mãe, que é boliviana, teve como sua a primeira visão do Brasil o hospital.

Seus avós paternos são japoneses, mas moram em Londrina. A família da sua mãe mora na Bolívia. Estudou a vida em escola estadual, seu pai sempre prezou que seus filhos tivessem uma educação pública, inclusive quis que seus filhos estudassem na mesma escola que ele frequentou quando criança, assim como seu avô. Luana conta que era para ter iniciado sua participação no NAAH/S antes dos 11 anos, porém não conhecia ninguém que também fazia parte, além do seu irmão mais novo, então somente quando mudou de turma e uma das suas novas colegas participava do NAAH/S, ela também quis então participar. Ela estava no sexto ano, em 2009, ela participou do NAAH/S até 2014.

Durante sua infância, ela conta que era muito brava, segundo ela “eu batia em todos os meninos, ou seja, todos os meninos tinham medo de mim, então isso se manteve assim, até o ensino médio, até quando Luana disse: “tô de boa”, aí ficaram mais de boa em relação a mim.” Apesar desse período, ela conta que sempre foi muito tranquila e sempre teve amizade com os meninos e as meninas. Ela diz que sofria bullying na escola, mas pelo fato de ser japonesa, e sempre

aconteciam “aquelas piadinhas e tal”, mas ela diz que quando se é criança, não se percebe muito essas coisas.

Luana considera importante a identificação das altas habilidades e defende a difusão de informações para a comunidade em geral sobre isso para que as outras pessoas compreendam e deixem de estigmatizar pessoas com altas habilidades/superdotação. Ela conta que começou a perceber que apresentava facilidade nas contas de matemática, ela ensinava seus colegas durante o ensino fundamental e médio. Ela foi encaminhada para o NAAH/S juntamente com seu irmão mais novo, apesar de que passou a participar efetivamente um tempo depois. Ela diz se lembrar da sensação que sentiu ao saber dos seus potenciais, mas conta que quando as pessoas sabem, demonstram o imaginário que é “um crânio, um gênio”, mas ela sabe que a superdotação não é isso.

Luana se considera, sim, uma pessoa superdotada, entretanto, percebe-se um grau de variação semelhante a Mariana e Larissa quando chegou na faculdade:

Essa é uma questão que você fica pensando ‘nossa, mas eu fui do NAAH/S’, porque eu fiquei retida na faculdade, aí eu pensei ‘nossa, mas eu sou uma aluna superdotada’, mas eu fico pensando, eu sou superdotada por desenho [...] então você chega na faculdade e você vê pessoas que por exemplo, tiram notas mais melhores que você, as vezes faz um trabalho melhor que você, aí você vai se encolhendo, ‘nossa será que eu sou tudo isso?’ esse é o questionamento.

Luana declarou não sentir tanta profundidade na imposição dos padrões de gênero. Porém, em relação ao seu irmão mais novo, ela percebia assimetrias no tratamento em relação a ela “eu sempre ficava muito brava com minha mãe, você fala pra eles às vezes não faz sentido, parece que é coisa da nossa cabeça.” Mesmo percebendo essas formas de diferenciações, durante a infância, nunca foi influenciada pelo seu pai (exceto quando ele desejou que ela exercesse a mesma profissão que ele como químico, mas ela não quis e ele aceitou) ou sua mãe como deveria se comportar, no sentido de reforçar padrões de gênero.

Luana, quando fala do futuro, deseja já estar formada, empregada, de preferências na área dela e com concurso para ter uma vida independente da família dela, que sempre a ajudou com os estudos e inclusive a se manter na

faculdade. Além disso, deseja poder retribuir todo o esforço e apoio financeiro que seus pais lhe deram durante todos os anos de estudo.

A partir do relato apresentado por Luana, destacam-se os principais elementos: (1) no ambiente doméstico, já percebia diferenciações em relação ao irmão; (2) afirmou não sentir com tanta profundidade as diferenciações dos padrões de gênero; (3) a influência de seu pai em desejar que ela siga a mesma profissão que ele (química) não foi suficiente para que ela desejasse seguir a profissão.

3.10 ANÁLISE DAS DISPOSIÇÕES

A partir do trabalho interpretativo dos dados coletados, foi possível apreender algumas disposições sociais, compreendidas por Lahire (2004) como princípios ou fórmulas gerais de práticas construídas pela pesquisadora que permitem apresentar alguns indicadores das atividades dos agentes. Além disso, destaca-se aqui uma das principais diferenças entre Bernard Lahire e Pierre Bourdieu: está relacionada à valorização de Lahire (2002) na heterogeneidade do “homem plural”, enquanto Bourdieu está mais focado na análise do *habitus*.

Diante dos relatos de experiências das estudantes, percebem-se algumas aproximações e distanciamentos entre as histórias, entretanto, relacionando a sociologia disposicionista de Lahire (2004), cada relato apresenta diferentes graus de variação, seja relacionado ao contexto sociais, escolar, familiar, etc. de cada mulher entrevistada, ou seja, nas diferenças de relações entre pessoas nos seus meios de vivência. Através da perspectiva do autor, foi possível analisar o processo de socialização na instância educacional das estudantes a partir das dinâmicas e ações educativas e das experiências e disposições individuais de cada uma delas. Porque apesar de todas elas participarem e terem participado do mesmo espaço de convivência, e no caso de algumas delas (as estudantes universitárias) até participarem dos mesmos laços de amizade, a experiência de cada uma delas tem suas singularidades e que interferiram, no caso de algumas delas, nas próprias escolhas de futuro profissional e acadêmico. Em algumas das entrevistas, foi possível observar experiências de gênero relacionadas às altas habilidades/superdotação vividas ao longo da vida, algumas relatando experiências

ruins e dolorosas em suas vidas, inclusive que influenciaram escolhas de futuro de Mariana, por exemplo, e outras com experiências nem tão significativas pelo fato de considerarem-se pessoas próximas aos padrões de gênero costumeiramente vinculados às mulheres.

Além disso, algumas delas, já no ambiente familiar, perceberam diferenciações em relação a irmãos e irmãs, outras apresentaram relatos de situações relacionadas a assimetrias de gênero dentro do contexto escolar, seja por parte de colegas e até mesmo de professores/as das salas comuns e professores/as das salas de recursos dentro do NAAH/S.

Ao entrevistar as estudantes acima de 18 anos, as que já frequentam o ensino superior, foi possível apreender uma autorreflexão sobre as experiências do passado, durante a participação nos atendimentos ofertados a estudantes da educação básica, mas também a experiência presente com a realização da escolha acadêmica e as expectativas futuras em relação à profissão. As estudantes da educação básica, apesar de mais novas – e somente uma delas tem idade acima de 18 anos – também apresentaram grande firmeza na tomada de decisão para o futuro, seja profissional ou acadêmico, assim como permitiu que elas refletissem sobre experiências anteriores que as direcionaram para o NAAH/S de forma bastante significativa.

Questões de gênero estão presentes na vida de todas as mulheres em maior e menor grau de acordo com suas percepções, vivências e contextos sociais. Em relação às mulheres que apresentam indicadores de superdotação, em especial as que apresentam habilidades e talentos em áreas vinculadas culturalmente à esfera masculina, os padrões de gênero são percebidos de modo mais significativo. As estudantes que frequentam a educação básica relataram experiências em diferentes contextos sociais, mas que em alguns relatos não souberam definir que as situações vivenciadas estavam ou não vinculadas às altas habilidades e/ou a assimetrias de gênero no âmbito educacional.

A análise das perspectivas futuras das estudantes entrevistadas perpassou a abordagem da formação das preferências de Nussbaum (2002), no sentido de permitir a verificação de possíveis influências nas suas escolhas de futuro, seja ele profissional ou acadêmico. Levando em consideração o enfoque das capacidades apresentado por Amartya Sen e Martha Nussbaum, as percepções de futuro das entrevistadas estão atreladas à capacidade de escolher e definir suas

escolhas, apesar dessas escolhas, algumas vezes, passarem por influências de padrões de gênero.

A literatura pondera que mulheres com indicadores de altas habilidades/superdotação, em geral, apresentam características ligadas à capacidade da escolha, pois como Virgolim (2007) aponta, pessoas com indicadores de altas habilidades possuem muita criatividade, imaginação, defendem firmemente suas ideias e escolhas. Desta maneira, quando se relacionam algumas dessas características com a abordagem das capacidades de Nussbaum (2002), é possível relacionar muitas das possíveis características das pessoas com indicadores de superdotação com a listagem elaborada pela autora referente às capacidades consideradas por ela como fundamentais para o desenvolvimento de uma vida digna.

Dentre as 10 capacidades consideradas fundamentais pela autora pode-se aqui resumir: 1) a capacidade de ter uma vida completa; 2) poder desfrutar de boa saúde, boa alimentação, ter uma vida adequada; 3) ter a capacidade de manter a integridade física, ir e vir com liberdade, não sofrer violência de todas as formas; 4) ter a capacidade dos sentidos, que seria representada pela oportunidade do cultivo da imaginação e do pensamento, da razão, ter uma educação adequada que não seja reduzida a alfabetização; 5) ter a capacidade de sentir emoções, experimentar apego pelas coisas, amar, chorar, sentir gratidão; 6) ter a capacidade do raciocínio prático, formar uma concepção crítica sobre a realidade; 7) ter a capacidade da afiliação, que quer dizer a capacidade de viver por e com outras pessoas, de ter compaixão, manter bases sociais de auto respeito e amizade, de tratar as outras pessoas com dignidade; 8) ter a capacidade de sentir consideração pelos animais, plantas, a natureza; 9) ter a capacidade de sentir humor, de desfrutar de atividades recreativas e por fim, 10) ter a capacidade de controle sobre o entorno político, escolhendo e acompanhando as escolhas que governam sua vida e o entorno material, poder ter propriedade formal, ter oportunidades reais de buscar emprego.

Dentre as estudantes entrevistadas, muitas delas aparentam apresentar grande controle sobre suas escolhas e preferências embora haja situações em que algumas delas tenham sido desestimuladas no seguimento de suas escolhas, como no caso de Mariana, que acabou desistindo de engenharia civil por não suportar a ideia de viver a vida profissional e acadêmica tendo que “provar

pra macho” que ela é tão capaz quanto eles. Já Samanta e Ana, que apesar de serem desestimuladas e influenciadas por algumas pessoas para mudar seu jeito de ser e suas escolhas, acabaram que não aceitando tal influência, justamente por não aceitarem que essas influências interferissem nas suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a formação de preferências de estudantes mulheres, identificadas com altas habilidades/superdotação da rede básica de ensino, atendidas pelo NAAH/S e da rede superior pública de ensino que frequentam a Universidade Estadual de Londrina, assim como as influências dos padrões de gênero nos processos de indicação e identificação da superdotação.

Diante disso, os relatos de experiência das estudantes, assim como das profissionais dos dois serviços abordados (NAAH/S e NAC), auxiliaram na busca por respostas às perguntas norteadoras do trabalho, que foram: (1) como as experiências de gênero interferem nos processos de indicação e identificação de estudantes mulheres com potencial de superdotação? e (2) se há, e quais são os efeitos gerados, diante da identificação da superdotação, na formação de preferências das estudantes com indicadores de superdotação.

Em virtude disso, o trabalho procurou apresentar, na seção 1, um apanhado bibliográfico acerca das consequências das experiências de gênero na formação do conhecimento científico e na vida das mulheres que arriscaram e ainda arriscam seguir carreiras historicamente vinculadas aos homens. Relações de poder, posição social, gênero, raça/etnia, economia, redes de relação e maternidade foram considerados aqui elementos fundamentais e decisivos nas barreiras enfrentadas pelas mulheres no ingresso e reconhecimento de seus feitos na ciência, sobretudo em determinadas áreas como as ciências duras.

O caso das diferenciações de gênero no ambiente escolar e suas consequências para as mulheres com indicadores de altas habilidades/superdotação, em especial as consequências ligadas aos processos de indicação por professores/as das salas comuns e identificação por profissionais em educação especial, dentro do serviço especializado, referente à pergunta 1, foi aprofundado na seção 2. Foi possível, portanto, apontar que a diferenciação e gênero ocorre não somente a partir das bibliografias utilizadas, como também na fala, sobretudo da coordenadora geral do NAAH/S e nos números de estudantes homens e mulheres que passaram pelo NAAH/S nas escolas de Londrina.

Por conseguinte, apesar dos estudos apresentarem constante

redução das barreiras enfrentadas pelas mulheres em todos os espaços da vida, sobretudo no âmbito científico e acadêmico, os estereótipos de gênero ainda ocasionam no serviço especializado para altas habilidades na rede pública de ensino a subrepresentação das mulheres. Isso porque o caso citado pela coordenadora do NAAH/S sobre uma estudante que se tornou um exemplo de mulher superdotada que com “características masculinas” (por ser muito questionadora e firme na defesa das suas ideias) e o caso narrado por Mariana acerca de um professor do NAAH/S que a desencentivou de seguir carreira na engenharia civil pelo fato de ser mulher, são exemplos de que mesmo nos espaços de atendimento para superdotação ainda existem barreiras a serem rompidas.

A seção 3 dedicou-se a responder à pergunta norteadora 2, sobre se há e quais são os efeitos das experiências de gênero gerados na formação das preferências das mulheres com indicadores de superdotação. Essa seção também foi uma tentativa de elaboração dos retratos sociológicos, de forma adaptada, propostos por Lahire (2004). Buscou-se aqui compreender as disposições de cada experiência de acordo com as vivências e os contextos de cada entrevistada, que apesar de terem frequentado o mesmo espaço por algum período de tempo, apresentam suas singularidades de acordo com seus processos de socialização, contextos e relações sociais, influências e liberdade de escolha sobre suas decisões e expectativas.

Mediante a entrevista realizada com as três profissionais do NAC, também foi possível atentar para a necessidade da criação de propostas para o atendimento de pessoas com altas habilidades no espaço da universidade. Como afirmou a vice coordenadora do NAC sobre um dos possíveis motivos da dificuldade no atendimento de pessoas com indicadores de altas habilidades, que seria porque muitos/as dos/as estudantes universitários/as preferem não serem identificados/as pelo “receio de cobranças” por parte de professores/as e colegiado. Além disso, nas entrevistas com as estudantes universitárias, tanto de Larissa, Mariana, Ana e Luana houve comentários sobre quando chegaram à universidade não mais acreditando serem superdotadas quando comparadas aos/as outros/as estudantes ou sobre preferirem o anonimato por receio de cobranças.

Ademais, a psicóloga da PROGRAD também destacou o problema da “compreensão equivocada” e de certos “mitos” ainda presentes em docentes universitários sobre as altas habilidades, como o imaginário de que superdotados/as

sempre apresentarão ótimo desempenho acadêmico.

Através do trabalho de campo realizado durante a pesquisa, foi possível também chegar à constatação da necessidade da profissionalização e constante aprimoramento das técnicas e instrumentos de identificação das altas habilidades, pois tanto os pareceres que confirmam e negam tais potencialidades interferem diretamente na vida das pessoas que recebem tais caracterizações.

Como a ciência está sempre em desenvolvimento, os conceitos e as definições dos fenômenos sociais se transformam ao longo do tempo, no caso das altas habilidades, assim como tantos outros conceitos estão sempre em transformação, e ao reconhecer a realidade social como indeterminada e contingente, sempre procuram-se novas formas de caracterizar e definir o que é de fato a superdotação. As experiências de vida das estudantes foram abordadas conforme o grau de profundidade de cada relato. Algumas com grandes detalhes e complementações e outras mais sucintas, porém que apresentam elementos significativos na busca de respostas das perguntas dirigentes da pesquisa.

Há relatos de mulheres que, apesar de sentirem influências nas formações das suas preferências, desenvolveram estratégias e mantiveram escolhas de forma que resistiram a tais interferências, como seguir a escolha de curso mesmo sendo constantemente desincentivadas por terceiros e assumir e defender suas escolhas e desejos. Há também relatos de mulheres que acabaram mudando de escolhas de futuro profissional ou acadêmico a partir dessas influências, evidenciando assim o caráter multifacetado da realidade social em questão. Esses pontos também levantam a reflexão das contradições e ambiguidades presentes na realidade social. Destaca-se, por fim, a importância do rompimento de padrões de gênero nos processos de indicação e identificação de mulheres com indicadores de altas habilidades, porque como aponta Pérez (2015), quanto mais cedo essas mulheres são identificadas, menores são as barreiras e enfrentamento para a construção da sua identidade como mulher superdotada.

REFERÊNCIAS

AMÂNDIO, Sofia Lai. O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 76, 4 nov. 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/spp/1669>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Reina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, jul./dez., p. 301-309, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BATISTA, Everton Lopes; RIGHETTI, Sabine. Mulheres já produzem metade da ciência do Brasil, diz levantamento. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 mar. 2017. Carreiras. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/sobretudo/carreiras/2017/03/1864542-mulheres-ja-produzem-metade-da-ciencia-do-brasil-diz-levantamento.shtml>. Acesso em: 6 ago. 2018.

BITENCOURT, Silvana Maria. **Ser cientista é ser cientista**: as netas de Minerva e as contradições diante da cultura científica. Caxambu-MG, 32º Encontro Anual da Anpocs, 2008.

BORGES, Maria de Lourdes. Gênero e desejo: a inteligência estraga a mulher? **Revista Estudos Feministas**, dez. 2005, vol.13, no.3, p.667-676.

BOUERI, Aline Gatto; DE ASSIS, Carolina. Sem considerar maternidade, ciência brasileira ainda penaliza mulheres. 20 jun. 2018, **Gênero e número**, Educação e Ciência, edição 10º. Especial labirinto de cristal. Disponível em: <http://www.generonumero.media/sem-considerar-maternidade-ciencia-brasileira-ainda-penaliza-mulheres/>. Acesso em: 9 ago. 2018.

BRASIL. **Educar na Diversidade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. **Formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico raciais**. Curso Gênero e Diversidade na Escola. Ministério da Educação: Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.536, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção. **Presidência da República, Casa civil, subchefia para assuntos jurídicos**. Brasília, Distrito Federal, 15 de dezembro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13536.htm. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**: documento orientador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Especial, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento. Brasília: **Ministério da Educação e do Desporto**: Secretaria de Educação Especial, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002302.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. **Ministério da Educação**: Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área de Deficiência. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1995, 65 p. Série Diretrizes, n. 9.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

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

CARVALHO, Marília Pinto de. **O fracasso escolar de meninos e meninas**: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos pagu* (22) 2004: pp.247-290.

CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Entre silenciamentos e invisibilidades: Relações de gênero no cotidiano das salas de matemática**. Tese (Doutorado em Tecnologia). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.): **Múltiplos Olhares**: Sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

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 habilidades/superdotação**: Orientação a professores. Vol. 1. Fleith, Denise de Souza (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial, 2007.

DELOU. **Lista base de identificação de superdotação**: Parâmetros para observação de alunos em sala de aula. (Dissertação de Mestrado). UERJ, 1987. Disponível em: <file:///C:/Users/Bruno/Downloads/lista-base-de-indicadores-de-ahs-cristina-delou.pdf>. Acesso em: 03 de jan. 2017.

DELOU. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados:** Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, Norbert. Sociologia do conhecimento: novas perspectivas. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 515-554, set./dez. 2008.

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 de out. de 2016.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Dualismo em duelo.** Cadernos Pagu, n. 17-18, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade:** a vontade de saber Vol. 1. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade:** o cuidado de si. Vol. 3. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2013a.

FOUCAULT, Michel. **Historia de la sexualidad:** el uso de los placeres. Vol. 2. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** São Paulo: Edições Graal, 2013c.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013d.

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

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

GUIMARÃES, Maisa Campos; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 256-266, maio/ago., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000200256. Acesso em: 10 jan. 2019.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. *Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação*. In: **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Fleith, Denise de Souza (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a, v. 1, p. 41 – 51.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. *Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação*. In: **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Fleith, Denise de Souza (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007b, v. 1, p. 53 – 65.

HARAWAY, Donna. **Manifesto ciborgue**: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tadeu. *Antropologia do Ciborgue*. As vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu** (5), p. 7-41. 1995.

JELIN, Elizabet. **Pan y afectos**: La transformación de las familias. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o belo e o sublime**. Campinas: Papyrus, 2000.

LAHIRE, Bernard Lahire. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard Lahire. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1393.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira Lima. **A identificação e inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação na rede pública de ensino do estado do Paraná**: orientação a professores. Programa de Desenvolvimento Educacional, Universidade Federal do Paraná, 2008.

LIMA, Maria de Matos Pereira. **Conhecendo um pouco sobre o NAAH/S**, 2011. Disponível em:

<http://maedecriancassuperdotadas.blogspot.com.br/2011/07/conhecendo-um-pouco-sobre-os-naahss.html>. Acesso em: 2 de set de 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

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

MARTIN, Emily. **O óvulo e o espermatozoide**: Como a ciência construiu um romance baseado em papéis estereotípicos macho-fêmea. Nova York: Oxford University Press, 1996, p. 103-120.

MATIDA, Karla. Uma sonhadora no gabinete. **Folha de Londrina**, Folha gente. 01 dez. 2002. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/folha-gente/uma-sonhadora-no-gabinete-426446.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MELO, Hildete Pereira de; RODRIGUES, Ligia Maria Coelho de Souza. **Pioneiras da Ciência no Brasil**. Rio de Janeiro: SBPC, 2006. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/site/publicacoes/outras-publicacoes/livro_pioneiras.pdf. Acesso em 20 fev. 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. Autonomia, paternalismo e dominação na formação das preferências. Campinas: **Opinião pública**, vol. 21, nº 3, dezembro, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/op/v21n3/1807-0191-op-21-3-0601.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.

MOBED, Ron. **Gender in the Global Research Landscape**. Elsevier, 2017. Disponível em: https://www.elsevier.com/__data/assets/pdf_file/0008/265661/ElsevierGenderReport_final_for-web.pdf. Acesso em: 02 abr. 2018.

MONNERAT, Alessandra. “Teto de vidro” na ciência: apenas 25% na categoria mais alta do CNPq são mulheres. 12 set. 2017, **Gênero e número**, Ciência e Educação: Histórias. Disponível em: <http://www.generonumero.media/2mulheres-representam-etade-da-producao-cientifica-no-brasil-mas-sao-apenas-25-em-categoria-mais-alta-do-cnpq/>. Acesso em: 8 ago. 2018.

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.

NUSSBAUM, Martha. Educação para o lucro, educação para a liberdade. **Revista Redescritões**. Revista *on-line* do GT de Pragmatismo e filosofia norte americana. Ano I, número I, 2009.

NUSSBAUM, Martha. **Las Mujeres y el desarrollo humano**. 2. ed. Spain: Herder, 2002.

OGEDA, Clarissa Maria Marques; PEDRO, Ketilin Mayra Pedro; CHACON, Miguel Cláudio Moriel Chacon. **Gênero e superdotação**: um olhar para a representação feminina. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, Lilian Sarat. Educação e religião das mulheres no Brasil do século XIX: conformação e resistência. **Fazendo Gênero 8** – Corpo, violência e poder. Florianópolis, 2008. Disponível em:http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST27/Lilian_Sarat_de_Oliveira_27.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

OLIVEIRA, Maria Regina de Lima Gonçalves; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. A (re)produção de estereótipos de gênero em livros didáticos à luz da análise de discurso crítica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 556-573, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.47674>. Acesso em: 18 out. 2018.

PARANÁ. **Núcleo de Atividades de Altas habilidades/Superdotação**. Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.ldanaahs.seed.pr.gov.br/modules/noticias/>. Acesso em: 04 de mar. de 2017.

PARENT IN SCIENCE. **Sobre o Parent in Science**. 2018. Disponível em: <https://www.parentinscience.com/sobre-o-parent-in-science>. Acesso em: 9 ago. 2018.

PAULINO, Carlos Eduardo. PEDRO, Ketilin Mayra. CHACON, Miguel Cláudio Moriel. **Altas habilidades e neurociência cognitiva**. In: III Encontro Científico e Simpósio de Educação Unisalesiano Educação e Pesquisa: a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores. Lins, 17 – 21 out. 2011. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0005.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

PEREIRA, Gustavo. Preferencias adaptativas: un desafío para el diseño de las políticas sociales. **ISEGORÍA**. Revista de Filosofía Moral y Política. n. 36, enero-junio, 2007, 143-165. Disponível em: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewFile/63/63>. Acesso em: 18 out. 2018.

PÉREZ, S. P. B. O atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da Região Sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 677-694, out. dez., 2012.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Não... talvez... sim, mas só pra mim: a construção da identidade da mulher com altas habilidades/superdotação**. Relatório de estágio pós-doutoral (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Rio Grande do Sul, 2015.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p.3-14, jan.-abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/02.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

PROGRAD. **Núcleo de Acessibilidade da UEL**. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/?content=nucleo_acessibilidade/index1.html. Acesso em: 03 de nov. de 2017.

REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos; GOMES, Candido Alberto. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a sub-representação de meninas entre alunos superdotados. **Estudos Feministas**, Florianópolis. 19(2): 336, maio/ago., 2011.

REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos. **Representação feminina em um programa de atendimento às altas habilidades/superdotação**. 2008. 103 f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Católica de Brasília, 2008.

RENZULLI, Joseph S. O que é essa coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre. Ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 -31, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

RENZULLI, Joseph S. O que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, v. 52, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

RENZULLI, Joseph. **The Three-Ring Conception of Giftedness**: a developmental model for promoting creative productivity. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237668711TheThree-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity. Acesso em: 15 maio 2019.

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally. M. The Enrichment Triad/ Revolving Door Model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. *In*: RENZULLI, Joseph; REIS, Sally, **Systems and models for developing programs for the gifted and talented**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986.

REZENDE, Maria José de. **Desvendando as dinâmicas internas singulares dos processos de mudança social no Brasil**: um estudo das especificidades locais, regionais e nacionais na obra de Maria Isaura Pereira de Queiroz. Athenea Digital: n. 12: 78-98, 2007. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/6395>. Acesso em: 03 maio 2019.

RODRIGUES, Cinthia. Repletas de necessidades: crianças superdotadas também precisam de atendimento especializado. Saiba como agir com esse público. **Nova Escola**, ago. 2009.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 12, p. 157-163, 1999.

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

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Altas habilidades/superdotação**: rompendo as barreiras do anonimato / Secretaria de Estado da Educação, Fundação Catarinense de Educação Especial – 2a. ed. rev. e amp. – Florianópolis: DIOESC, 2016.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **Gênero e Docência**: infantilização e feminização nas representações dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. 2009. 287 f. Tese (Doutorado em Educação – Currículo). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alipio Marcio Dias. **Currículo e educação**: origens tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. Olhar de professor, Ponta Grossa, 12(2): 207-231, 2009. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 15 maio 2018.

SANTOS, Elizabete Aparecida da Silva; PAINI, Leonor Dias. Conhecendo o aluno com altas habilidades/superdotação: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE**, Paraná, v. 1, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_edespecial_pdp_elizabete_aparecida_da_silva_santos.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. **Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista?** NEIM/UFBA, Salvador, out./nov. 2001.

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

SCHMAUS, Warren. O conceito de posição social na sociologia do conhecimento. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 39-56, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v26n2/v26n2a03.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

SCOTT, Joan. **Gênero**: Uma categoria útil de análise histórica. Educação e realidade 20 (2): 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Fabiane Ferreira da. **Mulheres na ciência**: vozes, tempos, lugares e trajetórias. 2012. 147 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande do Sul, 2012.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SOARES, Ana Maria Iribarem; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza; BAIBICH, Tânia Maria. Superdotação: identificação e opções de atendimento. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 125-141, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a09.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.

TOSCANO, Moema. **Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial* | v. 27 | n. 50 | p. 581-610 | set./dez. Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 23 jun. 2019.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WECHSLER. David. WISC – Escala de Inteligência Wechsler para crianças – adaptação brasileira 1^o edição. São Paulo: Casa do psicólogo, 2013.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Gender Gap Report 2017**. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf. Acesso em: 08 maio 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE CAMPO PARA ESTUDANTES

Número da entrevista: _____

Entrevista realizada em: UEL () NAAH/S ()

Data: ____/____/____ Horário início: ____:____ Horário final: ____:____

EIXO 1: PERGUNTA GERATIVA

P1.1 Gostaria que você falasse sobre si, fale onde você nasceu, como foi a sua infância, sintá-se à vontade em falar o que você considera importante.

EIXO 2: SOCIALIZAÇÃO INFÂNCIA

P2.1 Me fale sobre a sua infância, o que você pensa sobre si mesma, destaque os pontos que você considera importantes.

P2.2 Como você se percebia como menina?

P2.3 Como você acha que as outras pessoas a percebiam?

P2.4 Me conte se durante este processo você se percebeu diferente das outras meninas e de outros meninos.

P2.5 Você tem irmãos ou irmãs? Quantos/as? Como você se sentia em relação a eles/as?

P2.6 Quais eram os brinquedos e brincadeiras que você gostava quando era criança?

P2.7 Hoje sabendo que é uma mulher identificada com superdotação você consegue se lembrar de momentos na sua infância, seja em casa, na escola, com amigos/as, pais/responsáveis, e outras pessoas, que faziam você se perceber diferente, com características e comportamentos diferentes?

P2.8 Quando você era criança quais as pessoas que você escolheu como exemplo?

EIXO 3: ESCOLARIZAÇÃO

P3.1 Me fale um pouco sobre o seu processo de escolarização. Como você se sentia na escola, o que a escola significa para você.

EIXO 4: A CONDIÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO

P4.1 Você já percebeu diferenças em relação aos homens e outras estudantes que não são superdotadas?

P4.2 Você se considera uma pessoa superdotada? Como se sente em relação a isso?

P4.3 Você fala para seus colegas que você é uma mulher superdotada?

P4.4 Em que momento da sua vida você descobriu que é superdotada?

P4.5 A sua vida mudou após saber que é uma mulher identificada com superdotação?

P4.6 Você sente alguma cobrança por possuir altas habilidades?

P4.7 Você sente ou já sentiu algum tipo de discriminação, constrangimento em relação aos homens e as outras mulheres pelo fato de ser superdotada?

P4.8 Me fale sobre sua experiência com o NAAH/S/NAC, se ele trouxe contribuições na sua vida, ou não. Como você chegou até ele.

P4.9 Vocês consideram importante que pessoas com indicadores de altas habilidades tenham apoio especializado e diferenciado da instituição de ensino?

EIXO 5: PERSPECTIVAS FUTURAS

P5.1 Como você imagina o seu futuro?

P5.2 Você pensa ou acredita que houve alguma influência de terceiros na formação da sua escolha de curso que você frequenta na Universidade ou que pretende cursar?

EIXO 6: ENCERRAMENTO

P6.1 Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa que você considera importante?

P6.2 Você tem alguma dúvida sobre a pesquisa ou sobre o que conversamos aqui?

APÊNDICE B

INSTRUMENTO DE CAMPO PARA PROFISSIONAIS DO NAAH/S E NAC

Data: ____/____/____ Horário início: ____:____ Horário final: ____:____

EIXO 1 – APRESENTAÇÃO

Olá, agradeço desde já o aceite em participar dessa pesquisa. Gostaria de informar que ela será dividida em eixos temáticos, a fim de proporcionar um direcionamento aos objetivos da pesquisa informados no TCLE. Destaco que, além do que for perguntado, você tem total liberdade em comentar, perguntar e acrescentar o que lhe for considerado importante.

- 1 Quando e como você iniciou seu trabalho aqui?
- 2 Qual a sua formação acadêmica e experiência de atuação antes de trabalhar aqui?

EIXO 2 – INDICAÇÃO PARA O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

(Perguntar somente para o NAAH/S)

- 3 De que forma as crianças e adolescentes com potenciais para superdotação são encaminhados/as para o NAAH/S?
- 4 Quem faz a indicação e quem faz a identificação?
- 5 Você sabe se os/as profissionais da rede básica de ensino possuem formação específica para identificar estudantes com potencial para superdotação?

EIXO 3 – INDICAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

(Perguntar somente para o NAC)

- 6 Você pode me indicar alguns documentos que falam sobre o histórico do NAC?
- 7 Como são encontrados os/as estudantes com superdotação dentro da universidade? Existe procura de estudantes superdotadas no atendimento especializado?
- 8 Existe ligação ou relação com o NAAH/S e o NAC?
- 9 Quais as diferenças e quais as semelhantes em relação ao NAAH/S e o NAC
- 10 Como o NAC presta realiza o acompanhamento e/ou atendimento a pessoas identificadas com superdotação na Universidade?

EIXO 4 – IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO

(Perguntar somente para o NAAH/S)

- 11 Quais os sinais de que uma pessoa possa ser superdotada?
- 12 Quem identifica esses sinais?
- 13 Como é feita a avaliação e diagnóstico? Quais os procedimentos? Qual sua importância?
- 14 Quantos estudantes meninos e quantas estudantes meninas já passaram pelo NAAH/S (pedir dado por escrito, na forma de documento)?
- 15 Qual a sua percepção sobre a quantidade de estudantes homens e mulheres que passaram pelo NAAH/S

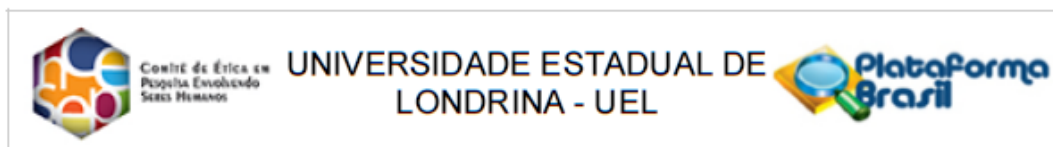
EIXO 5 – ENCERRAMENTO

- 16 Você acredita que o NAAH/S / NAC auxiliam, traz benefícios às pessoas superdotadas?
- 17 Você percebe diferenciações de gênero entre essas pessoas?
- 18 Você gostaria de falar mais alguma coisa que não foi comentado ou acrescentar algo que seja importante para você?

ANEXOS

ANEXO A

PARECER POSITIVO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Altas habilidades/superdotação e gênero: uma análise das trajetórias e formação de preferências de estudantes superdotadas em Londrina

Pesquisador: LAIS REGINA KRUCZEVESKI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03462318.0.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Departamento de Ciências Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.097.256

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo compreender, nas trajetórias e formação de preferências de estudantes identificadas com altas habilidades/superdotação, se há ou não interferência dos padrões tradicionais de gênero no processo de socialização, e identificar se há

singularidades nesses fatores em relação às demais mulheres. Altas habilidades/

superdotação são, aqui, entendidas como os padrões de desempenho superior que uma pessoa possa apresentar em relação a outras pessoas da mesma idade e contexto social (BRASIL, 2006). Para atender o objetivo proposto, será realizado trabalho de campo por meio de entrevistas com base na metodologia de Bernard Lahire (1997, 2002, 2004) que analisa as trajetórias a partir da história de vida. Foram selecionados locais que serão utilizados como ponte de acesso às estudantes. O primeiro refere-se ao Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) com sede no Colégio Estadual Professor Vicente Rijo que,

desde 2006, presta atendimento especializado a estudantes da rede pública de Londrina. O segundo local refere-se ao Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual de Londrina (NAC-UEL), que desde 1991 passou por reformulações, entretanto objetiva atendimento e apoio especializado a estudantes que declaram deficiências física, visual, auditiva e intelectual, além de transtornos globais do desenvolvimento e alta habilidades/superdotação.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

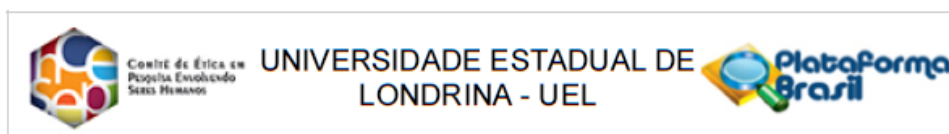
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

Município: LONDRINA

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.097.256

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender, nas trajetórias e formação de preferências de estudantes identificadas com altas habilidades/superdotação, se há ou não interferência dos padrões tradicionais de gênero no processo de socialização, e identificar se há singularidades nesses fatores em relação às demais mulheres.

Objetivos Secundários:

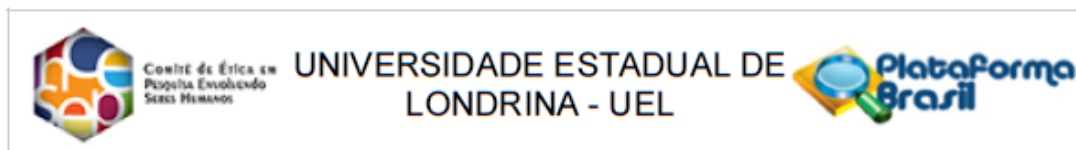
1. Construir, com base na história de vida de estudantes do sexo feminino identificadas com superdotação, características comuns e divergentes nas trajetórias, considerando tanto fatores sincrônicos como também os diacrônicos, que podem ser considerados interferentes no processo de socialização e formação escolar.
2. Analisar, a partir da perspectiva de Martha Nussbaum (2000) as consequências da formação das preferências deformativas que podem prejudicar o reconhecimento das estudantes do sexo feminino superdotadas como sujeito de conhecimento e ciência, e como essas consequências podem influenciar nas escolhas de futuro profissional e acadêmico.
3. Analisar, a partir do olhar das classificadas com superdotação, quais os possíveis efeitos sociais dessa classificação nas trajetórias de vida e socialização dessas estudantes.
4. Identificar, a partir do olhar das estudantes identificadas com superdotação, se e como o NAAH/S e NAC contribuem com a quebra de barreiras e enfrentamentos referentes a discriminações de gênero.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por se tratar de entrevistas com estudantes identificadas com altas habilidades/superdotação, o conteúdo abordado e o tipo de entrevista percorrerá a história de vida, ou seja, história das trajetórias. Apesar de mínimos, os riscos da pesquisa poderão acontecer por meio de possíveis constrangimentos que as entrevistadas poderão sentir em relação a algumas perguntas feitas, a depender do tipo de experiência de vida que possui em relação à superdotação. Caso ocorra esse incômodo, a entrevistada terá a total liberdade de interromper a qualquer momento a entrevista, ou escolher adentrar somente nos assuntos que lhe fazem se sentir confortável.

| | |
|-------------------------------------|------------------------------|
| Endereço: LABESC - Sala 14 | CEP: 86.057-970 |
| Bairro: Campus Universitário | |
| UF: PR | Município: LONDRINA |
| Telefone: (43)3371-5455 | E-mail: cep268@uel.br |



Continuação do Parecer: 3.097.256

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa, além das reflexões por parte das entrevistadas e de suas trajetórias de vida, atua também no reconhecimento de possíveis barreiras e discriminações de gênero que ainda podem estar presentes na formação de estudantes identificadas com altas habilidades/superdotação. Com o reconhecimento dessas barreiras, será possível desenvolver estratégias que possibilitem a eliminação dessas discriminações, proporcionando uma educação verdadeiramente inclusiva para esse público.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- folha de rosto adequada.
- apresenta autorizações das 3 instituições co-participantes.
- orçamento e financiamento corretos.
- TCLE claro e pertinente.

Recomendações:

- orienta-se que as etapas do cronograma devem contemplar efetivamente a tramitação do projeto pelo CEP/UEL. A coleta de dados não pode ser prevista para ter início antes da aprovação final do mesmo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|----------------|-----------------------------|------------|-------|----------|
| Informações | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P | 23/11/2018 | | Aceito |

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisa Envolvendo
SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 3.097.256

| | | | | |
|--|-------------------------|------------------------|----------------------------|--------|
| Básicas do Projeto | ETO_1258472.pdf | 08:32:10 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_detalhado.pdf | 23/11/2018 08:30:48 | LAIS REGINA KRUCZEVESKI | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | assentimento_nucleo.pdf | 23/11/2018 08:28:22 | LAIS REGINA KRUCZEVESKI | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | assentimento_naahs.pdf | 23/11/2018 08:26:41 | LAIS REGINA KRUCZEVESKI | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_rosto.pdf | 23/11/2018 08:25:14 | LAIS REGINA KRUCZEVESKI | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | assentimento_nac.pdf | 21/11/2018 15:51:14 | LAIS REGINA KRUCZEVESKI | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | termo_dois.pdf | 21/11/2018 15:23:04 | LAIS REGINA KRUCZEVESKI | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | termo_um.pdf | 21/11/2018 15:11:55 | LAIS REGINA KRUCZEVESKI | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 20 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br