

**SALA DE RECURSOS EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: (re)
pensando o sexismo e a violência de gênero¹**

Luciene Celina Cristina Mochi
Eliane Rose Maio

Resumo: O presente artigo, decorrente de um estudo inicial sobre gênero e necessidades especiais, tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o número destoante entre meninas e meninos identificados e frequentando classes de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), em duas turmas diferentes, no Instituto de Educação Estadual de Maringá/PR. Inicialmente é feita a contextualização histórica e didática sobre o processo de identificação da área de AH/SD e sobre o atendimento especializado. A pesquisa apoia-se nos referenciais teóricos estabelecidos pelo programa de Educação Especial do Estado do Paraná. Assinalamos os desafios que professores/as precisam se atentar, principalmente as demandas de reconhecimento de gênero, para que tenhamos uma educação efetiva e que não reforce os estereótipos que sobrepõem à maioria masculina em detrimento da capacidade feminina. O trabalho busca defender a importância de um olhar pedagógico acerca da diminuição das diferenças de gênero existentes. Resgata o viés histórico sobre a desigualdade de identificações/avaliações, entre meninas e meninos, para o enriquecimento curricular, procurando contemplar as discussões sobre as representações de papéis estabelecidos historicamente pela sociedade e pela cultura. Propõe a (des)construção de conceitos sobre inteligência e estímulo no que concerne à produção intelectual e criativa.

Palavras-chave: Gênero. Sexismo. Altas Habilidades/Superdotação.

Pontuando o atendimento especializado e a construção da “vigília” sobre Altas Habilidades/Superdotação

A introdução do atendimento especializado para discentes com Altas Habilidades/Superdotação² (AH/SD) teve seu marco inicial, na cidade de Maringá, em meados do ano de 2004, sobre a égide de Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

¹ Artigo apresentado no III SIES – Simpósio Internacional de Educação e Sexualidade pela Universidade Estadual de Maringá, em abril de 2013.

² Na legislação brasileira, desde 1971, tem sido empregado o termo superdotado, que nos documentos atuais aparece modificado para Altas Habilidades/Superdotação (GOULART [et al.], 2011, p. 9).

Os princípios norteadores da sala enfatizam a estimulação e o enriquecimento curricular de maneira que cada aluno/a possa ter condições de progredir em seus domínios cognitivos, intelectual e criativo que são, profissionalmente, amparados por um coletivo de especialistas das mais diversas áreas do conhecimento. Assim, a rede de atuação proposta pela implantação de turmas de AH/SD encontra suporte nas Universidades, nos Centros Culturais e em demais colaboradores/as, conforme prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

O processo de identificação dos alunos/as, em nível estadual e na cidade de Maringá, é realizado por observação direta de docentes, pedagogos/as, psicopedagogos/as vinculados à rede de Educação Básica, que são orientados/as pela equipe da área de AH/SD do Departamento de Educação Especial, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). A formação desses profissionais é realizada e sempre mantida por meio de cursos de formação para as Equipes Pedagógicas e para os professores especialistas, que utilizam uma lista de indicadores do CEDET-Lavras³. Mori e Brandão (2009, s./p.) esclarecem que

o processo de identificação organizado pelo CEDET parte da observação direta das habilidades do aluno pelo professor em sala de aula. Os alunos com AH/SD, em sala de aula, geralmente, mostram-se curiosos, criativos e rápidos. São capazes de expressar com fluência e organização suas ideias, muitas vezes incomuns ou antecipadas; revelam considerável motivação, envolvendo-se com perseverança em tarefas que satisfazem seus interesses e curiosidades. Possuem facilidade para perceber, fazer análise-síntese, utilizar raciocínio lógico elevado até a abstração; apresentam capacidade de associação de temas específicos com outros mais amplos, estilos singulares de aprendizagem e tendência a atingir, com facilidade, objetivos considerados difíceis pela maioria das pessoas.

Feita a identificação, os/as alunos/as com o perfil passam a frequentar as Salas de Recursos em AH/SD por dois dias semanais, em encontros de aproximadamente duas horas diárias, realizados no contra turno das atividades curriculares convencionais as quais estão matriculados/as. Afirmando tal postura, Mori e Brandão (2009, s./p.), explicam que “o encaminhamento para o atendimento

³ Centro para o desenvolvimento do potencial e talento da cidade de Lavras, MG. Foi criado em 1992 pela Dra Zenita Guenther.

especializado em Sala de Recursos tem início com a identificação do aluno/a, pelos professores/as especialistas em Educação Especial”.

O Estado do Paraná, ao atender alunos/as com AH/SD, vale-se das proposições derivadas das pesquisas de Joseph Renzulli (2004), que define a superdotação como uma série de comportamentos que trazem três agrupamentos básicos de lineamento humanos que são: a) capacidade geral e/ou específica acima da média; b) elevados níveis de comprometimento com a tarefa; e, c) criatividade também ou igualmente acima da média. Esses grupos também são conhecidos como os três anéis ou modelo triádico de identificação de AH/SD.

Alinhadas a esse modelo, as salas de AH/SD são suplementares ao currículo convencional, logo, mais flexíveis em relação ao planejamento e à apreensão do conteúdo, o que torna mais rica a aprendizagem e a interação dos alunos/as em relação às atividades propostas.

O referido serviço de apoio especializado tem como característica a suplementação ou enriquecimento dos conteúdos escolares do currículo formal, bem como de temas que não estão presentes nos currículos convencionais, mas que sejam considerados pertinentes pelos professores e de interesse dos alunos. As atividades desenvolvidas no programa podem ser realizadas em grupos ou individualmente, de acordo com um cronograma a ser organizado pelo professor. A utilização de uma metodologia diferenciada, com recursos que atendam às necessidades específicas dos alunos com AH/SD, contempla, segundo seus idealizadores, as reivindicações de uma escola inclusiva, democrática e para todos (MORI; BRANDÃO, 2009, s./p.).

Embora a caracterização dos alunos/as obedeça às recomendações e indicativos aqui descritos, observamos que há um número menor de meninas frequentando o programa estadual de AH/SD, e, em diversas turmas, inclusive no Município de Maringá. Constatamos através do levantamento dos documentos oficiais da secretaria da escola que no período de (2004-2013) num total de 126⁴ matrículas, 21 eram de meninas que contrapõe 101 de meninos avaliados e matriculados. Tal constatação leva-nos a um alerta sobre as questões de gênero, discriminação e, até certo ponto, de sexismo e de violência sobre a igualdade de direitos entre meninos e meninas.

⁴ Esse número é referente à análise documental de matrículas feitas no sistema de registro escolar do Instituto de Educação Estadual de Maringá entre os anos 2004 a 2013.

O estudo e o levantamento do histórico de matrículas e avaliações realizadas no Instituto de Educação Estadual de Maringá/PR exemplifica essa questão. Avaliando as matrículas, as pesquisadoras observaram que, durante os nove anos do programa especializado (2004-2013), a desigualdade em relação ao gênero se faz presente nas salas de AH/SD, especialmente em relação às meninas.

Conversas realizadas com os/as professores/as do ensino regular, durante os conselhos de classe, também apontam a prevalência de alunos do gênero masculino sugeridos para diagnóstico.

Os números de matrículas no serviço especializado e a narrativa dos/as profissionais, portanto, evidenciam a predominância de alunos meninos nas avaliações e indicações às turmas de AH/SD.

Considerando as poucas pesquisas realizadas no Brasil sobre AH/SD e o cruzamento com as questões de gênero e sexismo nesse tipo de atendimento, a intencionalidade do trabalho é trazer um questionamento, ainda que inicial, em torno dos motivos socioculturais pelos quais as meninas são minoria no programa educacional. Assim, problematizamos e inquiremos algumas proposições que nortearão a sequência deste estudo: Por que a sociedade considera a inteligência um atributo predominantemente masculino? As mulheres que se destacam por seus potenciais acadêmicos/criativos são encorajadas a se identificarem como superdotadas? Os papéis sociais e os papéis de gênero relacionados ao desenvolvimento do raciocínio definem a sexualidade dos alunos⁵?

Historicamente, há uma infinidade de questionamentos em relação à diferença de gêneros. Foucault (1988) discorre sobre essa incitação aos discursos acerca do sexo, da sexualidade e do gênero. O autor faz uma digressão sobre a história dos interditos e dos discursos em relação à sexualidade desde o Século XVII, onde havia mutismo e pudores em relação ao sexo atribuídos pela burguesia da época. Aprofunda sua explicação, contextualizando os saberes sobre a sexualidade a partir do estabelecimento de controles, vigílias, pré-conceitos,

⁵ É quase um imperativo de senso comum situar os meninos que gostam de livros, ao invés de futebol, e as meninas, que têm preferência por jogos e brincadeiras mais coletivas e dinâmicas, em posições de gênero diferentes das esperadas socialmente. Essas diferenças marcam os papéis sociais e as expectativas de gênero para as pessoas no contexto cultural ao qual elas pertencem.

proibições que se cristalizaram nos séculos XIX e XX e mais especificamente dentro das instituições sociais, entre elas a escola.

Na atualidade, alguns debates feministas discorrem sobre os signos e os significados da conceituação de gênero, transportando a problemática da repressão crítica, da discursividade, do estabelecimento de papéis socialmente demarcados para a quebra dos padrões previamente estabelecidos, tanto nos meios culturais quanto no espaço escolar, que sofre com a pressão de legislações, muitas vezes sexistas e dominantes, que impelem e cerceiam a igualdade entre gêneros.

A teórica feminista Judith Butler (1990) aponta para a preocupação com o embotamento dos problemas ligados às questões de gênero, afirmando uma observação sobre as problematizações que poderiam exprimir incognoscibilidade eufemística de uma cultura preponderante masculinista.

Para esse sujeito masculino do desejo, o problema tornou-se escândalo com a intrusão repentina, a intervenção não antecipada, de um “objeto” feminino que retomava inexplicavelmente o olhar, revertia a mirada, e contestava o lugar e a autoridade da posição masculina. A dependência radical do sujeito masculino diante do “outro” feminino expôs repentinamente o caráter ilusório de sua autonomia. Contudo, essa reviravolta dialética do poder não pôde reter minha atenção - embora outras o tenham feito, seguramente (BUTLER, 2003, p. 08).

Já para Brunetto e Araújo (2009), as disciplinas repressivas nos atrelam aos trilhos da normatividade imposta na sociedade contemporânea. Para as autoras, seria fundamental uma abordagem pedagógica mais crítica na Educação Sexual realizada nas escolas, pensando, especialmente, no tratamento dado à construção do sujeito social (e sexuado) para problematizarmos pré-conceitos e atitudes discriminatórias.

A discriminação pode estar diluída em muitas ações e intenções sociais. No cotidiano escolar, por exemplo, as mulheres são minorias no atendimento das pessoas com AH/SD, o que reforça o padrão da masculinidade também na escola, uma vez que não são indicadas pelos/as profissionais da educação para o processo de avaliação e perdem com a falta de reconhecimento de suas habilidades em função do seu gênero.

É comum, familiares e professores/as responderem ao questionário de investigação dizendo que “não acreditam que meninas tenham superdotação” e,

outras vezes, quando as garotas são mencionadas nos pareceres e indicações, o argumento é feito de maneira estreita e enviesada.

Na seleção de alunas meninas para AH/SD há uma contradição mais velada, as próprias mulheres, avaliadoras e especialistas no caso, não percebem a si e nem as avaliadas com características e traços de potencial elevado, caindo facilmente no processo já cristalizado de corporificação: o de que a mulher possui uma essência dócil, internalizada, retraída e submetida à aceitação de uma desigualdade perante aos homens. Sendo a mulher essencializada, dentro e fora da escola, há uma relação com aquilo que denominamos no senso comum de síndrome de Gabriela: “Eu nasci assim, eu cresci assim, eu vivi assim, vou ser sempre assim”⁶. Entretanto, conforme já apontaram tantos estudos, como seres sexuados, não nascemos prontos/as e nem permanecemos/as os/as mesmos/as a vida toda; construímo-nos, cognitiva, sexual e subjetivamente nas relações sociais.

Compreender, observar e presenciar diariamente que as vagas nas salas de recursos em AH/SD são preenchidas, em sua maioria por estudantes masculinos, é salutar para a discussão sobre o poder cultural da construção do gênero e de suas manifestações heterossexistas, principalmente porque o princípio norteador da escola pública é a democratização do ensino de qualidade, a aceitação das diferenças e o questionamento daquilo que culturalmente foi induzido como certo e errado.

Nesse sentido, a inclusão traz em seu bojo muito mais do que apenas garantir o acesso à escolarização, mas principalmente a abertura de espaços para que possamos humanizar os saberes eruditos e proporcionar às mulheres e aos homens o direito a serem o que são e da maneira que são. Para Brunetto e Araujo (2009, p. 15),

depreende-se disso que o ambiente escolar se constitui num contexto propício não só para a propagação de concepções sociais fundamentadas em referenciais hegemônicos, mas também das ali produzidas, que muitas vezes promovem as diferenças como produtoras de desigualdades sociais.

Corroborando com essa ideia, em trabalho anterior destacamos que,

⁶ Modinha para Gabriela. Composição de Dorival Caymmi, 1975. Em seu refrão faz alusão ao pensamento de que Gabriela não quer mudar ou jamais mudará ao afirmar que “Eu nasci assim, eu sou sempre assim”.

a realidade social marcada pelas desigualdades no exercício da cidadania tem reflexos na educação e faz emergir o debate acerca da educação que queremos, considerando que não é possível abordar a inclusão sem ter presente o processo de exclusão. A ideia da educação inclusiva como um novo modo de pensar a educação, provoca o exercício crítico, estimula a formação de professores e professoras, coloca o desafio de repensar a escola e planejá-la para que se torne efetivamente aberta às diferenças (MOCHI, 2009, p. 02).

Contraditoriamente às dinâmicas inclusivas, a sociedade contemporânea muitas vezes reproduz de modo predominante sexismos e diferenças entre as pessoas, classificando-as por números, padrões normativos, capacidades intelectuais e diferenças de gênero.

Podemos, portanto, perguntar sobre as desigualdades entre o número de mulheres atendidas no programa AH/SD, atrelando os questionamentos às indicações dos estímulos, investimentos culturais e acadêmicos que fujam das dicotomizações sobre ser masculino e ser feminina na sociedade. É preciso evitar desinformações e buscar o atendimento educacional especializado que atenda igualmente e sem a diferença destoante entre os gêneros.

Nesse sentido, a própria Constituição Federal do Brasil garante o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito” (BRASIL, 1988, Art. 208, IV), o que é reiterado, de maneira evidente, no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996, Artigo. 4º III), que esclarece como devem ser os atendimentos educacionais, ou seja, eles devem respeitar a individualização de cada aluno/a nos contextos escolares.

Mais amparos advêm das leis organizacionais do nosso país. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8069/90, diz que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, Art. 5.º).

Apesar dos amparos legais coíberem a negligência e a discriminação entre alunos/as, protegendo-os/as contra a violência e opressão, porque, ainda, necessitamos tanto debater sobre inclusão de pessoas e pensarmos estratégias contra as violências sutis e simbólicas sobre o gênero?

Através de questionamentos e estudos teórico-metodológicos poderemos avançar nas informações, principalmente para lidarmos com o respeito, o incentivo e a promoção de oportunidades iguais de aprendizagem para mulheres e para homens.

Inteligência-feminilidade-escola: eis a questão!

O ensino e a aprendizagem são frutos de processos históricos, sociais, culturais e cognitivos que estão presentes nas práticas educativas difundidas pelos modelos sociais, pelos currículos e pelo sistema sociopolítico de nosso país.

Historicamente falando, a educação brasileira está assentada no patriarcado (pai – mãe – filhos/as), escravista, autoritário e que difunde, muitas vezes, a violência gestada nas demarcações de gênero. Essa premissa estabelece que as mulheres devam, necessariamente, serem subjugadas aos homens que ditam e impõem as regras sociais e familiares na economia e no aspecto sexual. Destacando essa prerrogativa, Martins (2009, p.94) afirma que:

Um aspecto da educação sexista é a ideia tão arraigada em nossa cultura do duplo padrão moral que as meninas desde muito cedo aprendem. Por um lado, como as meninas tem que ser obedientes, passivas, “boazinhas” e principalmente preservar seu corpo, demonstrando recato e adequação ao modelo da mulher honesta ou da “moça que é para casar”. Por outro lado, como as famílias e a religião veem perdendo seu poder de controle e de inculcação de modelos de comportamento mais conservadores e passivos, as meninas tem disponíveis outros modelos que se opõem aqueles, gerando confusão, frustração e perda de referenciais.

Os papéis sociais são construídos dentro de concepções antigas e novas, dentro de ideologias e culturas que justificam a dominação e a discriminação entre os sexos. Em relação à condição da mulher, esses processos são naturalizados na sociedade.

Dessa forma, o sistema capitalista nutre a ideologia patriarcal dentro das instituições sociais, contribuindo, também, para a disseminação de estereótipos sexistas e para valer as relações de subalternidade de um gênero em detrimento ao outro.

Cada grupo social investe na formação de um tipo de caráter dos seus membros, procurando satisfazer e garantir a manutenção do que considera norma e padrão. Nesse processo, família e escola servem “socialmente” e moldam os indivíduos ao transmitir os valores dominantes e as formas de controle. Escola/família, portanto, vão definindo papéis sexistas, muitas vezes apoiados e/ou diferenciados de acordo com os sexos anatômicos.

Esse tipo de naturalização e de internalização, conforme nos lembra Simone de Beauvoir (1980), pode instituir diferenças marcantes para meninos e meninas já desde a adolescência. No livro “O segundo Sexo”, a autora cita que meninas na mesma idade, exemplo: aos doze anos, podem ser tão robustas quanto seus irmãos e manifestar as mesmas capacidades intelectuais. Mesmo que as diferenças físicas demarcadas pelo sexo sejam bem evidentes na puberdade - a ponto de não podermos negá-las, a diferencial cultural e a diferenciação cognitiva não se dão pela biologia do sexo, mas pautam-se pelo preconceito e pela dicotomia de gênero que vão tatuar, marcar e imprimir o que deve ser da ordem dos meninos e o que deve ser da ordem das meninas, dizendo o que é próprio de um quanto de outro nos grupos sociais.

Hábitos, regras de relacionamento e percursos intelectuais, como a própria escolha da profissão, suscitam estudos investigativos dos processos pelos quais mulheres e homens internalizam atitudes de valores e comportamentos correspondentes às expectativas de um determinado grupo. Esses processos são constituídos na educação formal, nas inspirações da família que educam de acordo com o caberia a cada sexo biológico. Limitando as possibilidades intelectuais, esses preconceitos também colocaram o sexo como discurso (FOUCAULT, 1988).

Desde a década de 1980, vivenciamos uma ânsia em “tratar” os “problemas” de diferença de gênero na escola, restringindo-os, entretanto, aos limites do discurso científico e das modalidades biológicas, o que faz a educação sexual um tema de profissionais da saúde dentro da escola palestrando para alunos/as.

Martins (2009, p. 95) nos adverte em relação a essas práticas escolares, destacando que

desta forma, a problematização do sexo nas escolas acaba por reproduzir o ideal normalizador dos papéis sexuais, a restringir o sexo e a sexualidade ao domínio de uma pedagogia dos corpos, de

corpos que precisam ser educados a partir de certa concepção de normalidade e de desvio.

Assim sendo, o domínio disciplinar perpassa a formação feminina, reforçando os preconceitos de inferioridade da mulher em relação ao homem que são divulgados e construídos através dos aparelhos do Estado (família e escola). Esses valores servem para autenticar a maneira “adequada” de ser mulher.

[...] tanto na educação familiar quanto na educação escolar os valores associados à feminilidade e à masculinidade continuam a ser reproduzidos como se homens e mulheres pertencessem a mundos separados, porém complementares, cabendo às mulheres se preparar para serem merecedoras da atenção, dos cuidados e do amor dos homens. Apesar das conquistas das mulheres no plano dos direitos de cidadania ou dos direitos formais, há ainda muito a se transformar nas relações de gênero, especialmente no plano de valores e do imaginário (MARTINS, 2009, p. 93).

Incorporada na sociedade e na família, a criança aprende desde a mais tenra idade que existem diferenças autoritárias e colossais que a definem e a subordina a uma condição de gêneros. Podemos constatar esse imperativo lembrando as nossas memórias. Assim, conseguiremos destacar o pai/homem como ente superior e a mãe/mulher, o sexo frágil, a inferior, a servidora, mas com grande capacidade de agradar, de ser supridora e de atrair o desejo do outro.

Para Martins (2009, p. 94), “desde muito cedo as meninas aprendem a lição de que grande parte de sua vida e do lugar que elas podem ter no mundo vai depender da sua capacidade de atrair e seduzir”. Esse caminho, suas impressões e principalmente as sensações são resultados não só de um processo socializador, mas, também, de aprendizagem, que geram, para as meninas, os ambientes e as situações pautadas em atitudes e reações tidas como estritamente femininas, tais como: manifestações de passividade e submissão, manifestações de emoções. O contrário é dado para os homens. Separados do “mundo das meninas”, os meninos vivenciam situações que os estimulam a serem fortes, corajosos, conquistadores e racionais em relação a si mesmos e as mulheres assim como defende Martins (2009).

Reiteramos, portanto, que essas atitudes patriarcais, normativas e preconceituosas de uma educação engessada causam danos para as pessoas e para o conjunto de valores organizados socialmente.

O peso simbólico e o peso existencial impostos a meninos e meninas os/as travestem de normais, mas lhes causam sofrimentos violentos diante do dilema de ser o que se deseja ser e ser o que se precisa ser. Exemplo dessa condição pode ser retratado com as mulheres que se veem obrigadas, culturalmente, a parturejar, ou seja, a serem esposas passivas diante de homens fortes, destemidos, provedores. Para Louro (1997), esta demarcação prévia de “persona⁷” (como figura ou imagem que se apresenta) impele o crescimento tecnológico científico de uma sociedade inteira, uma vez que restringe e aprisiona o ser humano em demarcações agressivas do ponto de vista subjetivo do ser.

homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e reações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder (LOURO, 1997, p.41).

Ainda são aplicadas a homens e mulheres as amarras culturais de relacionamento que podem subordinar, também, suas produções intelectuais.

O veto do voto feminino, por exemplo, aproximadamente até meados do século XX, teve como principais justificativas a ideia de que as mulheres possuíam um cérebro menos desenvolvido que o dos homens. Pelo interdito biológico, com diferenças anatômicas entre homens e mulheres se justificavam (ou ainda justificam) as restrições ao acesso pleno à cidadania (CARRARA, 2009).

No mesmo interim desses processos discriminatórios, a educação especial vem de um caminhar progressivo de inclusão, embora ainda lutando contra as diferenças interpessoais de gênero e contra os estereótipos. A mesma biologia que ampara os preconceitos contra gênero também sustenta concepções deterministas com base no evolucionismo e na determinação crua dos genes.

Embora encontremos tantas dificuldades históricas para o reconhecimento dos gêneros e da educação inclusiva, não podemos renuir a marcha para a diminuição das diferenças e o desejo de quebrar paradigmas sobre a educação especial. Ao desvelarmos que a instituição escola (re) produz valores sociais

⁷ Aqui se referindo ao termo no Latim: persona/ae – máscara, figura, pessoa.

previamente estabelecidos, veiculados a padrões de comportamentos masculinos e femininos, defrontamos uma sociedade cheia de desigualdades em diversas esferas.

É preciso, portanto, fugir da condição de abalizar as diferentes condições de oportunidades e prestígios acadêmicos entre mulheres e homens que ficam previamente estabelecidos. É preciso fugir das etiquetas dadas pelas genitálias biológicas. Para Swain (2009, p. 123), “a genitália, assim, torna-se causa de uma sexualidade paradigmática, da heterossexualidade reprodutiva, cujo ônus recai, principalmente, sobre as mulheres”. Logo, é também preciso romper com a fixação no patriarcado e no falocentrismo de nossas sociedades.

Como apontamos, há uma (re)produção de preconceitos e uma discriminação sobre o gênero que estimula os meninos para a aventura do descobrir, para a tomada de iniciativa e a valorização da criatividade; enquanto que, do outro lado, bem definido, as meninas são levadas ao conformismo, à passividade e à submissão.

Percebemos de maneira clara e não tanto extemporânea estes papéis nas profissões e nas participações políticas ativas da sociedade. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito (LOURO, 1997).

É preciso romper com a ideia de que alunos/as inseridos/as, no espaço escolar formal, estão para além das convenções educacionais, onde os livros didáticos vem reforçar a manutenção de valores ideológicos através do suporte de seus textos e imagens, que retratam os aspectos estereotipados do pai que trabalha fora; da mãe cuidando dos filhos/as; da menina brincando com bonecas; do menino envolvendo-se com atividades dinâmicas.

Essa consideração serve de mote para compreendermos que o masculino é associado ao público, ao político, e, por outro lado, o feminino ao doméstico e ao privado.

[...] a exclusão das mulheres de tarefas e postos de chefia ou direção funda-se, até os dias de hoje, em argumentos reprodutivos, como amamentação, cuidado das crianças, presença no lar, divisão de trabalho que constrói e reproduz as dimensões do público e do privado; é assim que a procriação biológica se torna maternidade social (SWAIN, 2009, p. 126).

Essas reflexões são oportunas para entendermos, no contexto das salas de AH/SD, o número diminuto de alunas frequentando as turmas.

Apesar de não encontrarmos pesquisas sistêmicas sobre os programas de AH/SD e sobre a realidade dos alunos/as atendidos em Maringá, a essa condição não cabem o silêncio e a acomodação. É preciso buscar por políticas educacionais emancipatórias, que avivam o reconhecimento da legitimidade das dinâmicas múltiplas para os diferentes gêneros, que expressem o direito de igualdade e de oportunidades a todas as pessoas, sem desabar nos interditos biológicos e sociais.

Considerações finais

Como um fenômeno cultural, a sociedade contemporânea ainda carrega em seus ombros o peso da normatividade de gênero. Sendo assim, o homem, masculino e heterossexual possui incentivos em relação a sua inteligência e à sua produção criativo-tecnológica.

Por outro lado, as mulheres, retidas em uma submissão culturalmente construída, veem-se dentro de um impedimento decorrente da lógica imposta pelo determinismo biológico e social. Isso evidencia as fragilidades socialmente criadas: como a pertença a uma vida confinada ao espaço doméstico, ao cuidado com os filhos e marido, a compressão do casamento e a inacessibilidade para o encorajamento à formação profissional.

[...] discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos) constituem hierarquias entre os gêneros (LOURO, 1997, p. 24).

As desigualdades nessas representações pré-estabelecidas não apenas atestam as diferenças de construção cultural de uma sociedade marcada pelo poder desigual entre os gêneros. Mesmo com as lutas construídas através dos estudos feministas, ainda existe, de maneira “velada” e não “velada”, a violência de gênero.

Convivemos, diariamente, sobretudo nos espaços escolares, com as representações tradicionais e conservadoras. Essas representações precisam ser

urgentemente discutidas, visando o uma amplitude social e a criação de ressignificações sobre o gênero.

Para avançarmos em uma escola democrática é preciso que todos/as profissionais em educação primem por relações igualitárias de gênero, a fim de construir de um ambiente pedagógico que considere a alteridade e a diferença.

É fato que já conseguimos perceber um caminhar mais seguro nas condições de trabalho, estudo e participação política feminina, pois “as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança” (LOURO, 1997, p. 35).

O que se faz necessário é o chamamento dos profissionais em educação para colaborarem com uma escola que valorize a diversidade em busca de uma prática inclusiva e com igualdade de oportunidades para todos/as. É necessário estarmos atentos para não cairmos nas alusões aos padrões heterossexistas, machistas e elitistas. A abordagem pedagógica sem predileções é de suma importância para uma educação com mais qualidade e diminuição do preconceito. Tanto o ensino comum como a educação especial precisam se surpreender e se fazer valer dentro da caminhada histórica de homens e mulheres.

A identificação de meninas para o atendimento especializado nas salas de recursos em AH/SD precisa ser amplamente discutida nos conselhos de classes, na sala dos professores e nas salas de aula para que possamos caminhar para a igualdade de gênero. Se nos calarmos sobre essa perspectiva, passaremos a assumir um papel velado e discriminatório em relação ao incentivo da participação das mulheres nas artes, nas ciências e na política.

A escola, diante dessa realidade, possui ação predominantemente formadora de opinião, o que pode resultar em melhores condições de atendimento e encaminhamentos educacionais mais igualitários.

Com efeito, a prática da educação qualitativa deve viabilizar problematizações, deve quebrar os paradigmas estabelecidos e universalizantes, deve reverberar uma educação que busque a multiplicidade e os direitos igualitários entre homens e mulheres. Como claramente explicita Furlani (2009, p. 157), “se queremos nos opor ao machismo, ao racismo, ao sexismo, à homofobia e às formas de exclusão social, essa desconstrução que coloca “verdades únicas” em dúvida pode ser um caminho”.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo** – Fatos e Mitos. Ed. Nova Fronteira, 1980. v. 1.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRUNETTO, Dayana Carlin dos Santos; ARAUJO, Débora Cristina de. Sexualidade e Gêneros: questões introdutórias. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 13-28.

BUTLER, Judith. **Sujeito do sexo/ gênero/ desejo in Problemas de gênero** – Feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRARA, Sérgio. **Educação, Diferença, Diversidade e Desigualdade**. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. - Rio de Janeiro -: CEPESC; Brasília-: SPM, 2009.

DIGIÁCOMO, Murillo José, 1969. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado** /Murillo José Digiácomo e Ildeara Amorim Digiácomo. -Curitiba. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013. 6ª Edição.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. A vontade de saber, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1998.v.1.

FURLANI, Jimena. Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados na educação sexual. In: Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 131-158.

GOULART, Aurea Maria Paes Leme...[et al.]. **Altas Habilidades/ Superdotação: reflexões e processo educacional**. - Maringá: Eduem, 2011

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista/ Guacira Lopes Louro. - Petrópolis, Rj: Vozes, 1997.

MARTINS, Ana Paula Vosne. Meninas podem dizer não? Algumas considerações sobre as relações de gênero e a experiência sexual entre adolescentes. In: Paraná. Secretaria da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED -, 2009. p. 91-98.

MOCHI, Luciene Celina Cristina. **Inclusão em Tempos de Exclusão Social**. 2009. Artigo apresentado para conclusão de curso. Especialização em Educação Especial, Instituto Paranaense de Ensino, Maringá, 2009.

MORI, N.N. R.; BRANDÃO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 3, p. 485-498, set./dez. 2009.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 27 n. 1, p. 75-134, jan./abr. 2004.

SWAIN, Tania Navarro. Os limites do corpo sexuado: Diversidade e representação social. Paraná. Secretaria da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 121-129.

Notas sobre as autoras

Luciene Celina Cristina Mochi é pedagoga, especialista em Educação Especial. Professora na Rede Estadual de Educação do Paraná, atuando como docente da Sala de Recursos em Altas Habilidades/Superdotação no Instituto de Educação Estadual de Maringá e dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no Colégio de Aplicação Pedagógica CAP/UEM. Participa do grupo de pesquisa CNPq, Núcleo de Pesquisa e Estudos em Diversidade Sexual (NUDISEX). Membro associada ao Conselho Nacional para Superdotação (CONBRASD). Aluna da graduação (PARFOR) - Artes Cênicas na Universidade Estadual de Maringá.

Eliane Rose Maio é Psicóloga, Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis, Doutorado em Educação Escolar – UNESP/Araraquara, Pós-Doutorado em Educação Escolar – UNESP/Araraquara. É professora da Universidade Estadual de Maringá, no Departamento de Teoria e Prática da Educação. Professora do programa de Pós-graduação do Mestrado e Doutorado em Educação – PPE, UEM. Líder do grupo de pesquisa CNPq, Núcleo de Pesquisa e Estudos em Diversidade Sexual (NUDISEX).