

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM REDE NACIONAL - PROFEI**

ELIANE GRISA

**A INCLUSÃO DAS MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO
ESPAÇO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON/PR E A
PRÁTICA DOCENTE NO DESVENDAR DE POTENCIALIDADES**

**PONTA GROSSA-PR
2024**

ELIANE GRISA

**A INCLUSÃO DAS MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO
ESPAÇO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON/PR E A
PRÁTICA DOCENTE NO DESVENDAR DE POTENCIALIDADES**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre junto ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Inclusiva - Mestrado Profissional em Rede Nacional
- PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta
Grossa – UEPG.

Orientadora: Prof^a. Dra. Edina Schimanski.

**PONTA GROSSA-PR
2024**

G869 Grisa, Eliane

 A inclusão das meninas com altas habilidades/superdotação no espaço escolar no município de Marechal Cândido Rondon/PR e a prática docente no desvendar de potencialidades / Eliane Grisa. Ponta Grossa, 2024. 147 f.

 Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - Mestrado Profissional em Rede Nacional - PROFEI - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

 Orientadora: Profa. Dra. Edina Schimanski.

 1. Altas Habilidades - Superdotação. 2. Gênero. 3. Educação inclusiva. 4. Mulheres - Meninas. I. Schimanski, Edina. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

ELIANE GRISA

*"A INCLUSÃO DAS MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR NO
MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON/PR E A PRÁTICA DOCENTE NO DESVENDAR DE
POTENCIALIDADES"*

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da
Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa 25 de outubro de 2024.

Membros da Banca:

Profa. Dra. Edina Schimanski – UEPG
Presidente

Profa. Dra. Eliane Maio - UEM
Titular Externo

Profa. Dra. Adriana Suarez - UEPG
Titular Interno

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho – UEPG
Suplente Interna



Documento assinado eletronicamente por Edina Schimanski, Professor(a), em 25/10/2024, às 10:46, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por Adriana Rodrigues Suarez, Professor(a), em 25/10/2024, às 10:49, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por Eliane Rose Maio, Usuário Externo, em 25/10/2024, às 10:49, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por Adriana Aparecida Telles, Secretário(a), em 06/11/2024, às 10:54, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador 2258889 e o código CRC 14E0AC4E.

Este estudo é dedicado a todas as meninas e mulheres que, com sua curiosidade, determinação e coragem, desbravam os caminhos do conhecimento, quebrando barreiras, enfrentando desafios e inspirando a todas nós.

Que este estudo possa contribuir, mesmo que modestamente, para um mundo mais igualitário, em que todas as meninas e mulheres tenham acesso à educação, sonhos e oportunidades. Que cada página escrita aqui seja um tributo à força, resiliência e capacidades que vocês carregam em seus corações.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade, por iluminar meu caminho e por me proporcionar todas as experiências vividas nesta jornada, especialmente por não permitir que eu desistisse diante dos desafios que surgiram.

Aos meus queridos pais, expresso minha eterna gratidão, não apenas em palavras, mas também por meio das minhas ações diárias. Seus ensinamentos e o amor que me deram em vida continuam vivos dentro do meu coração, moldando a pessoa que sou hoje e me guiando até aqui.

Ao meu esposo Márcio, que sempre acreditou em mim, sendo meu maior incentivador. A você, meu amor incondicional!

Ao meu filho Bernardo e à minha filha Antonella, por aceitarem minha ausência, mesmo em momentos especiais, por existirem em minha vida e por me fazerem a mãe mais feliz do mundo. Vocês são como estrelas raras, brilhando intensamente em nosso mundo!

Às minhas irmãs Ivani e Lucivani, meus maiores exemplos de mulheres fortes e resilientes. Gratidão pelo apoio, incentivo e confiança frente às minhas escolhas. A vocês, desejo saúde!

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Edina Schimanski, não só pela delicadeza e cuidado com que sempre me acolheu, mas, sobretudo, pela paciência ao ensinar. Suas palavras de acolhimento e sabedoria me guiaram a profundas reflexões e suas contribuições são valorosas para o resultado final deste estudo.

À CAPES por oportunizar o financiamento de minha pesquisa.

Aos (Às) participantes desta pesquisa, escolas e professoras que aceitaram participar e contribuir com a produção acadêmica.

Aos (Às) colegas de turma, em especial às colegas e amigas Regis e Margit pelo companheirismo nas horas mais alegres e difíceis desta jornada, pela disponibilidade em ouvir e pelo amparo nos momentos mais desafiadores.

À minha colega Ana Paula, pelas riquíssimas trocas e pelas contribuições nos desafios da produção acadêmica. Nossas discussões, reflexões e parcerias tornaram este trabalho mais rico.

E, por fim, agradeço ao PROFEI e seus(suas) professores(as) por me oportunizarem essa experiência de aprender e contribuir com o conhecimento científico.

As pessoas com AH/SD têm permanecido invisíveis por muito tempo. Identificá-las e ajudá-las a ter uma identidade - um direito de todo ser humano - é permitir que deixem de ser fantasminhas, mesmo que legais. Deixar que SEJAM, sem ter que se esconder, é promover sua aceitação, seu reconhecimento e sua valorização

(Barrera Pérez; Freitas, 2016, p. 124).

RESUMO

GRISA, Eliane. **A inclusão das meninas com altas habilidades/superdotação no espaço escolar no município de Marechal Cândido Rondon e a prática docente no desvendar potencialidades**. Orientadora: Prof^a. Dra. Edina Schimanski. 147f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

Esta pesquisa corrobora com os estudos que tratam da invisibilidade dos sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), bem como a tendência em reconhecer com mais facilidade, os indicadores em meninos. Com isso, as meninas com AH/SD passam despercebidas, tendo suas habilidades camufladas, sendo pouco estimuladas para o desenvolvimento das suas potencialidades. O estudo tem como objetivo geral analisar as percepções de professoras sobre as meninas com AH/SD no contexto escolar, identificando possíveis fatores que contribuem para a invisibilidade dessas alunas e as implicações desse fenômeno em suas trajetórias educacionais. Os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa abordam autores(as) como Levy Vigotski (2010), Joseph Renzulli (1986, 2004, 2014), Susana Pérez (2012, 2014), Cristina Delou (2007), Angela Virgolim (2007) e Mari Lúcia Sabatella (2008), os(às) quais discutem sobre a inclusão dos sujeitos com AH/SD, fundamentando uma prática pedagógica baseada no desenvolvimento das potencialidades. A pesquisa possui natureza qualitativa de cunho exploratório e descritivo. A amostra voluntária da pesquisa foi composta por oito docentes que atuam no Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino do Município de Marechal Cândido Rondon-PR, os quais possuem alunas com AH/SD em suas turmas regulares. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, contendo um roteiro de questões abertas que versavam sobre a percepção dos(as) docentes sobre AH/SD, considerando a representatividade de gênero. Os achados apontam para a prevalência do reconhecimento dos meninos e da existência de estigmas relacionados à AH/SD, sendo estes mais latentes nas meninas, as quais não têm sua inteligência reconhecida e acabam sendo negligenciadas, tanto na identificação quanto no atendimento, sendo seu potencial associado a um comportamento social esperado. Nesse sentido, esta pesquisa apresenta reflexões sobre AH/SD considerando a representatividade de gênero, visando promover aos alunos e às alunas a igualdade de oportunidades para que possam desenvolver plenamente seu potencial.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Gênero. Educação Inclusiva. Mulheres/Meninas.

ABSTRACT

GRISA, Eliane. **The inclusion of girls with high abilities/giftedness in the school space in the municipality of Marechal Cândido Rondon and the teaching practice in revealing potentialities.** Advisor: Prof. Dr. Edina Schimanski. 147f. Dissertation (Masters in Professional in National Network) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

This research corroborates studies that address the invisibility of individuals with High Abilities/Giftedness (HA/GD), as well as the tendency to more easily recognize these indicators in boys. As a result, girls with HA/GD often go unnoticed, with their abilities being camouflaged and receiving little encouragement to develop their potential. The general objective is to analyze teachers' perceptions of girls with HA/GD in the school context, identifying possible factors that contribute to the invisibility of these students and the implications of this phenomenon in their educational trajectories. The theoretical foundations of the research draw on authors such as Vygotsky (2010), Renzulli (1986, 2004, 2014), Pérez (2012, 2014), Delou (2007), Virgolim (2007), and Sabatella (2008), who discuss the inclusion of individuals with HA/GD and support pedagogical practices based on the development of potential. The research is qualitative, exploratory, and descriptive in nature. The voluntary sample consisted of eight teachers who work in Elementary School of the municipal education network of Marechal Cândido Rondon-PR, where they teach to students with HA/GD in regular classes. Data were collected through semi-structured interviews, using a set of open-ended questions that explored the teachers' perceptions of HA/GD, considering gender representation. The findings highlight a tendency to recognize boys more frequently and reveal the existence of stigmas related to HA/GD, which are more pronounced in girls. The intelligence of these girls is often overlooked, and they end up being neglected in both identification and support, with their potential being associated with expected social behaviors. This research offers reflections on HA/GD through the lens of gender representation, aiming to provide equal opportunities for both male and female students to fully develop their potential.

Keywords: High Abilities/Giftedness. Gender. Inclusive Education. Women/Girls.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As oito inteligências da Teoria das Inteligência Múltiplas.....	40
Figura 2 - Modelo dos Três Anéis de Renzulli	41
Figura 3 - Modelo Triádico de Enriquecimento de Joseph Renzulli	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação Inicial das participantes	74
Gráfico 2 - Possuem Pós-graduação em Educação Especial	75
Gráfico 3 - Estudo da temática na Graduação/Pós-graduação	75
Gráfico 4 - Tempo de Conclusão da Graduação.....	76
Gráfico 5 - Estimativa de matrículas em AH/SD X realidade brasileira	117
Gráfico 6 - Estimativa de matrículas em AH/SD X realidade municipal	117
Gráfico 7 - Matrículas em AH/SD de meninos e meninas da Educação Básica	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das pessoas com Superdotação acadêmica	43
Quadro 2 - Características das pessoas com Superdotação produtivo-criativa	44
Quadro 3 - Produções que incluem gênero nas pesquisas	61
Quadro 4 - Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa	73
Quadro 5 - Percepção e compreensão das AH/SD	88
Quadro 6 - A identificação dos sujeitos com AH/SD	91
Quadro 7 - Estratégias da prática docente	98
Quadro 8 - AH/SD e sua relação com o gênero.....	103
Quadro 9 - Atendimento Educacional Especializado para alunas e alunos com AH/SD	111
Quadro 10 - A necessidade de formação continuada	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABSC	Associação Brasileira para Superdotados
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTEM	Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
SEED	Secretaria de Estado de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMEL	Secretaria Municipal de Esportes e Lazer
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
QI	Quociente de Inteligência
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
ZDI	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESPAÇO PARA A DIVERSIDADE	22
1.1 O ENFOQUE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	22
1.2 PERCURSO HISTÓRICO E CONCEITUAL DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	30
1.3 PROCEDIMENTOS E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES	45
2 O ESPAÇO ESCOLAR E A INVISIBILIDADE DA MENINA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	51
2.1 A CONSTRUÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR	51
2.2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A REPRESENTATIVIDADE DE GÊNERO	56
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	59
3.1 A PESQUISA	59
3.2 CONTEXTO ESPACIAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA	62
3.3 ASPECTOS ÉTICOS.....	63
3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	64
3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	69
4 A INCLUSÃO DAS ALUNAS COM AH/SD NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	72
4.1 PERFIL DAS PARTICIPANTES	73
4.2 ALUNAS E PROFESSORAS: VAMOS FALAR SOBRE ELAS?	80
4.2.1 Por que a menina? Ampliando vozes e direitos.....	80
4.2.2 Da invisibilidade da menina à invisibilidade da professora: de frente para o espelho	83
4.3 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES.....	87
4.3.1 Reflexões acerca da percepção e compreensão das AH/SD.....	88
4.3.2 Desafios da identificação de estudantes com AH/SD.....	91
4.3.3 A prática docente	96
4.4 MENINAS COM AH/SD: COMO ELAS SÃO PERCEBIDAS NO ESPAÇO ESCOLAR?.....	101
4.4.1 A hierarquização do masculino e os efeitos da camuflagem em meninas no contexto das ah/sd.....	102
4.5 A INCLUSÃO DAS MENINAS COM AH/SD: UM CAMINHO POSSÍVEL.....	109
4.5.1 A importância do aee no desvendar potencialidades	110
4.5.2 Formação continuada: uma lupa para a inclusão.....	114
4.5.3 Descrição do produto educacional	120

CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	137
APÊNDICE B – TERMOS DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	138
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	141
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	143
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	144

INTRODUÇÃO

A educação, sendo um direito inalienável, implica no respeito à diversidade para que possa ser plenamente realizada. Observa-se uma variedade de conhecimentos e necessidades nas escolas contemporâneas, o que aumenta a demanda por práticas escolares que atendam as amplas necessidades.

Esta pesquisa encontra-se ligada à necessidade de metodologias inovadoras que façam sentido para todos(as) os(as) estudantes. Isso envolve a formação continuada, diálogo e colaboração entre os(as) professores(as) do ensino regular, professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e equipe multidisciplinar, com o objetivo de promover o desenvolvimento das potencialidades.

Quando se trata de Educação Especial numa perspectiva inclusiva, a primeira conexão que geralmente se faz é com indivíduos os quais apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno do neurodesenvolvimento. No entanto, a Educação Especial também é destinada a estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil, 1996).

Ao optar pela investigação sobre a inclusão de estudantes com AH/SD no espaço escolar, especificamente a questão da identificação, as percepções e as práticas docentes sobre meninos e meninas com AH/SD, este estudo posiciona-se, também, para escutar e documentar a atuação pedagógica nesse contexto.

A motivação para este tema vem da experiência da autora como professora, bem como a trajetória desta na Educação Básica. Durante a atuação como docente, tanto no ensino regular quanto na Educação Especial, desenvolveu-se diversas atividades para estudantes com dificuldades de aprendizagem, advindas de uma deficiência ou transtorno do neurodesenvolvimento. No entanto, sempre existiu o desejo de fazer mais pelos(as) alunos e alunas que aprendiam com facilidade e se destacavam em alguma área do conhecimento.

As inquietações, juntamente com o desejo de aprofundar os conhecimentos nesta área, ganharam maior ênfase em 2017, quando a autora iniciou sua atuação em uma equipe multidisciplinar, desenvolvendo intervenções pedagógicas junto aos(as) estudantes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), os quais eram públicos da

Educação Especial, sendo orientações para professores(as) do AEE e do ensino regular, bem como aos familiares desses(as) estudantes.

Ao desenvolver este trabalho, como integrante de uma equipe multidisciplinar, frequentemente, depara-se com alunos e alunas que se destacavam nos estudos de maneira única. No entanto, a falta de informações por parte dos(as) docentes, resultavam em queixas relacionadas aos comportamentos inadequados e rebeldes destes(as) estudantes, levando-os(as) à exclusão no espaço escolar, mesmo quando suas potencialidades se sobressaíam aos(às) demais.

Aos poucos, essa inquietação fez a autora sair da zona de conforto e iniciar estudos na área de AH/SD, participando de congressos, palestras, *workshops* e cursos de extensão universitária sobre a temática. O conhecimento, gradativamente, trazia luz às indagações, mostrando que, de fato, os(as) estudantes que se destacavam e aprendiam de uma forma peculiar, ou demonstravam habilidades em outras áreas, traziam também demandas específicas que exigiam do(a) professor(a) flexibilidades e adaptações, bem como um atendimento educacional especializado.

No entanto, ao abordar essa temática no cotidiano da escola, foi possível perceber que há muitos desafios a serem superados para que estudantes com AH/SD sejam identificados(as), acolhidos(as) e incluídos(as) no espaço escolar, principalmente, porque há uma compreensão ainda mitificada a respeito desse público, em especial, às meninas. Portanto, muitas preocupações ainda persistem, uma vez que esses(as) estudantes continuam na invisibilidade por parte da escola e dos(as) profissionais que nela atuam. Esse fato também é identificado por Eunice M. L. Soriano de Alencar e Denise de Souza Fleith, as quais alertam que apenas uma pequena quantidade de alunos(as) é selecionada para programas que atendem adequadamente indivíduos com altas habilidades ou superdotação. Elas concluem que muitos desses(as) estudantes permanecem nas salas de aula sem serem identificados(as) e, portanto, sem a oportunidade de desenvolver seu potencial (Alencar; Fleith, 2001).

Estudos de Cecília Andrade Antipoff e Regina Helena de Freiras Campos destacam que há diversos mitos associados ao tema das altas habilidades ou superdotação. Entre eles, está a crença de que esses indivíduos têm naturalmente condições favoráveis para a aprendizagem e que sua autonomia já os(as) capacita a desenvolver ainda mais suas habilidades (Antipoff; Campos, 2010). Assim, acredita-se que eles(as) não precisam de atendimento especializado, pois conseguem realizar

as propostas e desafios do ano letivo atual ou das atividades da comunidade/sociedade com certa facilidade e domínio. Tais fatores influenciam diretamente na falta de oferta de atendimento especializado.

Em face dessas crenças, Zenita Cunha Guenther adverte ainda que, muitas vezes, o professor se concentra em promover e atender alunos(as) que apresentam dificuldades de aprendizagem (Guenther, 2012). Por sua vez, aqueles(as) que se destacam nas disciplinas e em outras áreas do conhecimento não recebem o suporte esperado. Consequentemente, devido à falta de atenção, aliada ao mito de que são autossuficientes, os indivíduos podem se sentir desmotivados para continuarem seus estudos com sucesso.

Ademais, pode-se deduzir que os(as) profissionais inseridos(as) no ambiente educacional muitas vezes têm um conhecimento frágil e superficial sobre o tema das AH/SD, permeado ainda por mitos ou ideias equivocadas. Além disso, esses(as) professores(as), geralmente, não têm acesso à formação continuada sobre a temática, bem como pouco diálogo com outros(as) especialistas. Com isso, carecem de estratégias e práticas educacionais que promovam o desenvolvimento adequado das potencialidades desses indivíduos.

No que se refere especificamente à menina com AH/SD, há uma preocupação ainda maior, uma vez que a literatura traz que as desigualdades de gênero, que têm raízes históricas e culturais, ajudam a criar obstáculos internos e externos que frequentemente impedem meninas talentosas de alcançarem todo o seu potencial acadêmico. Os autores Ana Paula Poças Zambelli dos Reis e Candido Alberto Gomes destacam que traços de personalidade como iniciativa e independência, que poderiam melhorar seu desempenho, geralmente não são incentivados (Reis; Gomes, 2011).

Visto sob essa ótica, pode-se inferir que a educação abre portas para todos os gêneros, mas ainda é influenciada por valores os quais geram opções e resultados que refletem diferenças. Além disso, existem muitas barreiras a serem vencidas nas escolas para que ocorra, de fato, a inclusão de estudantes com AH/SD. A começar, pela superação da compreensão ainda mitificada sobre eles/as, particularmente no caso das meninas talentosas.

Quando se analisa a superdotação em relação aos meninos e meninas, surgem diversas possibilidades de questionamentos e reflexões que podem se expandir em várias direções. No contexto escolar, Thalita Maria Freire-Maia Cordeiro e Domingas de Fátima Amaral destacam ser comum que as alunas com altas

habilidades/superdotação sejam menos percebidas em relação aos meninos (Cordeiro; Amaral, 2019). Isso ocorre porque há poucas informações sobre como identificar os alunos superdotados¹ em geral e, conseqüentemente, as meninas acabam ficando ainda mais à margem dessa identificação e atendimento.

Angela Máгда Rodrigues Virgolim afirma também que, se os(as) estudantes não recebem o suporte e incentivo adequados para desenvolver suas habilidades, é comum que seus talentos sejam atrofiados e ocultados. No caso das meninas, a desmotivação e o encobrimento dos seus potenciais podem acontecer por outros fatores que as tornam um grupo ainda mais negligenciado dentro das AH/SD (Virgolim, 2007).

As crenças e preconceitos presentes no imaginário da sociedade acerca dos aspectos da superdotação prejudicam significativamente a identificação e o atendimento voltado a esse público. Contrariando o que se possa imaginar, Susana Graciela Pérez Barrera Pérez afirma que as pessoas AH/SD somam entre 8% e 10% em qualquer população, independentemente de classe social ou gênero (Pérez, 2018).

Corroborando com esses achados, os dados coletados do Serviço de Apoio (Sala de Recursos Multifuncional) às AH/SD da Secretaria Municipal de Educação do município de Marechal Cândido Rondon - PR, revelam que, entre 2020 e 2022, um total de 47 alunos(as) do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental foram encaminhados para atendimento na SRM-AH/SD devido a sinais de AH/SD no ambiente escolar. Desses alunos, 31 eram meninos e 16 eram meninas, representando 65,9% e 34,1% do total de atendimentos na SRM-AH/SD, respectivamente.

A avaliação estatística do Serviço de Apoio (SRM-AH/SD) indica que a população com AH/SD ainda é pouco identificada, mesmo que os dados estatísticos e as informações fornecidas por Suzana Graciela Pérez Barrera Pérez (2018) sugiram que 5% a 8% da população deveriam ter AH/SD. Isso também é evidenciado pelos dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), que estima tal ocorrência em cerca de 5% (levando em conta apenas a superdotação acadêmica). No entanto, de um total aproximado de 3.623 alunos(as) do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

¹ Superdotação, também conhecida como altas habilidades, é uma condição que se caracteriza por um desenvolvimento intelectual acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento. Pessoas superdotadas apresentam habilidades cognitivas excepcionais, como raciocínio lógico, memória, criatividade, capacidade de resolução de problemas e aprendizado rápido (ConBraSD, 2024).

matriculados(as) na rede pública de Marechal Cândido Rondon, em 2022, apenas cerca de 1,2% dos(as) estudantes foram encaminhados(as) para o serviço de apoio, baseando-se em seus indicadores.

Ao examinar especificamente os dados das estudantes do sexo feminino, observa-se que apenas 0,4% foram identificadas com características de AH/SD. Isso ressalta a dificuldade em reconhecer as habilidades nas meninas, especialmente, considerando que o número de meninas matriculadas no Ensino Fundamental, em 2022, era maior que o de meninos, com um total de 1.825 meninas em comparação com 1.798 meninos (Marechal Cândido Rondon, 2022).

Acredita-se que uma das razões para essa discrepância esteja relacionada aos mitos que cercam as AH/SD, bem como às diferenças culturais na educação de meninos e meninas. Essas crenças podem levar as meninas a camuflarem suas habilidades, especialmente as intelectuais e cognitivas.

Há, ainda, a influência da cultura familiar e escolar na compreensão e educação de meninos e meninas. Essa influência, muitas vezes, cria maiores expectativas em relação aos meninos, atribuindo-lhes mais facilmente o estereótipo da superdotação.

Diante disso, esta pesquisa busca responder o seguinte questionamento: Como a invisibilidade das meninas com Altas Habilidades/Superdotação no espaço escolar afeta suas oportunidades de desenvolvimento e inclusão, e quais estratégias pedagógicas podem ser implementadas para superar essa problemática?

Para responder tal questionamento, elencou-se como objetivo geral da pesquisa: Analisar as percepções de professoras sobre as meninas com AH/SD no contexto escolar, identificando possíveis fatores que contribuem para a invisibilidade dessas alunas e as implicações desse fenômeno em suas trajetórias educacionais. Têm-se ainda como objetivos específicos: 1) Analisar as problemáticas existentes, desde a identificação até a inclusão das meninas com AH/SD no espaço escolar, levando em consideração a percepção dos(as) docentes sobre AH/SD e a representatividade de gênero; 2) Identificar como os(as) docentes percebem e desenvolvem processos pedagógicos relacionados à identificação de gênero; 3) Examinar políticas públicas educacionais relativas à inclusão do sujeito com AH/SD; 4) Refletir sobre a forma como as meninas com AH/SD são percebidas no contexto social e cultural, bem como no espaço escolar; 5) Discutir ações e estratégias utilizadas pelos(as) docentes na atuação junto aos sujeitos com AH/SD,

particularmente com o sexo feminino; 6) Produzir material formativo (*e-book*) capaz de trazer informações, orientações e estratégias para a inclusão das meninas com AH/SD no espaço escolar.

As expectativas quanto a este estudo são fundamentadas na possibilidade de novas reflexões sobre a inclusão de alunos e alunas com AH/SD, a fim de que se possa desconstruir concepções equivocadas a respeito desses sujeitos, em especial às meninas com AH/SD, bem como contribuir para com a ação docente, tornando as práticas pedagógicas mais inclusivas, valorizando a diversidade e favorecendo o desenvolvimento dos potenciais, independente do gênero.

A metodologia utilizada nesta pesquisa se baseia na metodologia qualitativa, de cunho exploratório e descritivo. Nesse tipo de pesquisa, segundo John W. Creswell (2007), há a possibilidade de interação entre os sujeitos, cabendo ao pesquisador o papel de interpretar e aprofundar os estudos propostos.

Para tanto, após aprovação do Comitê de Ética, sob Parecer 6.446.558 (Anexo A), foram realizadas oito entrevistas junto aos(às) docentes da rede de ensino municipal de uma cidade do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, a fim de conhecer, principalmente, quais eram seus maiores desafios no processo de inclusão de alunos e alunas com AH/SD, bem como suas percepções sobre esse público, quando considerada a questão do gênero (menino e menina).

Assim, essa dissertação está organizada em cinco seções. A seção um tem enfoque na Educação Inclusiva por meio de um resgate histórico e conceitual das políticas voltadas à Educação Inclusiva no Brasil. Aborda, ainda, a temática das AH/SD trazendo uma explanação sobre AH/SD, seu percurso histórico e conceitual, baseado na Teoria dos Três Anéis de Renzulli.

A segunda seção, versa sobre a invisibilidade da menina no espaço escolar. Nela se discute como se dá a construção dos papéis sociais de gênero no ambiente escolar principalmente, e a relação das AH/SD quando considerada a representatividade de gênero (menino ou menina).

Na seção três descreve-se o percurso metodológico adotado na pesquisa, percorrendo acerca do método e da tipologia da pesquisa, participantes, aspectos éticos e os procedimentos para coleta e análise dos dados.

A seção quatro, aborda os dados levantados e os resultados alcançados à luz do referencial teórico, buscando problematizar e refletir sobre a invisibilidade da menina no contexto educacional, bem como a responsabilidade da escola como um

todo em reconhecer e valorizar a singularidade de cada estudante, especialmente, as meninas com AH/SD, contribuindo para uma educação mais inclusiva e enriquecedora. Ao final desta seção, é feita uma breve descrição do Produto Educacional.

Por acreditar que a inclusão escolar é fundamental na construção de direitos e valores humanos, a qual agrega infinitas possibilidades para todas as pessoas, a escola reconhece a importância de garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento das potencialidades de todos(as) os(as) estudantes (alunos e alunas). Partindo da compreensão de que a diversidade beneficia a todos(as), a escola se compromete a promover respostas às necessidades individuais de cada estudante, desconstruindo a ideia de que a inclusão escolar diz respeito somente às pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, a escola entende que precisa evoluir, tirando proveito da heterogeneidade em lugar de buscar a homogeneidade, reconhecendo o valor da diversidade de gênero e outras diferenças individuais na construção de um ambiente escolar mais justo e inclusivo para todas e todos.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESPAÇO PARA A DIVERSIDADE

A educação inclusiva é um direito fundamental que busca garantir o acesso e a permanência de todos(as) os(as) estudantes no ambiente escolar, independentemente de suas diferenças individuais. Esta seção explora o conceito de diversidade dentro do contexto educacional, enfatizando a criação de um espaço onde cada estudante possa expressar sua individualidade e ser valorizado por ela.

Inicialmente, são abordadas as políticas, práticas e teorias que sustentam a educação inclusiva, bem como os esforços necessários para transformar a escola em um espaço acolhedor para a diversidade.

Na sequência, esta seção explora a trajetória da educação inclusiva, destacando a necessidade de reconhecer e nutrir o potencial de estudantes com AH/SD dentro de um ambiente educacional que valoriza a diversidade e promove a igualdade de oportunidades

1.1 O ENFOQUE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola é uma instituição que contribui para a construção do conhecimento, mas enfrenta o desafio de se tornar inclusiva. Isso significa que é preciso reconhecer que ainda há práticas que excluem, segregam e discriminam dentro dela.

Compreender que as sociedades são multiculturais em sua essência, leva a refletir sobre o direito à igualdade e à diferença, quando se fala em inclusão. Não há país ou grupo social em que todos os indivíduos sejam iguais em termos de comportamento, crenças ou aspirações. Cada ser humano é único em suas ações cotidianas e interpretações simbólicas da existência. A união do grupo acontece por uma necessidade histórica de interação com o(a) outro(a).

De acordo com Jean-Jacques Rousseau, o ser humano é sociável e gosta de estar em grupos, mas isso não significa que ele precise renunciar a sua individualidade. A participação em um grupo só faz sentido se cada um dos seus membros tiver espaço para ser único e expressar suas características particulares, pensamentos e visões de mundo. A liberdade é uma necessidade humana, assim, cada indivíduo deve ser livre para ser dono de suas peculiaridades, com todas as suas limitações e totalidades. Inclusão não significa tornar todos(as) iguais, mas, sim, permitir que a individualidade seja expressa e valorizada. A diferença deve ser vista

como uma afirmação do princípio de que todos têm direitos iguais à liberdade de expressão, oportunidades e dignidade na sobrevivência (Rousseau, 1975).

Nessa perspectiva, conforme definido no I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, no capítulo intitulado “Educação inclusiva e não-sexista” (Brasil/SPM, 2009a) a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa de assegurar a todos(as) (independentemente do gênero, raça, etnia, classe e outras diferenças) o acesso e permanência na escola. Ou seja, deve garantir os direitos humanos e o direito à diferença de qualquer indivíduo.

Nesse contexto, a educação inclusiva deve ser compreendida, em primeiro lugar, como uma questão de direito humano, reconhecido primeiramente, no ordenamento jurídico nacional e internacional pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948. Elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), a DUDH trata, dentre outros direitos, do direito à educação, estabelecendo em seu Artigo 26:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948, p. 6).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) menciona a educação como “instrução” e enfatiza que o acesso a ela deve ser gratuito e obrigatório, pelo menos nos níveis básicos de ensino. Além disso, destaca que o direito à instrução é universal, ou seja, um direito de todos os seres humanos.

Para cumprir a universalidade estabelecida na Declaração de 1948 (ONU, 1948), a comunidade internacional criou várias normas que garantem o direito à educação, sem restrições de público específico. Em outras palavras, é um direito ser acessível a todas as pessoas.

Nessa perspectiva, foi adotado o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais em 19 de dezembro de 1966 (Brasil, 1966), no qual os países signatários comungavam da ideia de que a educação é fundamental para o

desenvolvimento humano, garantindo dignidade e liberdade. Além disso, destacaram que a educação tem o poder de capacitar as pessoas a participarem ativamente da sociedade, promovendo a compreensão, tolerância e amizade entre nações e grupos étnicos, raciais ou religiosos diferentes.

Assim, em seu Artigo 13 caracteriza o direito humano à educação como um direito universal, especialmente quando expressa que é um direito de toda pessoa. O alcance que se pretende dar ao direito à educação tem fundamento, sobretudo no que se refere ao avanço da sociedade (Nozu; Icasatti; Bruno, 2018, p. 25).

Nos anos seguintes, foram firmados outros documentos, entre eles a Convenção sobre o Direito da Criança (ONU, 1989), que apresentava a obrigatoriedade dos países signatários em assumir a adoção de estratégias para viabilizar a implementação dos direitos sociais, econômicos e culturais, entre eles, encontra-se o direito à educação.

O direito à educação como um direito de todos(as), já era previsto na DUDH (ONU, 1948) e reiterado em documentos posteriores. No entanto, a discussão sobre a a educação para todos(as) se tornou um tema mais amplamente discutido internacionalmente a partir da década de 1990, quando o *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* / Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) começou a promover eventos e recomendações sobre o assunto. A partir de então, a ideia de uma “educação para todos(as)” passou a fazer parte do discurso internacional.

De acordo com Washington Cesar Shoiti Nozu, Albert Vinicius Icasatti e Marilda Moraes Garcia Bruno, a educação para todos(as) não se limita apenas ao âmbito educacional, mas está relacionada a questões mais amplas, como políticas sociais, distribuição de renda, acesso a bens materiais e culturais, entre outros fatores. Assim, é uma questão que envolve a sociedade como um todo e requer ações integradas para garantir que todas as pessoas tenham acesso à educação de qualidade (Nozu; Icasatti; Bruno, 2018).

Com esse propósito, realizou-se na Tailândia em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, resultando na elaboração do documento Declaração de Jomtien, o qual reafirma o direito de todos à educação, tendo como objetivo a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Conferência de Jomtien, ocorreu em março de 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, tinha como objetivo principal, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, garantindo conhecimentos essenciais para uma vida digna. A Conferência reconheceu que milhões de pessoas ainda não tinham acesso à educação primária e que o analfabetismo persistia em muitos países (UNESCO, 1990).

Além disso, a Declaração enfatizou a educação como um direito humano fundamental. Os participantes se comprometeram a enfrentar desafios como a falta de acesso à educação, o analfabetismo funcional e a necessidade de melhorar a qualidade de vida por meio do conhecimento e das habilidades (UNESCO, 1990).

A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), assim, estabeleceu metas e estratégias para a década seguinte. Ela reconheceu que a educação era essencial para enfrentar problemas globais, como a pobreza, a desigualdade e a degradação ambiental.

Com esse intuito, o documento elenca os compromissos a serem observados pelos seus signatários: expandir o enfoque da educação básica; universalizar o acesso e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer alianças entre o poder público, a escola e os demais setores da sociedade (UNESCO, 1990).

Outro marco importante que incorporou o ideário da escola inclusiva ao discurso de uma educação para todos, foi a publicação da Declaração de Salamanca, em 1994, por meio da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. A Declaração de Salamanca foi um ponto crucial na promoção da educação inclusiva em todo o mundo (Brasil, 1994).

Nessa direção, a Declaração de Salamanca – que pode ser considerada como a certidão de nascimento da proposta da educação inclusiva – convoca as escolas a adotarem estratégias para satisfazer a diversidade de necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc. (Nozu; Icasatti; Bruno, 2018, p. 27).

Apesar do documento dar ênfase à inclusão de alunos(as) com necessidades educativas especiais devido ao seu histórico de vulnerabilidade e exclusão, todas as

peças passam a ser consideradas público-alvo de uma educação inclusiva, pois o termo “necessidades educativas especiais”, segundo a UNESCO, inclui também as crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994).

Dessarte, pode-se dizer que a educação inclusiva busca construir uma escola que permita o acesso e a permanência de todos(as) os(as) alunos(as), independentemente de suas necessidades específicas. Isso envolve a remoção de barreiras relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e a criação de respostas adequadas às necessidades individuais de cada aluno(a). Ou seja, busca garantir que todos(as) tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, independentemente de suas diferenças.

Assim, considerando essa perspectiva inclusiva, são as escolas que devem se modificar para atender a diversidade dos(as) educandos(as), desenvolvendo meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos(as) (UNESCO, 1994).

Dessa forma, a inclusão passa a ser vista como um direito humano emergente, o qual tem um papel fundamental no desenvolvimento individual e comunitário, garantindo o direito à educação e outros direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais.

Refletindo sobre a educação inclusiva como um direito humano, Rosana Glat e Marcia Denise Pletsch (2011) citadas por Washington Cesar Shoit Nozu; Albert Vinícius Icasatti e Marilda Moraes Garcia Bruno, enfatizam que a proposta de inclusão “reafirma o aluno como sujeito de direitos, com capacidade para construir e reconstruir sua história e apropriar-se dos instrumentos culturais criados pela humanidade” (Nozu; Icasatti; Bruno, 2018, p. 27).

Alguns anos depois, seguindo o movimento de uma educação para todos(as), a Cúpula Mundial da Educação reuniu-se, em abril de 2000, na cidade de Dakar, a fim de reafirmar os pressupostos da Declaração de Jomtien, discutir os avanços e estabelecer novas metas, ações e prazos para a satisfação do direito à educação, sendo estabelecido como data limite o ano de 2015 (UNESCO, 2001).

Com isso, a Cúpula Mundial da Educação em Dakar reforçou o compromisso global com a educação inclusiva e de qualidade, destacando a necessidade de

garantir que todos(as) tenham acesso a oportunidades educacionais significativas e transformadoras.

A Declaração de Dakar seguiu o princípio de universalização do direito à educação, que já havia sido proclamado na DUDH de 1948. De maneira explícita, a Declaração enfatizou que os países signatários devem prestar atenção aos grupos vulneráveis que ainda não têm acesso à educação (UNESCO, 2001).

Posteriormente, em 2015, foi realizado o Fórum Mundial de Educação em Incheon, na Coreia do Sul, dando origem à Declaração de Incheon, a qual visa assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016).

Assim como a Declaração de Dakar (2000), a Declaração de Incheon está arraigada na busca da inclusão dos excluídos, que são muitos, no desejo de educar para promover o desenvolvimento humano não apenas da comunidade local, mas da sociedade global, garantindo-lhes o gozo de uma vida digna, com liberdade, conhecimento e oportunidades (Nozu; Icasatti; Bruno, 2018, p. 29).

Conforme o histórico evidenciado, entende-se que a ideia de uma educação inclusiva surge a partir da reflexão sobre os direitos humanos. Além disso, ela não deve ser vista apenas como uma questão de ensinar, mas sim como uma forma de garantir a dignidade de cada indivíduo em sua totalidade. Em outras palavras, a educação só é eficaz quando respeita a dignidade de cada pessoa, independentemente de suas condições.

Isso significa que a escola não é inclusiva, ela se torna inclusiva, constrói-se a partir do enfrentamento das barreiras que ainda se apresentam e constituem um desafio para a implementação de uma educação, de fato, para todos. Coadunando com esse pensamento, Beatriz Rodrigues afirma que a educação, como um direito de todos(as), deve promover valores de coexistência entre os indivíduos, independentemente de suas limitações ou características individuais. Cabe à escola acolher e assegurar o acesso e a permanência de todos os indivíduos no ambiente escolar (Rodrigues, 2017).

Para tanto, a construção de uma escola inclusiva depende não apenas do enquadramento legislativo que a suporta, mas também da prática dos atores que a implementam. Isso está intimamente ligado não apenas ao saber-fazer, mas também à atitude com que se encara a inclusão. A escola inclusiva é um processo contínuo de

construção que requer a participação ativa de todos(as) os(as) envolvidos(as), entre eles(as) professores(as), alunos(as), pais(mães) e comunidade, havendo um compromisso coletivo em relação à inclusão e à adoção de práticas inclusivas em todos os aspectos da vida escolar.

Dentro deste contexto, Washington Cesar Shoiti Nozu, Albert Vinicius Icasatti e Marilda Moraes Garcia Bruno, destacam duas principais barreiras,

[...] a primeira se refere ao desafio de universalização do atendimento escolar, ou seja, acesso de todos à educação formal, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, territoriais, econômicas, etnicorraciais, culturais, etárias, linguísticas, religiosas e de gênero. A segunda diz respeito ao atendimento às peculiaridades e necessidades dos alunos no processo de escolarização, com a adoção de estratégias, recursos e materiais que lhes oportunizem uma educação equitativa e inclusiva (Nozu; Icasatti; Bruno, 2018, p. 29).

Desse modo, acredita-se que, para avançar no direito humano à educação inclusiva, é necessário não apenas garantir o acesso, mas também criar condições efetivas para que todos(as) os(as) estudantes possam permanecer nas instituições escolares e participar plenamente das atividades de aprendizagem. Para alcançar esse objetivo, é preciso superar as barreiras estruturais, materiais, didáticas, humanas e atitudinais que surgem diariamente nos espaços escolares.

Ao refletir sobre a escola inclusiva considerando a perspectiva de gênero, observa-se que, apesar de proporcionar oportunidades para todos os gêneros, ela ainda é moldada e amplamente reconhecida como um espaço em que uma variedade de discursos se faz presente, os quais podem inadvertidamente, reproduzir a matriz predominante.

Uma matriz “masculinizante” impregnou o funcionamento das instituições, da qual a escola não escapa. Práticas educacionais, familiares e sociais que reproduzem estereótipos vinculados aos papéis femininos e masculinos na vida cotidiana condicionam os valores e direitos que regem a vida das crianças desde muito cedo. A criação de escolas para todos, nas quais ambos os sexos são igualmente respeitados, deve estabelecer entre seus principais objetivos a abordagem da questão de gênero com vistas a ensinar e respeitar a desfrutar da riqueza propiciada pela diversidade humana (Brasil, 2006a, p. 85).

A desigualdade de gênero permeia o cotidiano escolar, persistindo modelos que perpetuam atitudes discriminatórias “tradicionais”. Esses modelos resultam em expectativas e tratamentos diferenciados entre meninos e meninas. Além disso, há

modelos que impõem e generalizam a cultura e os valores masculinos como universais. Assim, é crucial que as instituições educacionais enfrentem esses estereótipos e promovam a igualdade de gênero, permitindo que todos e todas se desenvolvam plenamente, independentemente de seu gênero.

Nessa perspectiva, Ana Quesado Sombra e Geórgia de Mendonça Nunes Leonardo declaram que

[...] As representações sociais dos comportamentos historicamente atribuídos ao masculino e ao feminino repercutem na escola, reproduzindo e naturalizando a desigualdade de gênero nas relações sociais entre homens e mulheres, e, conseqüentemente, perpetuando os padrões de masculinidade hegemônica no espaço escolar (Silva, 2009 *apud* Sombra; Leonardo, 2021, p. 6).

Cabe ainda destacar que, conforme Leonardo Marçal, o conceito de gênero aqui discutido, abrange as expectativas e oportunidades associadas a ser homem ou mulher em uma determinada sociedade, incluindo comportamentos, atividades e características atribuídas a cada gênero, bem como as relações entre homens e mulheres (Marçal, 2018).

Ainda de acordo com o autor supracitado, as características, oportunidades e relações são moldadas e assimiladas pela sociedade por meio do processo de socialização. Essas construções são específicas de um contexto e período, podendo ser alteradas ao longo dele. O gênero estabelece as expectativas, permissões e valores que são atribuídos a homens e mulheres.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define gênero como os diferentes papéis, comportamentos, atividades e características que cada sociedade atribui a homens e mulheres. Essas expectativas são aprendidas ao longo da vida, podem evoluir com o tempo e variam significativamente entre diferentes culturas e grupos sociais.

Ao buscar a relação entre superdotação e gênero considerando a sua inclusão no espaço escolar, surgem diversas possibilidades de questionamentos e reflexões que podem se desdobrar em diferentes direções.

Assim, a escola contemporânea deve ser um espaço que oportunize também compreender a história da sexualidade, os mecanismos de exclusão e de produção da norma sexual construídos ao longo do tempo e, assim, reconstruir o saber e as formas de ser, preservando e respeitando a individualidade e a diversidade entre os sujeitos (Rodrigues, 2017, p. 7).

Nessa perspectiva, o desafio que se mostra é tornar, de fato, a educação inclusiva², em que o direito de participação e aprendizado em todo o contexto escolar torne-se uma realidade para todos(as).

A partir daí, um dos maiores desafios que os países da região enfrentam diz respeito a como avançar na direção de uma escola inclusiva, que ensine e eduque todas as crianças e simultaneamente reconheça as diferenças individuais como um valor a ser levado em conta no desenvolvimento e na materialização dos processos de ensino-aprendizagem. Uma escola que precisa adaptar-se à diversidade de características, capacidades e motivações de seus alunos, a fim de responder às necessidades educacionais de cada criança. Uma escola cuja política se comprometa com a igualdade de oportunidades e condições para todos os estudantes a fim de garantir que todos possam ser bem-sucedidos educacionalmente. Neste contexto, todos os estudantes devem ser beneficiados pelo acesso à escolarização e não apenas aquele(a)s que são considerados pessoas com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2006a, p. 59).

Assim, o não reconhecimento da diversidade como um recurso existente na escola e o ciclo formado pela rotulação, discriminação e exclusão dos(as) estudantes contribuem para aprofundar as desigualdades educacionais, em vez de combatê-las. Para equiparar as oportunidades a todos(as), os sistemas educacionais precisam promover uma abordagem inclusiva e flexível, a qual é essencial para garantir que os(as) estudantes tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade, independentemente de suas origens, gênero, habilidades ou identidades.

1.2 PERCURSO HISTÓRICO E CONCEITUAL DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As reflexões e discussões sobre inclusão devem se concentrar nas possibilidades, recursos e ferramentas disponíveis em nossa sociedade para garantir que as pessoas com necessidades especiais tenham acesso igualitário e equitativo a bens e serviços.

Nesse cenário, quando se fala sobre diversidade e inclusão, refere-se a políticas públicas que visam promover a inclusão escolar por meio de medidas que respeitem as diferenças e garantam o acesso, a permanência e o desenvolvimento da aprendizagem de forma equitativa.

² A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

Para compreender melhor a temática das AH/SD, bem como a evolução das políticas públicas para esse público no Brasil, é crucial primeiro conhecer o percurso histórico que permeia e fundamenta o processo.

Os primeiros estudos e ações sobre AH/SD surgiram nos Estados Unidos no século XIX, baseados na capacidade intelectual e financeira dos estudantes que cursavam o ensino superior. Conforme estudos de Ana Paula Silva Cantareli Branco *et al*, as primeiras intenções de atendimento para esse público, iniciaram em meados de 1866, através do acompanhamento desses estudantes em escolas públicas e, posteriormente, iniciou-se um sistema de promoção para a conclusão do ensino superior em menor tempo (Branco *et al.*, 2017).

Em 1901, foi criada a primeira escola especial para superdotados, no estado de Massachusetts e, em seguida, 1905, iniciaram-se os estudos nesta área para elaboração de escalas de avaliação da inteligência, que, em 1912, veio a se chamar de Quociente de Inteligência-QI (Branco *et al.*, 2017).

No decorrer dos anos, as escalas foram melhoradas e novos testes foram elaborados. Torna-se importante ressaltar que, segundo Fanny Bianca Mette Faveri e Macia Regina Selpa Heinzle, esses estudos contribuíram para a história da pesquisa e para os mecanismos de avaliação, sendo utilizados ainda na atualidade para a identificação da inteligência (Faveri; Heinzle, 2019).

Ainda no que se refere à educação dos superdotados, a partir de 1916 até 1950, surgiram as primeiras classes específicas para esse alunado, juntamente com estudos e reformulação de currículos, criação de programas e estratégias para o treinamento de professores. Também nos Estados Unidos, em 1970, foram aprovadas leis para a oferta de educação especial aos estudantes superdotados, dando suporte também para a criação do Centro Nacional de Pesquisa sobre Superdotados em 1987 (Faveri; Heinzle, 2019).

Ainda de acordo com as autoras supracitadas,

Atualmente nos Estados Unidos há uma diversidade no que diz respeito a programas de atendimento, incluindo programas de enriquecimento e aceleração nas escolas, salas de recursos, programas ligados às universidades, escolas para estudantes em diferentes áreas, programas de fim de semana, programas de férias, entre outros (Faveri; Heinzle, 2019, p. 5).

Observando esse cenário, percebe-se que o Brasil sofreu influência dos Estados Unidos no seu processo histórico educacional para estudantes com AH/SD, o qual teve início em 1929 pelas pesquisas de Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e educadora russa. Com suas pesquisas, ela chamou a atenção para os(as) estudantes que se destacavam intelectualmente, chamados(as) então de bem-dotados(as) e identificados(as) a partir de testes psicométricos (Delou, 2019).

O trabalho de Helena Antipoff com grupos de estudantes com inteligência superior, teve início em 1945 no Instituto Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro e, a partir de então, foram criados os primeiros seminários sobre Educação dos Superdotados, os quais contribuíram para as futuras conquistas em âmbito nacional (Delou, 2019).

Conforme afirmam Fanny Bianca Mette Faveri e Macia Regina Selpa Heinzle, “os estudos de Antipoff foram de fundamental importância para que esses estudantes fossem vistos com outras perspectivas e possibilidades de acompanhamento” (Faveri; Heinzle 2019, p. 6). Ou seja, os estudos de Helena Antipoff possibilitaram novas perspectivas em relação aos(as) estudantes superdotados(as), proporcionando novas possibilidades de acompanhamento e compreensão.

Referindo-se às políticas públicas brasileiras, oficialmente, o primeiro documento a mencionar os direitos dos estudantes com AH/SD foi a Lei nº 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual, em seu artigo 9º, dispõe sobre o tratamento especial aos alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais e aos superdotados (Brasil, 1971).

Ainda na década de 1970, foi criada a Associação Brasileira para Superdotados (ABSD), a qual promoveu discussões e eventos voltados para as temáticas das altas habilidades/superdotação. Com isso, houve avanços nas discussões e nos direitos sobre alunos(as) com altas habilidades/superdotação (Delou, 2007).

Após a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (ONU, 1990), e da Declaração de Salamanca, da Espanha (UNESCO/Brasil, 1994), a criação de novas leis e diretrizes trouxeram avanços mais significativos para a área da educação especial, principalmente, no que se refere aos princípios, políticas e práticas inclusivas.

Como marco histórico, no ano de 1994, foi elaborado o documento Política Nacional de Educação Especial (PNEE), no qual o Brasil se comprometeu com uma

postura inclusiva voltada para todos aqueles sujeitos que apresentam alguma necessidade educacional especial. O documento traz a definição do termo “Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” como aquela que

[...] apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais amplamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades (Brasil, 2008, p. 9).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (Brasil, 1996) deu continuidade às políticas voltadas para a Educação Especial, descrevendo-a como uma modalidade da educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino por meio do seu Artigo 59.

Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (Brasil, 1996, p. 19).

De acordo com Vânia de Fátima Tluszcz Lippert, a Lei garante atendimento especializado e assegura aos(as) professores(as) o direito a uma formação adequada para atuar nessa modalidade. Isso impulsionou a realização de estudos nacionais e internacionais para melhor especificar e caracterizar as particularidades dos educandos com altas habilidades/superdotação (Lippert, 2021).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirmando que a responsabilidade de matricular todos(as) os(as) alunos(as) cabe aos sistemas de ensino e que as escolas devem se organizar para atender às necessidades educacionais especiais dos(as) estudantes, garantindo condições adequadas para uma educação de qualidade para todos(as) (Brasil, 2001a).

Ainda em 2001, a Lei 10.172 que estabelece o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001b, p. 1) define o público a que se destina a Educação Especial, em que

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

Assim, conforme os documentos supracitados, indivíduos com AH/SD fazem parte do público da Educação Especial³, sendo referidos como pessoas com necessidades educacionais especiais e, portanto, de acordo com as políticas de inclusão, passam a ter direito ao Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, o CNE e a Câmara de Educação Básica (CEB), por meio do Parecer nº 17, de 2001, deliberaram sobre a possibilidade de aceleração de estudos como uma forma de atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD, mediante avaliação pedagógica e psicológica que levassem em conta, além do seu desempenho acadêmico, também sua maturidade emocional (Brasil, 2001a).

Ainda neste mesmo ano, o CNE/CEB (Brasil, 2001b) deliberam sobre outras formas de atendimentos aos(às) estudantes com AH/SD, por meio da Resolução nº 2, Art. 8, podendo ser elas,

[...] atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar (Brasil, 2001b, p.3).

Cristina Maria Carvalho Delou indica que a partir de 2005, foram criados, nos estados brasileiros e no Distrito Federal, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) nos quais, entre as ações desenvolvidas, estão o atendimento, identificação e orientação às famílias, escolas e estudantes (Delou, 2007).

Para melhor direcionar e definir o AEE a estudantes com AH/SD, em 2006, a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) lançou um documento orientador intitulado “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação”. O documento é composto por quatro volumes de livros didático-pedagógicos contendo informações que auxiliam as práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, orientações para o professor e à família (Delou, 2007).

³ A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

Posteriormente, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerada significativa para a construção de uma educação mais inclusiva, a qual oferece suporte para atendimentos e outros processos relacionados ao público da educação especial (Brasil, 2008).

De acordo com Fanny Bianca Mette Faveri e Marcia Regina Selpa Heinzle,

[...] esta política aborda questões relacionadas à inclusão e atenta para as diferenças, orientando mudanças na estrutura da educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação (Faveri; Heinzle, 2019, p. 13).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo garantir o acesso, a permanência e o sucesso desses(as) estudantes na educação básica, respeitando suas diferenças e potencialidades.

No ano seguinte, a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009 (Brasil, 2009b), institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica na modalidade Educação Especial e, posteriormente, tem-se a Nota Técnica nº 11/2010/MEC/SEESP/GAB, de 7 de maio de 2010, que orienta a oferta do AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, descrevendo entre as atribuições do(a) professor(a), o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular para alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2010).

Um feito histórico também para as políticas brasileiras é o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/14, com vigência de 2014 a 2024, o qual define compromissos colaborativos entre a federação e diversas instituições com a finalidade de

[...] consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (Brasil, 2014, p. 11).

O direito ao atendimento educacional pela educação inclusiva para estudantes com AH/SD também é reafirmado pela meta 4 do PNE, que propõe a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou

Superdotação, sendo este “[...] preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (Brasil, 2014, p. 70).

Ressalta-se que o PNE de 2014 (Brasil, 2014) reafirma que os indivíduos com altas habilidades/superdotação devem receber AEE. Dessa forma, é necessário identificar esses(as) alunos(as) o mais cedo possível, uma vez que a Lei garante esse atendimento desde a Educação Infantil até os últimos níveis de ensino.

Por fim, no que tange ao direito à educação e ao sistema educacional inclusivo, tem-se a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/15, aprovada em 06 de julho de 2015. Embora a LBI não mencione diretamente a área das AH/SD, em seu Capítulo IV, trata do direito à educação e no Art. 28, delega ao poder público, entre outros, assegurar, implementar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades (Brasil, 2015). Assim, com base nessa prerrogativa, as políticas inclusivas são universalizadas e aprimoradas, o que permite a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Ao se refletir sobre o percurso histórico das AH/SD, percebe-se que muitos avanços têm sido alcançados e que, embora a legislação ainda careça de maior visibilidade, ela existe e mostra crescimento. A problemática mais desafiadora está em identificar esses(as) estudantes, para que possam ser atendidos(as) em suas especificidades.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, apesar de existirem poucas pesquisas sobre a relação entre gênero e altas habilidades/superdotação, as disponíveis indicam que há uma tendência a identificar e atender predominantemente meninos com AH/SD no contexto educacional.

Thalita Maria Freire-Maia Cordeiro e Domingas de Fátima Amaral salientam que as meninas com altas habilidades/superdotação tendem a ser menos notadas do que seus colegas do gênero masculino. Isso pode ser atribuído à falta de informações suficientes sobre a identificação de alunos(as) superdotados(as), resultando em uma marginalização ainda maior das meninas nesse processo de identificação e apoio (Cordeiro; Amaral, 2019).

Por sua vez, as contribuições de Maria Lúcia do Prado Sabatella, afirmam que, desde cedo, as meninas são submetidas a preconceitos socioculturais que desvalorizam as conquistas femininas. Essas mensagens negativas se acumulam

com o passar do tempo. Na escola, a cultura reforça os estereótipos de gênero, o que pode se tornar um empecilho para o reconhecimento e desenvolvimento das habilidades das meninas (Sabatella, 2008).

Angela Máгда Rodrigues Virgolim argumenta que, sem o suporte e estímulo adequados para desenvolver suas habilidades, é provável que os talentos dos(as) estudantes sejam suprimidos e escondidos. No caso das meninas, a falta de motivação e a supressão de seus potenciais podem ser exacerbadas por outros fatores, que serão explorados posteriormente (Virgolim, 2007).

No que se refere à terminologia, há uma longa discussão sobre qual é a mais apropriada para se referir a pessoas com altas habilidades/superdotação, e isso não é algo novo. Registros históricos no Brasil mostram que desde 1924, estudiosos(as) como Sidnei Marland (1962), Helena Antipoff (1992), Gallagher (1994), Zenita Cunha Guenther (2000, 2006), Joseph Renzulli (2004, 2005) e Angela Máгда Rodrigues Virgolim (2007) têm opiniões divergentes sobre quais termos devem ser usados. Isso ocorre, porque, segundo Marsyl Bulkool Mettrau, “[...] conceituar e caracterizar essa pessoa (com altas habilidades) é uma tarefa bastante difícil, pois os talentos, além de complexos, são múltiplos” (Mettrau, 2000, p. 5).

A definição do conceito altas habilidades/superdotação sofreu influência de acordo com a concepção e evolução histórica. Na Antiguidade (cerca de 427 a 347 a.C.), sujeitos com AH/SD eram vistos como “super”, divindades, ou seja, entendidos como um dom de Deus. Eram exaltados e supervalorizados, concomitante à ideia de “excepcionais” e, por isso, tinham sua educação segregada (Antipoff; Campos, 2010).

No início do século XX, foram implantados os testes psicométricos por Helena Antipoff, fomentando a ideia de que superdotados eram apenas aqueles que possuíam uma inteligência acima da média. Segundo Maria Cristina Carvalho Delou “sob esse formato, constituiu-se sua principal contribuição à educação dos ‘excepcionais’, termo adotado na época para designar os que possuíam deficiência, mas também aos que apresentavam inteligência acima da média” (Delou, 2007, p. 26).

A partir da influência das ideias de Helena Antipoff, o MEC, em 1967, editou uma Portaria oferecendo um direcionamento para os critérios de identificação e atendimento a esse alunado. Em 1971, a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), que estabelecia as diretrizes e reforma do Ensino de 1º e 2º graus, mencionava pela primeira vez o termo “superdotado” em seu artigo 9º, determinando que alunos identificados como

tal deveriam receber um tratamento especial. Após a promulgação dessa lei, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) criou o Projeto Prioritário nº 35, que implementou uma política voltada para alunos com altas habilidades/superdotação (Branco *et al.*, 2017).

Então, também por influência do Relatório de Marland (Estados Unidos), o qual considerava a Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner, as AH/SD foram consideradas como uma perspectiva multidimensional, ou seja, capacidade intelectual, talento especial para as Artes Visuais, capacidade de liderança, artes dramáticas e músicas e capacidade psicomotora (Branco *et al.*, 2017).

Até então, porém, no Brasil não havia ainda um consenso sobre a definição do termo, tratado historicamente até o momento, como Superdotados, Talentosos, Bem-dotados, Supernormais. A partir de 1994, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) houve uma unificação da definição e os termos Altas Habilidades/Superdotação passam a ser entendidos como sinônimos,

[...] notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora (Brasil, 2008, p. 7).

Posteriormente, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 15), tem-se uma definição para estudantes com AH/SD, sendo

[...] alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Vale salientar que, embora, de acordo com a legislação, haja uma mesma definição para esse grupo de alunos(as), eles(as) diferem entre si, conforme as áreas que manifestam interesse e habilidade acima da média. Diante da complexidade dos estudos que caracterizam os indivíduos com AH/SD, e com o propósito de elucidar a compreensão sobre o conceito de inteligência e sua relação com AH/SD, apresentam-se as contribuições dos estudiosos que mais se destacam no cenário internacional de acordo com Alexandre Gonzaga dos Anjos. São eles: Teoria

Triárquica da Inteligência de Sternberg; o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné; o Modelo Multifatorial de Superdotação de Mönks; a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e a concepção de superdotação dos Três Anéis de Renzulli (Anjos, 2018).

Robert Sternberg (1986) desenvolveu a Teoria Triárquica da Inteligência, que define a inteligência como um conjunto de três habilidades interligadas: a capacidade de processar informações do ambiente, de relacioná-las com experiências pessoais e de interagir com o entorno. Essa teoria se divide em três subteorias: a primeira foca no mundo interno do indivíduo, como ele aprende, executa tarefas e utiliza estratégias; a segunda aborda a resolução de problemas novos; e a terceira, a relação do indivíduo com o ambiente. Robert Sternberg (1986) destaca que não é necessário possuir todas essas habilidades para ser considerado inteligente, e sugere a existência de diferentes tipos de inteligência: analítica, criativa e prática (Gama, 2014).

Françoys Gagné, em seu Modelo Diferenciado de Dotação e Talento, entende a inteligência (ou dotação) como a capacidade natural em pelo menos uma área do conhecimento humano. Já o talento, para ele, seria a habilidade superior desenvolvida através da prática e da influência do ambiente. Gagné (1986) divide a dotação em cinco tipos: intelectual, criativo, perceptual, social e físico. O talento, por sua vez, é visto como resultado da interação com o ambiente, especialmente a família e a escola. Ele propõe três etapas para o desenvolvimento do talento: atividades, investimento e progressão. Assim, a mediação e a prática podem ajudar a transformar a dotação natural em talento (Abad; Abad, 2021).

O Modelo Multifatorial de Superdotação de Franz Joseph Mönks enfatiza a importância do desenvolvimento social e psicológico na manifestação de AH/SD. As relações sociais e psicológicas, que se transformam ao longo da vida, influenciam a expressão da inteligência, habilidades, motivação e criatividade (Mönks, 1988). Segundo esse modelo, o comportamento de AH/SD emerge quando os três fatores da Teoria dos Três Anéis de Renzulli (criatividade, habilidade acima da média e envolvimento com a tarefa) interagem com a família, a escola, o ambiente social e os pares (Alencar; Fleith, 2015).

Outra contribuição valiosa para a compreensão do aluno superdotado, com relação ao conceito de inteligência, é a Teoria das Múltiplas Inteligências proposta por Howard Gardner. Segundo ele, a inteligência se desenvolve por estímulos e motivações que são propostas pelo meio em que se convive. Para Gardner, a

inteligência é “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (Gardner, 2010, p. 47). O referido autor dividiu a inteligência em: naturalista, linguística, musical, lógica, cinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 - As oito inteligências da Teoria da Inteligência Múltiplas



Fonte: O'Connor, 2019

Ainda em se tratando de inteligência, o autor também enfatiza que o crescimento das inteligências é influenciado por uma variedade de fatores, incluindo variantes de contexto. Estas podem estar relacionadas à cultura e à genética, ou até mesmo às oportunidades de aprendizado de um indivíduo.

Pode-se afirmar que essa concepção de inteligência, impactou diretamente nos processos de identificação de alunos(as) superdotados(as), promovendo mudanças na maneira como a identificação vem sendo realizada. Assim, nessa perspectiva, muitos fatores devem ser considerados ao trabalhar com meninos e meninas com AH/SD, uma vez que “o maior desafio é conhecer cada criança como ela realmente é, saber o que ela é capaz de fazer e centrar a educação nas capacidades, forças e interesses dessa criança” (Gardner, 1995, p. 21).

Portanto, é crucial que o contexto cultural em que o indivíduo se encontra permita o reconhecimento de suas capacidades, valorizando seus potenciais. Howard

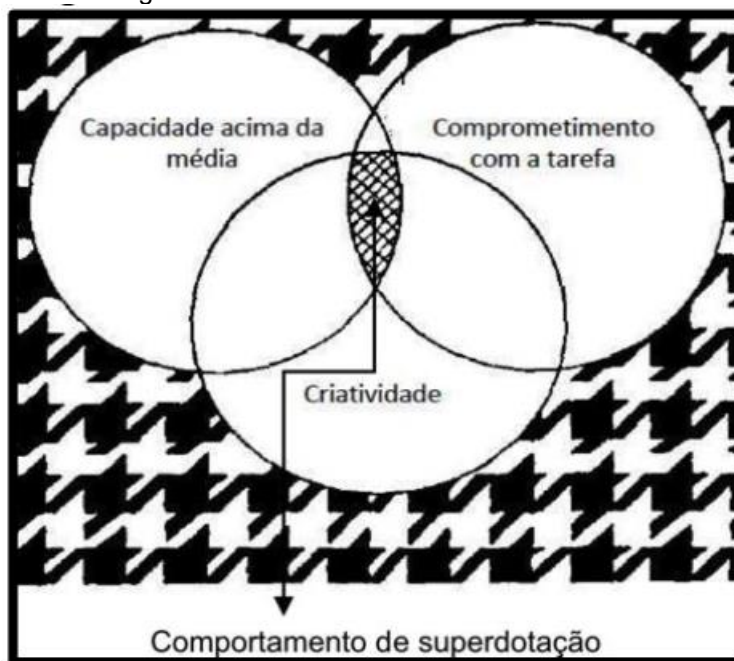
Gardner declara que “todos nós temos potenciais dentro do espectro da inteligência. Os limites para a realização desses potenciais dependem da motivação, da qualidade do ensino, dos recursos disponíveis, entre outros fatores” (Gardner, 2010, p. 21).

Por sua vez, abordagem do estudioso Joseph Renzulli tem como premissa discutir as características psicológicas inerentes ao sujeito com AH/SD, bem como a importância da identificação e do atendimento a esses estudantes (Renzulli, 1986; 2004). É relevante mencionar ainda que as pesquisas realizadas por este estudioso sempre tiveram como foco a aplicação prática, buscando identificar os resultados, potencialidades e áreas de melhoria (Virgolim, 2014).

A escolha por essa abordagem também se justifica pelo fato de as pesquisas de Renzulli (2004) serem referência para inúmeros estudos e, especialmente no Brasil, influenciarem nossas políticas públicas (Anjos, 2018). Além disso, seus estudos, sempre focados na relação ensino-aprendizagem, podem ser facilmente aplicados ao contexto educacional mais amplo.

Para Renzulli (2004), no seu modelo dos Três Anéis, o conceito de altas habilidades/superdotação é entendido como o resultado das interações que ocorrem entre dois ou três grupamentos dos traços: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, como ilustra a Figura 2.

Figura 2 - Modelo dos Três Anéis de Renzulli



Fonte: Renzulli e Reis (1997, p. 8).

A habilidade acima da média (geral ou específica) caracteriza-se pela “capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e engajar-se no pensamento abstrato” (Renzulli; Reis, 1997, p. 5). Os autores afirmam ainda que a habilidade pode ocorrer em qualquer área do saber ou do fazer humano e deve ser detectada sempre tendo como referência um grupo homogêneo de pessoas.

O comprometimento com a tarefa envolve traços que revelam um nível refinado de motivação, que faz com que a pessoa dedique uma energia muito grande a um problema específico ou a uma área de desempenho. Renzulli (2014, p. 558) afirma que ele “difere da motivação geral ou determinação, no sentido que está focalizada em um projeto, tema ou problema particular que é de interesse do estudante.

Por fim, a criatividade (também vinculada à área de destaque), manifesta-se pela capacidade de apropriar-se de diferentes informações para encontrar soluções, demonstrando interesse em produzir algo, tendo como uma das características a originalidade, flexibilidade, sensibilidade e pensamento divergente (Renzulli, 2004). O autor divide, ainda, a superdotação em dois tipos, de acordo com a intensidade e proporcionalidade dos comportamentos apresentados na interação das áreas citadas no modelo dos Três Anéis. Assim, classificam-se como: o tipo acadêmico e o tipo produtivo-criativo.

O tipo acadêmico é definido como um(a) aluno(a) que tira boas notas, porém não necessariamente em todas as disciplinas. Ele questiona, aprende com facilidade, possui aptidão para a memorização e abstração de conteúdos e, na maioria das vezes, permanece estável ao longo do tempo. Sua inteligência pode ser facilmente medida por testes de habilidade cognitiva.

A superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidades e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais. As competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva são os tipos de capacidades mais valorizadas nas situações de aprendizagem tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas (Renzulli, 2004, p. 82).

No entanto, esses indivíduos também podem exibir outras características, que são determinadas por seus interesses específicos e pelo tipo de superdotação que possuem. Segundo Joseph Renzulli e Sally Reis, mencionados por Angela Maria

Rodrigues Virgolim afirmam que pessoas com superdotação acadêmica podem demonstrar as características listadas no Quadro 1 (Renzulli; Reis, 1997 *apud* Virgolim, 2014).

Quadro 1 - Características das pessoas com Superdotação acadêmica

Tira boas notas na escola	Apresenta grande vocabulário
Gosta de fazer perguntas	Necessita pouca repetição do conteúdo escolar
Aprende com rapidez	Apresenta longos períodos de concentração
Tem boa memória	É perseverante
Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico	É um consumidor de conhecimento
Lê por prazer	Tende a agradar aos professores
Gosta de livros técnicos/profissionais	Tendência a gostar do ambiente escolar

Fonte: Virgolim (2007, p. 43).

Para o(a) aluno(a) do tipo acadêmico, o qual apresenta grande memória para aquisição de informações, a compactação, o enriquecimento e aceleração seriam boas estratégias no âmbito escolar.

O tipo produtivo-criativo é definido pela sua habilidade em expressar sentimentos e emoções, apresentando grau elevado de criatividade, originalidade na resolução de problemas, costuma ter pensamentos incomuns e estimulantes, sendo grande produtor de conhecimento. Ainda,

[...] descreve aspectos da atividade e do envolvimento humanos, no qual se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias-alvo [...] enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real (Renzulli, 2004, p. 83).

Por outro lado, indivíduos com superdotação produtivo-criativa exibem, de acordo com Joseph Renzulli e Sally Reis, as características listadas no Quadro 2 (Renzulli; Reis *apud* Virgolim, 2007).

Quadro 2 - Características das pessoas com Superdotação produtivo-criativa

Não necessariamente apresenta QI superior	Pensa por analogias
É criativo e original	Usa o humor
Demonstra diversidade de interesses	Gosta de fantasiar
Gosta de brincar com as ideias	Não liga para as convenções
É inventivo, constrói novas estruturas	É sensível a detalhes
Procura novas formas de fazer as coisas	É produtor do conhecimento
Não gosta de rotina	Encontra ordem no caos

Fonte: Virgolim (2007, p. 43).

No caso do(a) aluno(a) do tipo produtivo(a)-criativo(a), a estratégia mais indicada no ambiente escolar, é o enriquecimento curricular.

Para Marina Rocha Abrami Menecucci, identificar um(a) estudante superdotado(a) é um desafio devido à variedade de características que ele(a) pode apresentar. Assim, é fundamental que o tema seja discutido na escola, com ações como a formação de professores(as) e o apoio de especialistas, como os(as) docentes do AEE (Menecucci, 2021). Isso ajudará a desenvolver um olhar atento para esses sujeitos, capacitando-os(as) a identificá-los(as) e encaminhá-los(as) para o atendimento adequado.

A autora ainda destaca que

Para a oferta de um atendimento educacional especializado a esses indivíduos os conceitos relacionados à AH ou SD são de extrema relevância, pois impacta diretamente no processo de reconhecimento e identificação de uma criança e na escolha de um programa de enriquecimento ou atendimento diferenciado, visto que se pelo menos um dos traços estiverem presentes em um nível mais acentuado, os outros poderão ser desenvolvidos durante a oferta do atendimento (Menecucci, 2020, p. 42).

Com esse propósito, a colaboração entre família, escola e especialistas é essencial para criar um ambiente de apoio que favoreça o desenvolvimento pleno das potencialidades dessas crianças, garantindo que recebam o estímulo necessário para seu crescimento acadêmico e pessoal.

1.3 PROCEDIMENTOS E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES

Após a identificação de um aluno ou uma aluna com AH/SD é crucial determinar o encaminhamento adequado que permitirá o desenvolvimento das suas potencialidades. A diversidade de inteligências e potenciais desses indivíduos requer estratégias flexíveis e personalizadas, visando a maximização de suas capacidades em todas as áreas.

Conforme o que está estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é fundamental que o público de AH/SD receba um atendimento que leve em consideração suas necessidades educacionais individualizadas. Mesmo que suas características sejam singulares, a ausência de um atendimento adequado pode impedir que esses sujeitos desenvolvam ao máximo suas potencialidades.

Portanto, qualquer programa educacional destinado aos alunos e às alunas com AH/SD deve ser cuidadosamente planejado e adaptado às suas necessidades individuais. Para a autora Denise Souza Fleith, além disso, é essencial considerar outros fatores relevantes como

[...] o ritmo de cada um, a presença ou não de dificuldades de aprendizagem ou de outras necessidades especiais, além da maturidade e da independência. Aspectos relevantes também são gênero, estilos de aprendizagem e interesses pessoais de cada indivíduo identificado (Fleith, 2007, p. 69).

A garantia de um atendimento que considere as habilidades, interesses e estilos individuais de alunos e alunas com AH/SD também está prevista nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (Parecer nº 17 e Resolução nº 2 do CFE/CEB). Essas diretrizes são fundamentais para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para esse público. Assim descrito,

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (Brasil, 2001a, p. 75).

A despeito das atividades de aprofundamento e enriquecimento curricular, destaca-se o Modelo de Enriquecimento Escolar⁴ proposto por Joseph Renzulli e Sally Reis. Ainda, segundo o Renzulli (2014), programas voltados para o desenvolvimento educacional devem ser oferecidos aos(as) alunos(as) da escola, como parte de uma educação de alta qualidade para todos(as), respeitando as necessidades e habilidades de cada aluno.

O Modelo Triádico de Enriquecimento proposto pelo pesquisador Joseph Renzulli alinha-se a essa premissa e visa atender às necessidades não apenas de estudantes superdotados, mas de todos(as) os(as) alunos(as). Ele argumenta que deve haver uma mudança de foco na percepção da superdotação, priorizando o desenvolvimento de comportamentos superdotados em vez de se concentrar em pontuações de QI (Renzulli, 1986).

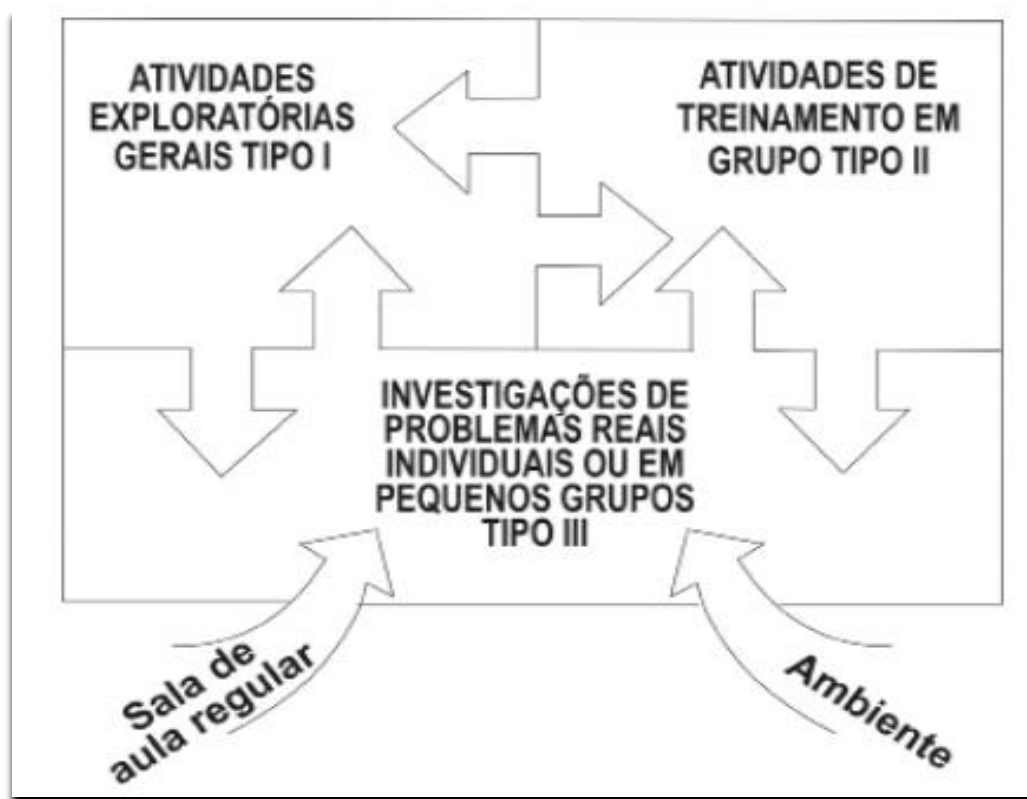
Os estudos Jane Farias de Chagas, Renata Maia-Pinto e Vera Lúcia Pereira destacam que

[...] este Modelo de Enriquecimento Escolar valoriza a prática docente e as propostas pedagógicas existentes na escola, além de desenvolver as potencialidades dos alunos, oferecer um currículo diferenciado que considera os interesses e habilidades dos alunos, estimular um desempenho acadêmico, a liderança e o pensamento criativo (Chagas; Maia-Pinto; Pereira, 2007 *apud* Gonçalves, 2022, p. 32).

Em consonância com essa premissa, Joseph Renzulli propõe seu modelo triádico de enriquecimento, que engloba atividades dos Tipos I, II e III, como ilustra a Figura 3.

⁴ O Enriquecimento Escolar (EE) é um programa de atendimento para os alunos que possuem características de AH/SD, no qual são ofertadas possibilidades de aprendizagem melhores e superiores, porém não somente para estes, mas para todos os alunos da escola (Virgolin, 2014).

Figura 3 - Modelo Triádico de Enriquecimento de Joseph Renzulli



Fonte: Renzulli (2014, p. 545).

De acordo com Joseph Renzulli (2014), as atividades exploratórias do Tipo I consistem em experiências e tarefas introdutórias que visam expor os(as) alunos(as) a uma ampla gama de campos de conhecimento, geralmente não abordados no currículo escolar. Para grupos de alunos(as) interessados(as) na área ambiental, por exemplo, são altamente recomendadas atividades como visitas a parques urbanos e outras áreas naturais, em que os(as) estudantes podem interagir diretamente com a natureza.

Em geral, as atividades do Tipo I devem ser envolventes e tratar de temas pouco discutidos na escola, além de empregar diversas metodologias para engajar o aluno na tarefa. Entre as sugestões estão palestras, filmes, visitas a instituições, museus, centros culturais e uma variedade de oficinas (Renzulli, 2014).

Assim, a apresentação dos resultados alcançados nas atividades do Tipo I constitui um momento significativo que pode ser realizado por meio de exposição oral, escrita ou ilustrativa com desenhos, fotografias, diversas imagens artísticas, gráficos, teatro, livros, montagens em vários materiais como argila, massa de

modelar, sucata ou outros materiais reutilizáveis, adequados à idade dos participantes. Ângela Virgolim exemplifica melhor essa ideia

[...] um estudante que se interessou por fósseis, após uma atividade do Tipo I, pode se engajar em leituras mais avançadas e aprofundadas sobre paleontologia: compilar, planejar e executar atividades como um cientista dessa área e aprender mais sobre os métodos de pesquisa característicos desse campo de conhecimento (Virgolim, 2007, p. 116).

As atividades de enriquecimento do Tipo II são projetadas principalmente para despertar novos interesses. Segundo a autora Vânia de Fatima Tluszcz Lippert, elas envolvem o treinamento de grupos com o objetivo de cultivar nos(as) alunos(as) habilidades de pensamento crítico e criativo, organização, análise e resolução de problemas. Além disso, buscam ensinar técnicas e métodos que permitam aos(as) alunos(as) explorarem efetivamente temas de seu interesse. O foco das Atividades do Tipo II é oferecer tarefas as quais desenvolvam habilidades práticas (Lippert, 2021).

Por sua vez, o enriquecimento do Tipo III envolve trabalhos individuais ou em pequenos grupos, em que os(as) alunos(as) se transformam em conhecedores(as) e pesquisadores(as) de problemas reais, utilizando métodos específicos de investigação. Assim, os(as) estudantes cultivam autoconfiança, motivação e criatividade, além de habilidades de planejamento, gestão do tempo e interação com professores(as) e colegas. Ao experimentar esse tipo de atividade, o(a) aluno(a) tem a oportunidade de desenvolver ações focadas em áreas específicas do conhecimento (Lippert, 2021).

Exemplos de atividades do Tipo III incluem a exploração de problemas pertinentes à realidade do(a) aluno(a), a elaboração de projetos para grupos e indivíduos, a formação de grupos de pesquisa voltados para áreas de interesse específicas, além da criação de produtos originais e criativos. Denise de Souza Fleith exemplifica que alguns modelos desses produtos podem ser roteiros de peças, maquetes, poesias, quadrinhos, teatro de fantoches, palestras, grupos de estudo, tutorias, entre outros (Fleith, 2007).

Dessa forma, a proposta dos três níveis de enriquecimento atende à necessidade de cultivar e aprofundar as particularidades de cada estudante, levando em consideração a área de interesse e o nível de conhecimento de cada um(a). Para Patrícia Gonçalves, em outras palavras, quando o(a) professor(a) busca alternativas

criativas para os desafios educacionais que o(a) superdotado(a) apresenta, aproximando a teoria da prática em um contínuo diálogo com os(as) estudantes, todos(as) ganham (Gonçalves, 2022).

Nessa perspectiva, no processo de construção de uma escola inclusiva que visa enriquecer e desenvolver as potencialidades dos(as) estudantes com AH/SD, o(a) professor(a) deve concentrar-se nas particularidades de cada aluno(a) e lidar com toda a diversidade existente em sua sala de aula. De acordo com Maria Lucia Prado Sabatella,

Educadores de alunos superdotados têm nas mãos a responsabilidade e o poder de mudar os padrões de educação para todos os alunos. Ao buscar informações sobre os procedimentos e métodos inovadores de ensino, indicados para os alunos com altas habilidades, eles estarão aprendendo melhores técnicas e planejando o modo de utilizar estratégias adequadas. Em consequência, estarão melhorando seu conhecimento, e isso terá reflexos em todos os estudantes. Com efeito, a educação, de forma geral, é melhorada quando há maior qualidade na educação de uns poucos alunos. Incentivar os professores a tornarem-se mais capazes fará com que exteriorizem o melhor que têm para oferecer às crianças (Sabatella, 2008, p. 205).

Logo, o principal objetivo do Modelo Triádico de Enriquecimento é promover um trabalho evolutivo para atender às variadas habilidades e potenciais dos(as) alunos(as), valorizar a criatividade, reduzir a invisibilidade e, conseqüentemente, aumentar o número de adultos(as) produtivos(as) e criativos(as) (Virgolim, 2014).

Além disso, Eunice M. L. Soriano de Alencar e Denise de Souza Fleith afirmam que o enriquecimento escolar, quando empregado como uma estratégia pedagógica, contribui significativamente para a implementação das atividades escolares. Seu objetivo final é proporcionar a todos(as) os(as) estudantes a oportunidade de adquirir e produzir seu próprio conhecimento (Alencar; Fleith, 2001).

Ângela Mágda Rodrigues Virgolim, também defende que todos(as), incluindo indivíduos superdotados(as), necessitam de uma educação adequada e orientação contínua ao longo de seu crescimento. Isso é essencial para que possam aprimorar ainda mais suas habilidades e potencialidades, bem como superar os desafios da invisibilidade e dos estigmas (Virgolim, 2007).

Nesse sentido, destaca-se que as meninas enfrentam desafios ainda maiores quando se trata de AH/SD. Além de lidarem com os estigmas associados à superdotação e, em muitos casos, a dificuldade das escolas em identificá-las e

apoiá-las, elas também enfrentam obstáculos relacionados aos padrões de gênero. Portanto, tão importante quanto o estímulo e o suporte no aprimoramento das competências, é um ambiente educacional em que alunos e alunas sintam-se acolhidos(as), reconhecidos(as) e valorizados(as) na sua individualidade.

2 O ESPAÇO ESCOLAR E A INVISIBILIDADE DA MENINA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A seção “O Espaço Escolar e a Invisibilidade da Menina” aborda um tema crucial na educação inclusiva: a tendência de meninas com AH/SD serem menos reconhecidas e estimuladas em comparação aos meninos.

Esta seção explora as barreiras sociais e educacionais que contribuem para essa invisibilidade e negligência, destacando práticas pedagógicas que promovam a igualdade de gênero e o pleno desenvolvimento do potencial de todas as estudantes.

Por meio de uma análise crítica, busca-se compreender como os papéis de gênero tradicionais influenciam a percepção e o tratamento das meninas com AH/SD no ambiente escolar, e como isso pode ser transformado para criar um espaço mais acolhedor e justo para todos.

2.1 A CONSTRUÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR

Há um longo período, as questões de gênero têm tido um papel marcante na sociedade. Isso se manifesta em vários contextos, como na família, nas interações sociais, nas instituições educacionais formais e informais, nos momentos de lazer, atividades religiosas e no trabalho. Assim como, “Ao longo da história, sempre se observou a presença de preconceitos existentes que tendiam a ignorar as conquistas e descobertas das mulheres cientistas, atribuindo-as aos seus colegas” (Chacón, 2023, p. 127, tradução nossa).

Conforme estudos de Carmem Sanz Chácon, esse preconceito é conhecido como Efeito Matilda, nome dado em homenagem à norte-americana Matilda Joslyn Gage (1825-1898), uma mulher dedicada à ciência, que denunciou essa desigualdade em seu ensaio intitulado “A mulher como inventora” (Chacón, 2023). Esse fenômeno persiste até os dias atuais, afetando o reconhecimento e a visibilidade do trabalho científico realizado por mulheres.

A história evidencia ainda que as mulheres são as que mais enfrentam obstáculos e preconceitos para se alfabetizarem, e essas dificuldades tendem a aumentar à medida que se progride nos níveis de educação, aumentando, consequentemente, a desigualdade entre os gêneros.

Para entender esse cenário, deve-se reconhecer que as questões de gênero não são biológicas, mas sim sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas. “E o

gênero vai além do sexo: o que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma como a pessoa se expressam socialmente” (Jesus, 2012 *apud* Maio; Oliveira; Peixoto, 2020, p. 61).

Para compreender melhor a definição de gênero, faz-se necessário esclarecer a diferença entre sexo e gênero. De acordo com Eliane Rose Maio, Márcio de Oliveira; e Reginaldo Peixoto, sexo e gênero são definidos da seguinte forma:

SEXO: É a caracterização fisiológica que diferencia macho e fêmea: composto por, principalmente, um conjunto de hormônios e aparelho reprodutor (pênis nos machos e vulva nas fêmeas). Além disso, o sexo pode ser entendido como o coito, ou seja, a relação sexual praticada entre as pessoas. É um conjunto de características genotípicas e biológicas. GÊNERO: Envolve todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres e homens. Esse conceito tem o objetivo de distinguir as diferenças sociais e culturais do homem e da mulher, de modo a enfatizar as suas características (Maio; Oliveira, Peixoto; 2020, p. 62).

Guacira Lopes Louro também reforça que os conceitos de gênero não se limitam aos encontrados nos dicionários, mas sim àqueles moldados pelas trajetórias humanas, marcadas por momentos de luta e (re)significação. Nesse contexto, gênero está relacionado à história das lutas das mulheres, que não apenas têm batalhado por direitos sociais e legais, mas também por serem reconhecidas como tal em todas as áreas da atividade humana (Louro, 1997 *apud* Maio; Oliveira; Peixoto; 2020).

No ambiente de trabalho, elas lidam com desafios como a intimidação por parte da família e do parceiro, a discriminação de gênero no processo de contratação, salários menores, além do assédio sexual e moral. Ademais, não há garantias efetivas para protegê-las e eliminar esses problemas. A participação na vida política torna-se quase inviável diante de outras barreiras. Embora muitos países afirmem que as mulheres são iguais aos homens perante a lei, na prática a igualdade ainda é um objetivo a ser alcançado (IFF Fiocruz, 2022).

Estudos feministas, como o de Martha Nussbaum e Léa Velho, demonstram que a educação das mulheres sempre foi diferente da recebida pelos homens.

As barreiras enfrentadas pelas mulheres já começam a ser construídas no processo de socialização diferenciada para meninos e meninas. Segundo a autora, no decorrer deste processo, as mulheres são ensinadas a ajudar e procurar ajuda, enquanto que os meninos são ensinados a serem

autoconfiantes e independentes (Velho, 2006 *apud* Kruczevezki; Silva, 2018, p. 43).

Assim, quando ingressam no ambiente escolar, meninos e meninas trazem experiências e características marcantes quanto ao seu papel, muitas vezes, impregnados de preconceitos nas diferenças de sexos, construídas conforme interesses e valores de sua cultura, adquiridos no meio familiar, na comunidade ou espaço social já percorrido. Nesse sentido, de acordo com Igor Gabriel Borges Vieira, abordar gênero na escola vai além de discutir as diferenças biológicas entre meninos e meninas; envolve entender como as relações sociais e culturais constroem e moldam as expectativas e comportamentos associados a cada gênero (Vieira, 2020).

Por sua vez, a escola, apesar do discurso liberal, democrático e inclusivo, muitas vezes, reproduz, em suas ações e propostas, mesmo que de forma involuntária, concepções equivocadas a respeito dos papéis sociais de gênero, corroborando para aumento do preconceito e privilégios de um sexo sobre outro.

Estudos como o de Carlos Castilho Wolff, apontam que, embora haja todo um aparato legal que garante uma educação com equidade, ainda é possível perceber no espaço escolar, muitos exemplos que reforçam a desigualdade de gênero (Wolff, 2006).

Outro estudo, realizado por Ana Quesado Sombra e Geórgia de Mendonça Nunes Leonardo, mostrou também a naturalização das diferenças de gênero presentes nas aulas de Educação Física, com relação ao desempenho dos(as) alunos(as), em que se atribui uma suposta inferioridade feminina para realizar determinadas atividades físicas (Sombra; Leonardo, 2021).

No que se refere às potencialidades, Georgia Martins Faust destaca que as mulheres são frequentemente ligadas a atributos e qualidades como intuição, sensibilidade, compreensão e afeto, devido a influências culturais. Em contraste, os homens são associados a traços como autonomia, força, responsabilidade e coragem. Essas associações podem reforçar estereótipos e estigmatizar mulheres que demonstram habilidades excepcionais em certas áreas do conhecimento (Faust, 2015).

Diante do exposto, é necessário refletir sobre a função da escola frente às desigualdades e a construção dos papéis sociais de gênero. Segundo Flávia Biroli, a escola deve ser um espaço para a reflexão e transformação da realidade, de forma que se possam enfrentar as enormes desigualdades existentes, uma vez que

discriminações produzem sofrimento e comprometem a integridade de crianças e adolescentes (Biroli, 2018).

Nesse contexto, a autora também afirma que “a escola desempenha papel fundamental na formação, podendo ativar concepções democráticas de vida ou reforçar preconceitos” (Biroli, 2018, p. 129). Portanto, é essencial um ensino que valorize o respeito e a igualdade entre meninos e meninas, para que ambos(as) possam desfrutar de um ambiente que não trivialize a violência e os preconceitos, mas que os enfrente.

Ao tratar sobre gênero na escola, ou seja, sobre os padrões sociais atribuídos de forma diferente a homens e mulheres e às desigualdades que decorrem dessa diferenciação, revelam-se desigualdades que são, na maioria das vezes, silenciadas na sociedade e vistas como normais. “Tais fatores demonstram que é necessário mudar as estruturas educacionais e se voltar à discussão de gênero nas salas de aula, com o intuito de preparar os alunos para atuarem na sociedade de maneira igualitária” (Albuquerque, 2019, p 7.)

Assim, conforme apontam Ana Quesado Sombra e Geórgia de Mendonça Nunes Leonardo, para que se vislumbre a mudança neste cenário, a escola, juntamente com seus(suas) professores(as), precisa compreender a infância também na perspectiva das relações de gênero com o intuito de problematizar e melhor direcionar ações e condutas. Tal ação implica, primeiramente, em

[...] reconhecer a escola como lócus de transformação da realidade social, que se dá por meio da reflexão e da consciência crítica. Como estratégias para a solução dessa problemática, sugere-se à escola: problematizar as questões de gênero e os paradigmas sociais que geram as desigualdades entre homens e mulheres; viabilizar a ressignificação dos papéis sociais atribuídos ao longo dos anos ao masculino e ao feminino, com vistas a desconstruir os estereótipos e mitigar preconceitos e discriminações que favorecem a hierarquia nas relações entre homens e mulheres; promover debates com a comunidade escolar acerca dos valores, conceitos e normas engendrados nas práticas pedagógicas e no cotidiano das instituições de ensino, bem como refletir sobre o papel da escola como agente de uma educação não sexista (Sombra; Leonardo, 2021, p. 14).

Além disso, as autoras destacam as políticas públicas que visem ações, projetos e programas, entre eles, a formação continuada dos(as) professores(as) sobre a temática Educação Inclusiva e igualdade de gênero, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, digna e com igualdade de oportunidade para homens e mulheres.

Afinal, a escola é um espaço em que a educação acontece e, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa” (Brasil, 2017, p. 8).

O cotidiano escolar, no entanto, contradiz essa afirmação, uma vez que meninos e meninas, frequentemente, são tratados(as) de maneiras diferentes. Essas diferenças podem ser sutis, mas têm um impacto significativo em suas experiências educacionais.

Na escola prossegue-se perpetrando uma educação que, diferencia o que é adequado para as meninas e o que é próprio para os meninos. Se oculta o feminino, reforçando-se uma única forma de entender a vida, a do gênero masculino. Os educadores e as educadoras não se comportam da mesma maneira com crianças. Desde a infância, meninos e meninas recebem mensagens machistas em todos as esferas da vida e, portanto, inconscientemente aprendem a transmitir o que aprenderam (Brasil, 2006a, p. 86).

Sobre as diferenças de como meninos e meninas são tratados(as) na escola, Aline Galvão Lima cita alguns exemplos: a) Expectativas de Comportamento: meninos frequentemente enfrentam expectativas de comportamento mais rígidas. Eles podem ser incentivados a serem assertivos, competitivos e a não demonstrarem emoções.

As meninas, por outro lado, podem ser encorajadas a serem mais calmas, colaborativas e cuidadoras; b) Participação em Sala de Aula: meninos, muitas vezes, são chamados mais frequentemente pelos(as) professores(as) para responder perguntas ou participar de discussões em sala de aula. Meninas podem ser menos visíveis nesses contextos, especialmente se o ambiente for dominado por vozes masculinas; c) Atividades Extracurriculares e Esportes: meninos tendem a ser mais incentivados a participar de esportes e atividades físicas. Meninas podem ser direcionadas para atividades mais “femininas”, como dança, pintura, desenho etc.; d) Estereótipos de Desempenho Acadêmico: meninos são frequentemente associados a habilidades matemáticas e científicas. Meninas podem ser estereotipadas como melhores em habilidades de comunicação e artísticas (Lima, 2010).

Ainda de acordo com o material “Educar na Diversidade” organizado por Cynthia Duk, os juízos de valor e o discurso dos(as) professores(as), frequentemente, estão impregnados de estereótipos tradicionais. Os(As) docentes tendem a perceber aquilo que esperam encontrar: acreditam que as meninas são mais estáveis,

organizadas, trabalhadoras, responsáveis e maduras. Além disso, aceita-se que elas sejam menos habilidosas nas supostas disciplinas científicas e técnicas, entretanto, mais interessadas em literatura ou assuntos domésticos (Brasil, 2006a).

Como resultado, os(as) professores(as) agem de forma diferente. Em geral, as meninas recebem menos atenção que os meninos, especialmente nas aulas de trabalhos manuais, ciências e matemática. Assim, torna-se fundamental que as escolas estejam atentas a esses padrões e trabalhem para promover a igualdade de gênero, garantindo que todos(as) tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

2.2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A REPRESENTATIVIDADE DE GÊNERO

Considerando que estudantes com AH/SD são um grupo heterogêneo, ou seja, possuem perfis, interesses e comportamentos diferenciados, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento de ações que respeitem, valorizem e potencializem a diversidade humana. Para as autoras Susana Graciela Pérez Barrera e Soraia Napoleão Freitas, isso representa um grande desafio, principalmente para o(a) professor(a), o qual é um sujeito ativo e participa de todo o processo, desde a identificação até a intervenção com esse(a) aluno(a).

O professor no cotidiano escolar precisa reconhecer e responder as necessidades diversificadas de seus alunos, bem como trabalhar diferentes 'potencialidades', estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando, com isso, uma educação de qualidade (Pérez; Freitas, 2012, p. 5).

É evidente que o atendimento a potenciais diferenciados, requer a flexibilização das estratégias educativas, de forma que atenda à diversidade apresentada em qualquer grupo humano. No entanto, isso não é tarefa fácil, destacam Zenitta Cunha Guenther e Joan Freemann, principalmente, devido à lacuna existente na formação inicial do(a) professor(a), o que dificulta tanto a identificação desse(a) estudante quanto a observação e permanência das suas potencialidades.

Muitas crianças talentosas ficam sem incentivo, desestimuladas, desanimadas e abandonam os esforços e disciplina necessários para promover o desenvolvimento do seu potencial; por isso, uma boa parte do talento humano é desperdiçado, mediocrizado ou permanece sem se desenvolver (Guenther; Freeman, 2000, p. 51-52).

Tanto uma atitude negativa com relação à escola, quanto as características do currículo e métodos utilizados, além de baixas expectativas por parte do(a) professor(a), paralelamente a pressões exercidas pelo grupo de colegas com relação ao(à) estudante que se destaca por suas ideias ou habilidades marcantes, são alguns dos fatores responsáveis pela invisibilidade dos sujeitos com AH/SD.

Outro aspecto relevante com relação eles/elas e o espaço escolar, destacado por Thalita Maria Freire-Maia Cordeiro e Domingas de Fátima Amara, é a sub-representação das meninas entre os(as) estudantes superdotados(as).

No contexto escolar, alunas com AH/SD podem parecer ainda mais invisíveis do que os estudantes do sexo masculino, pois os professores pouco têm informações sobre a identificação do superdotado de uma forma geral e muito menos procuram perceber essa faixa menos observada da educação especial (Cordeiro; Amaral, 2019, p 10).

De acordo com Eliane Grisa, Ana Paula de Almeida Matos e Edina Schimanski, ao observarem as meninas com AH/SD no contexto escolar, constataram que elas podem ser ainda mais negligenciadas que os meninos. Sabatella (2008) afirma que isso acontece porque os(as) educadores(as) têm um conhecimento limitado sobre como identificar alunos(as) superdotados(as) e, como resultado, não se empenham em identificar esse segmento sub-representado da educação especial (Grisa; Matos; Schimanski, 2023).

Ainda sobre as meninas com AH/SD, Ângela Máгда Rodrigues Virgolim também destaca que elas são um grupo frequentemente negligenciado, tanto na identificação quanto no direcionamento para programas educacionais especializados. Esses programas têm o potencial de tirá-las do anonimato, permitindo que seus talentos e habilidades sejam reconhecidos e desenvolvidos (Virgolim, 2019).

Nesse contexto, ao considerar o ambiente escolar, percebe-se a grande relevância de incentivar e apoiar o desenvolvimento dessas habilidades únicas, pois isso é fundamental para o avanço da criança ou adolescente. Contudo, a ausência de suporte e a preparação inadequada dos(as) professores(as) para lidarem com as questões de gênero no ambiente escolar, pode comprometer o processo de aprendizagem e ter um impacto significativo e duradouro na vida dessas meninas e mulheres.

A escola pode criar, reforçar e manter divisões sociais que prejudicam não apenas o desempenho acadêmico das alunas, mas também suas chances e expectativas de vida. Assim, entende-se que a influência dos educadores é extremamente importante para esse grupo, não apenas porque estão envolvidos no processo de identificação, mas também porque suas palavras e ações, sejam elas encorajadoras ou desqualificantes em relação ao desempenho pessoal e acadêmico das alunas, têm o poder de influenciar a maneira como elas enxergam a si mesmas (Reis, 2011 *apud* Grisa; Matos; Schimanski, 2023, p. 10).

Ainda com relação aos(as) estudantes com AH/SD e o ensino, Lev Vigotski afirma que eles(as) necessitam de uma mudança de procedimento e atenção durante o desenvolvimento das suas diferentes habilidades, pois apresentam uma forma diferente de agir e pensar, e porque sua criatividade requer procedimentos adequados para serem desenvolvidas (Vigotski, 2010 *apud* Piske, 2013).

Para tanto, faz-se necessário um ambiente propício com o suporte de um profissional sensível e atento aos seus anseios em relação ao ambiente escolar. A existência dessa relação facilitará o desenvolvimento não somente das suas potencialidades, mas também dos vínculos sociais e afetivos.

Segundo Ana Paula Poças Zambelli dos Reis e Candido Alberto Gomes, a escola tem o potencial de estabelecer, intensificar e perpetuar divisões sociais que afetam não somente o rendimento escolar das alunas, mas também suas oportunidades e perspectivas de vida. Portanto, percebe-se que o papel dos(as) educadores(as) tem relevância para esse grupo, não apenas por estarem envolvidos(as) no processo de identificação, mas também porque suas palavras e ações – sejam elas de incentivo ou de desqualificação em relação ao desempenho pessoal e acadêmico das alunas – possuem o poder de moldar a forma como elas se percebem (Zambelli; Gomes, 2011).

Diante do exposto, é fundamental investir na formação continuada, pois é por intermédio dela que os(as) professores(as) poderão identificar o sujeito com AH/SD e, a partir de então, proporcionar um trabalho diferenciado e adequado às suas necessidades e interesses, que valorize e potencialize ainda mais, as suas habilidades, independentemente de ser menino ou menina.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente seção detalha os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, incluindo o contexto espacial, os(as) participantes e os métodos de coleta e análise de dados. A pesquisa é descrita como qualitativa, exploratória e descritiva, permitindo uma compreensão profunda dos contextos sociais e das nuances do discurso.

Enfatiza também a relevância da subjetividade do discurso e a necessidade de uma análise cuidadosa para capturar a complexidade das experiências dos(as) participantes. Além disso, destaca-se a aprovação ética do projeto e a organização do material para análise de conteúdo.

3.1 A PESQUISA

A pesquisa é uma relevante ferramenta para a construção do conhecimento. Sua execução faz parte de um processo sistematizado que compreende importantes etapas que precisam ser bem planejadas previamente. Nesta seção, detalham-se os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Aborda-se o contexto espacial, os(as) participantes da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise de dados.

O projeto de pesquisa desta investigação foi elaborado como uma das etapas de planejamento da pesquisa e submetido à análise. Ele foi aprovado após avaliação documental e validado dentro dos princípios éticos e metodológicos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, de acordo com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), conforme anexo A.

A metodologia é fundamental para compreender como a pesquisa foi conduzida e como os dados foram coletados e analisados. Nesse sentido, a metodologia utilizada em uma pesquisa científica, é uma ferramenta essencial para mapear o caminho a ser seguido durante a investigação, bem como para a construção e sistematização do conhecimento almejado a partir desta.

Ao se traçar a metodologia, define-se onde e como será realizada a pesquisa, o tipo de pesquisa, a população, a amostragem, os instrumentos de coleta de dados e a forma como se pretende tabular e analisar os dados. Nesse sentido, segundo John W. Creswell, a pesquisa qualitativa permite ter uma visão mais ampla de um cenário,

uma vez que a investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados (Creswell, 2027).

Portanto, para melhor detalhamento das ações desenvolvidas e com o propósito de melhor responder aos objetivos propostos na pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritivo. Nesse tipo de pesquisa, há a possibilidade de interação entre os sujeitos, cabendo ao(à) pesquisador o papel de interpretar e aprofundar os estudos propostos.

A pesquisa qualitativa sempre ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes (Creswell, 2007, p. 186).

Como esta pesquisa buscou analisar as práticas docentes com vistas à inclusão de gênero, considerando as meninas com Altas Habilidades/Superdotação, a pesquisa de abordagem qualitativa tornou-se relevante, pois forneceu dados significativos que auxiliaram na compreensão dos resultados obtidos, contribuindo para responder as perguntas e proporcionando caminhos para alcançar os objetivos propostos.

Considera-se, ainda, nesta pesquisa, sua natureza aplicada a qual envolve interesses locais com o intuito de gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Segundo Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira “a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32). Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa exploratória, a qual oferece maior intimidade com a questão, com o objetivo de torná-la mais clara ou de formular hipóteses.

Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (Gil, 2007 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 35).

Pode-se dizer que a pesquisa também se caracteriza como bibliográfica, a fim de analisar, de maneira cronológica, o percurso histórico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. Sobre a pesquisa bibliográfica, Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi afirmam que

[...] a finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas, quer gravadas (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

Para isso, foram levantadas fontes bibliográficas disponíveis em artigos, livros, periódicos, dissertações, teses e trabalhos publicados em anais de eventos, tanto impressos quanto reproduzidos eletronicamente. A abordagem utilizada é qualitativa, permitindo a análise de dados catalogados de forma sistemática.

Em relação ao aspecto da pesquisa bibliográfica, as consultas realizadas revelaram uma escassez de publicações que abordam o tema das AH/SD, considerando a perspectiva do gênero (meninas) conforme demonstra o levantamento feito por Daniella de Santana Nogueira e Rosângela Gaviolli Prieto. No artigo, as autoras destacam que das 32 produções elencadas, sendo estas, teses, dissertações e artigos datados de 2009 a 2019, apenas cinco propõem diretamente um possível entrelaçamento entre AH/SD e gênero (Nogueira; Prieto, 2021). O Quadro 3 apresenta uma síntese do referido estudo.

Quadro 3 - Produções que incluem gênero nas pesquisas

Título	Autoria	Ano
Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a subrepresentação de meninas entre alunos superdotados	REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos	2011
	GOMES, Candido Alberto	
A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade	PEREZ, Susana Graciela Pérez Barrera	2012
	FREITAS, Soraia Napoleão	
Identificação de talentos criativos e intelectuais por testes psicológicos e percepção de professores	SUÁREZ, Janete Tonete	2014
Espacialidade e subjetividades femininas: altas habilidades/superdotação no NAAHS/S em Porto Velho	MACHADO, Sonia Maria Teixeira	2016
Educando na diversidade: a questão da sala de recursos multifuncionais	SANTOS, Thiffanne Pereira dos	2017

Fonte: Nogueira e Prieto (2021, p. 126).

Conforme apontam Daniella de Santana Nogueira e Rosângela Gaviolli Prieto, apesar de adotarem metodologias e referências distintas, as cinco produções destacadas nesta categoria, que abordam o entrelaçamento entre altas habilidades/superdotação (AH/S) e gênero, convergem no reconhecimento da existência de tratamentos desiguais direcionados a meninas e mulheres, tanto na escola quanto fora dela (Nogueira; Prieto, 2021). Os materiais que exploraram essa temática conseguiram transmitir e abordar questões de gênero relacionadas às AH/S e à Educação Especial, sob uma perspectiva inclusiva, sem deixar de evidenciar as desigualdades presentes nos sistemas de ensino.

O estudo revela ainda, a ausência de pesquisas científicas sobre o tema, o que afeta sua aplicação prática no ensino, bem como em ações de formação continuada sobre a temática.

Nessa perspectiva, espera-se que este estudo possa contribuir com a academia, bem como colaborar para ação docente, tornando as práticas pedagógicas mais inclusivas, que valorizem a diversidade e favoreçam o desenvolvimento dos potenciais das meninas com AH/SD, tirando-as da invisibilidade.

3.2 CONTEXTO ESPACIAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na cidade de Marechal Cândido Rondon, junto a professores que atuam no Ensino Fundamental I, anos iniciais, em escolas da rede municipal de ensino, que possuem alunas com indicativos de AH/SD.

Marechal Cândido Rondon é um município do estado do Paraná, localizado na região oeste, próximo ao lago de Itaipu. Foi fundado em 1960 e recebeu o nome do patrono das comunicações, o Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon (1865-1958) (Marechal Cândido Rondon, 2024).

O município tem uma população de cerca de 55 mil habitantes, segundo o censo de 2022, e uma área de 748 km². Sua economia é baseada na agropecuária, no comércio e na indústria. O município é composto pela sede municipal e sete distritos: Bom Jardim, Iguaporã, Margarida, Novo Horizonte, Novo Três Passos, Porto Mendes e São Roque. Marechal Cândido Rondon destaca-se pela sua diversidade cultural, influenciada principalmente pelos imigrantes alemães (Marechal Cândido Rondon, 2024).

A cidade possui vários atrativos turísticos, como o Centro de Exposições Werner Wanderer, o Teatro Municipal Hedio Strey, o Parque e Praia Artificial Anita Wanderer. Entre os aspectos culturais destacam-se a Oktoberfest, festa tradicional alemã, em que além de muito chopp e dança, são servidos Café Colonial e pratos típicos germânicos. Outra festa gastronômica é a Festa Nacional do Boi no Rolete, que ocorre anualmente e faz parte das comemorações do aniversário da cidade (Marechal Cândido Rondon, 2024).

As participantes da pesquisa são professoras do Ensino Fundamental que atuam em três escolas da rede pública de ensino pertencentes à Secretaria Municipal de Educação (SMED). A escolha das participantes deu-se a partir do critério de terem alunas com AH/SD, bem como localização e perfil da escola. O fato de saberem que as profissionais possuem alunas com altas habilidades/superdotação surge a partir de uma busca feita junto aos dados coletados do Serviço de Apoio (SRM) às AH/SD da Secretaria Municipal de Educação do município de Marechal Cândido Rondon - PR e dados de distribuição de aulas na rede Municipal de Ensino.

Para a escolha das participantes considerou-se como critérios, serem profissionais efetivas e atuantes nas escolas selecionadas, terem em sua sala de aula alunas que apresentam indicativos de AH/SD.

Assim, as participantes da pesquisa totalizam oito profissionais, sendo quatro professoras do ensino regular comum e três coordenadoras, todas atuam junto a estudantes que apresentam indicadores de AH/SD nas escolas selecionadas. Também faz parte da pesquisa a professora da Sala de Recursos Multifuncional para AH/SD que atende estas estudantes. Todas as entrevistadas são do gênero feminino. Logo mais adiante descreve-se sobre as escolas pesquisadas, trazendo informações sobre as modalidades de ensino ofertadas em cada escola, serviços de Atendimento Educacional Especializados, localização geográfica e breves características da comunidade escolar.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS

Para iniciar a pesquisa, o projeto foi elaborado e apresentando ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sendo aprovado sob Parecer 6.446.558 (Anexo A).

Os documentos relacionados ao processo do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), Termos de Anuência da Instituição Participante, Autorização das escolas, Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e Roteiro de Entrevista, estão inseridos nos anexos e apêndices deste trabalho.

Houve ainda, a preocupação de esclarecimento sobre a preservação do anonimato das informações, já garantidas pela Lei de Proteção de Registros aos Dados Pessoais e às Comunicações (Brasil, 2018), além de disponibilizar, o TCLE às participantes.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado para coleta de informações foi a entrevista, a qual, de acordo com Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira, por se tratar de uma estratégia de interação social, uma espécie de diálogo diferente, em que um lado está em busca de dados e o outro se posiciona como provedor dessas informações.

Entrevista - Esta constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 72).

Assim, optou-se pela entrevista semiestruturada, na qual, segundo Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira, o(a) pesquisador(a) prepara um conjunto de perguntas (roteiro) relacionadas ao tema em estudo, mas permite, e por vezes até encoraja, que o(a) entrevistado(a) discorra livremente sobre tópicos que emergem como extensões do assunto principal (Gerhardt; Silveira, 2009).

A entrevista em questão foi composta por oito questões, podendo eventualmente serem ampliadas conforme necessidade de melhor compreensão e desenvolvimento. John W. Creswell destaca que o papel do(a) pesquisador(a) sendo ele(a), um(a) investigador(a) envolvido(a) em uma experiência sustentada e intensiva com seus(suas) participantes. Ainda segundo o autor, isso requer questões estratégicas, éticas e pessoais, necessárias ao processo de pesquisa (Creswell, 2007).

Outro aspecto que também é relevante na utilização deste instrumento de pesquisa, é a liberdade de discurso, em que os diálogos gerados entre o entrevistado e o entrevistador não seguem um padrão restrito de sequência de perguntas e respostas, como aconteceria em um questionário.

Por sua vez, conforme Augusto Nivaldo Silva Triviño, a entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo em que reconhece a presença do(a) investigador(a), também proporciona liberdade e espontaneidade ao(à) informante. Essa abordagem enriquece a investigação, permitindo que todas as perspectivas relevantes sejam exploradas. Desse modo é possível compreender melhor como são percebidas as alunas com AH/SD a partir da perspectiva das entrevistadas e da subjetividade dos discursos (Triviños, 1987).

Assim, como instrumento para a coleta de dados, elaborou-se como roteiro-guia um questionário semiestruturado contendo as seguintes questões:

1. Quais são as primeiras palavras que lhe vêm à mente quando você pensa em pessoas com Altas habilidades/Superdotação?
2. Como você identifica/reconhece uma criança com AH/SD na sua sala de aula? Quais estratégias pedagógicas, habilidades ou perfis que você reconhece nestes(as) estudantes?
3. Durante sua experiência como professora, você já teve estudantes com comportamentos de AH/SD? Quem é a maioria: meninos ou meninas? O que difere a AH/SD entre meninos e meninas?
4. Que atitudes a escola tem quando percebe uma menina com AH/SD? Como a escola encaminha condições de AH/SD nas meninas?
5. Na sua opinião, qual o papel da escola em relação às AH/SD, considerando a igualdade de gênero: meninas e meninos?
6. Você acredita que o modo como as meninas são educadas pode mascarar um possível comportamento de AH/SD? Comente essa questão.
7. Você já vivenciou em sua prática docente a experiência de perceber uma menina com indicadores de AH/SD? O que mais chamou sua atenção para que você desconfiasse que ela pudesse ter AH/SD?
8. Quais são as suas perspectivas com relação a gênero, no que se refere às AH/SD?

Para a efetividade das entrevistas, primeiramente, estabeleceu-se uma comunicação com a Secretaria Municipal de Educação, com a finalidade de garantir

que a pesquisa fosse conduzida com o conhecimento e a aprovação de todos os participantes, incluindo a Prefeitura, por meio do então Secretário Municipal de Educação, a fim de prevenir eventuais problemas administrativos. Na ocasião foi assinado por ele o Termo de Anuência da Instituição Coparticipante (Apêndice A).

Com a aprovação desta, em seguida, fez-se contato com as diretoras das escolas selecionadas objetivando fazer uma breve apresentação da pesquisa, coletar assinatura do Termo de Autorização da Pesquisa (Apêndice B) e, posteriormente, com a permissão de todos(as) e com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa, seguiu-se para a etapa de contato com as coordenadoras e professoras das referidas escolas.

O contato inicial com as participantes da pesquisa se deu pessoalmente, em seu local de trabalho, ou seja, nas respectivas escolas em que lecionam, durante a hora atividade quando foram informadas os objetivos da pesquisa, a contribuição advinda dos dados e a forma como estes seriam publicados, bem como o esclarecimento sobre a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, informações que constavam também no TCLE (Apêndice C), entregue na ocasião para as participantes.

Foi esclarecido, ainda, que as entrevistas poderiam ser gravadas em áudio ou transcritas, sendo a escolha em comum acordo com a participante, sendo realizadas presencialmente, em dia e horário previamente agendado via *WhatsApp*. Assim, posteriormente, agendou-se de forma individual, a entrevista com cada participante.

As entrevistas foram feitas individualmente, com dia e horário previamente agendados, de acordo com o momento oportuno para cada participante. Todas as entrevistas foram gravadas via aplicativo no celular (Gravador de Voz) da pesquisadora e transcritas, posteriormente. Na transcrição das entrevistas, as participantes foram identificadas utilizando a letra P e um número (P1, P2, por exemplo), a fim de identificar seus discursos, mantendo o sigilo e os princípios éticos da pesquisa.

A primeira entrevista foi realizada com a coordenadora da Escola Municipal Jean Piaget. A referida escola está localizada próxima ao centro da cidade, apresenta alto índice no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atende a modalidade de Educação Infantil (IV e V) e o Ensino Fundamental I, anos iniciais (1º aos 5º anos). A instituição oferta também o AEE por meio da SRM voltada

ao atendimento de alunos(as) com deficiências e transtornos, e outra SRM, a qual contempla o atendimento de alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação oriundos(as) de todas as escolas municipais da sede. Também oferta, em parceria com outras instituições como a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (SMEL), projetos de Xadrez, Basquete e Badminton.

A segunda entrevista ocorreu com a coordenadora da Escola Municipal Professor Bento Munhoz da Rocha Neto, sendo esta, uma escola localizada no centro, tem o perfil de ser uma escola inclusiva por atender uma grande demanda de alunos públicos da Educação Especial. Esta escola atende as modalidades da Educação Infantil (IV e V), Ensino Fundamental I, anos iniciais (1º aos 5º anos) e Educação Especial por meio da Classe Especial.

Também é ofertado o AEE no contraturno escolar, por meio dos seguintes serviços: SRM para atendimentos alunos(as) com deficiências ou transtornos; SRM para atendimento de alunos(as) e comunidade externa, com baixa visão ou cegueira; e SRM também para alunos(as) ou comunidade externa que possuem surdez. A referida escola também oferta, em parceria com outras instituições como a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (SMEL), projetos de Xadrez, Basquete e Badminton.

A terceira e a quarta entrevistas aconteceram na Escola Municipal Professor Osvino Weirich, sendo, primeiramente, com a coordenadora e na sequência, com a professora. A Escola Municipal Professor Carlos Osvino Weirich está localizada em um bairro mais distante do centro, populoso, onde vivem famílias trabalhadoras e com condições sociais mais vulneráveis. Esta escola também atende as modalidades da Educação Infantil (IV e V), Ensino Fundamental I, anos iniciais (1º aos 5º anos).

Também é ofertado o AEE no contraturno escolar, por meio da SRM para atendimentos alunos(as) com deficiências ou transtornos. A referida escola também oferta, em parceria com outras instituições como a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (SMEL), projetos de Xadrez, Basquete, Badminton e Judô.

As três escolas são constituídas de direção e coordenação pedagógica que respondem respectivamente pela parte administrativa e assessoramento pedagógico interno da escola. A coordenação pedagógica que acompanha o

desenvolvimento do aluno, auxiliando o(a) professor(a) no trabalho paralelo de orientação, recuperação de conteúdos e atividades diversificadas.

Por meio da SMED, é ofertada aos(às) professores(as) formação continuada sobre diferentes temáticas e aos(às) alunos(as), o projeto “Viagem de Estudo Conhecendo o Município”, aulas de reforço/apoio para alunos(as) com dificuldade ou defasagem na aprendizagem e o trabalho da Equipe Multidisciplinar (com psicopedagogo(a), psicólogo(a), fonoaudiólogo(a) e assistente social) que tem seu trabalho voltado à prevenção assumida como prioridade e em práticas de Avaliação Pedagógica no Contexto Escolar com a finalidade de identificar necessidades pedagógicas específicas, orientar e encaminhar os(as) discentes da rede pública municipal para atendimentos educacionais especializados específicos dos quais necessitam.

As últimas quatro entrevistas também ocorreram com professoras da Escola Municipal Jean Piaget, de forma individual, com dia e horários agendados previamente.

No momento das entrevistas, a pesquisadora foi bem recebida e acolhida pelas diretoras ou coordenadoras de cada escola, que a conduziu até a participante/entrevistada. Primeiramente, reforçou-se os princípios éticos da pesquisa com cada participante e logo no início da conversa, antes mesmo de iniciar a entrevista, surgiu o questionamento por parte de algumas das entrevistadas, de forma individual: *Por que a menina?* Tal questionamento em relação aos sujeitos de estudo chamou a atenção, pois revelam questões que são frequentemente ignoradas ou mal compreendidas nas experiências e desafios das meninas, tanto na escola quanto na sociedade.

No início de cada entrevista, foi possível perceber um certo desconforto e insegurança por não conhecerem muito da temática abordada, ao mesmo tempo em que se mostravam preocupadas e compromissadas com o tema da pesquisa. Nesse momento, explicou-se sobre a pesquisa e as finalidades desta.

Ao final das entrevistas, observou-se um certo empoderamento das professoras entrevistadas quando perguntadas sobre as perspectivas com relação a gênero (menino e menina), no que se refere às AH/SD. Pode-se inferir que esse comportamento revela que o reconhecimento e valorização da menina/aluna, representa um passo crucial para o empoderamento das professoras.

Neste estudo, a perspectiva das docentes é fundamental para compreender como as escolas se posicionam em relação à educação inclusiva. Por meio das vozes das professoras, podem-se obter *insights* valiosos sobre as práticas e desafios enfrentados na inclusão de estudantes com AH/SD, principalmente, quando se considera a questão do gênero.

No contexto das práticas pedagógicas diante dos desafios apresentados na inclusão de alunos e alunas com AH/SD nas salas de aula, é crucial compreender que todos(as) se beneficiam quando as escolas promovem respostas às singularidades de cada indivíduo independente do gênero, desconstruindo a ideia de que a inclusão escolar se refere somente às pessoas com deficiências.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Para esta pesquisa, a entrevista foi escolhida como um instrumento fundamental para a coleta de dados, sendo utilizada para interagir socialmente com as participantes e obter informações não documentadas sobre o tema da pesquisa. A entrevista semiestruturada, com um roteiro de perguntas abertas, permitiu que as professoras participantes expressassem livremente suas percepções e experiências sobre a inclusão de meninas com AH/SD, ao mesmo tempo em que garantia que os tópicos relevantes à pesquisa fossem abordados.

A entrevista, como técnica de coleta de dados, se mostrou eficaz para este estudo, pois possibilitou acesso à subjetividade do discurso das professoras, revelando nuances e contextos que não seriam capturados por outros métodos. A liberdade de expressão proporcionada pela entrevista semiestruturada permitiu que as participantes compartilhassem suas vivências e desafios de forma mais profunda e autêntica, enriquecendo a pesquisa com informações valiosas.

Além disso, a metodologia escolhida permitiu à pesquisadora estabelecer uma conexão com as participantes, criando um espaço de escuta e diálogo. Essa interação contribuiu para a construção de confiança e para a obtenção de dados mais ricos e significativos, aprofundando a compreensão sobre o tema da pesquisa.

No entanto, ressalta-se que a entrevista, como qualquer outro instrumento de coleta de dados, possui suas limitações. A subjetividade inerente ao método pode levar a diferentes interpretações dos dados, exigindo, portanto, da pesquisadora, uma análise cuidadosa e criteriosa. Ademais, a disponibilidade e o tempo das

participantes podem ser um fator limitante para a realização de entrevistas extensas e aprofundadas.

Apesar das limitações, a entrevista se mostrou uma ferramenta valiosa para esta pesquisa, permitindo a coleta de dados ricos e relevantes sobre a percepção dos(as) professores(as) acerca da inclusão de meninas com AH/SD. A análise cuidadosa dos discursos das entrevistadas possibilitou identificar desafios, possibilidades e estratégias para a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa para esse público.

Em suma, a entrevista, como técnica de pesquisa qualitativa, possibilitou aprofundar a compreensão sobre o tema da pesquisa, revelando nuances e subjetividades que não estariam acessíveis por outros métodos. A interação entre pesquisadora e participantes, a liberdade de expressão e a análise cuidadosa dos dados contribuíram para a construção de um estudo rico e relevante sobre a inclusão de meninas com AH/SD no espaço escolar.

Assim, após a realização das entrevistas, realizou-se a transcrição na íntegra a fim de interpretar e analisar os dados qualitativamente. O instrumento de análise de dados adotado neste trabalho é a análise de conteúdo. Essa escolha se deve à relevância dos posicionamentos das participantes em relação ao objeto de estudo.

Os dados foram analisados qualitativamente, partindo da ideia de um esquema sistematizado, considerando o que afirma John W. Creswell de que todos esses registros de dados precisam ser analisados de forma contínua, e compreendidos de acordo com o contexto inserido, por isso, não podem ser generalizados (Creswell, 2007).

A partir dessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo analisar não apenas o conteúdo explícito das falas das entrevistadas, mas também a intensidade, frequência e expressão de ideias, bem como a subjetividade e nuances do discurso. Por meio das observações dos contextos, das gravações e da revisão das entrevistas, incluindo a leitura das transcrições, é possível realizar uma análise mais profunda e detalhada.

Dessa forma, considerando o tipo de pesquisa, para análise dos dados foram adotados os seguintes procedimentos: a) organização do material, centrando-se na análise do conteúdo exposto; b) classificação e seleção dos dados, incluindo anotações, pontos críticos identificados, seus significados naquele tópico e na

pesquisa como um todo; c) definição dos eixos de análise, considerando as formas de compreender, explicar e interpretar as informações trazidas pela verbalização ou pelos contextos dos entrevistados; e d) análise, interpretação e registro, buscando sempre o embasamento na literatura para melhor ancorar o pesquisador, bem como aperfeiçoar as informações apresentadas.

Na sequência, construiu-se um inventário dos dados coletados mediante entrevistas semiestruturadas, organizado a partir dos seguintes eixos:

1. Perfil das participantes
2. Alunas e professoras: vamos falar sobre elas?
3. Saberes e práticas docentes.
4. As meninas com AH/SD: como elas são percebidas no espaço escolar?
5. A inclusão das meninas com AH/SD: um caminho possível.

4 A INCLUSÃO DAS ALUNAS COM AH/SD NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A escolha desse questionamento para introduzir a seção, é um lembrete crucial de que a igualdade de gênero e o respeito pelos direitos humanos são fundamentais para a felicidade e o bem-estar de todas as meninas. Mas, ao mesmo tempo, ela inquieta em relação ao ensino. As reflexões propostas pela epígrafe mencionada também trazem à tona duas personagens chaves quando se trata da inclusão de gênero no espaço escolar: a menina e a professora.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa permite uma compreensão profunda dos contextos sociais e das nuances do discurso. Nesse contexto, a subjetividade do discurso pode ser explorada por meio da análise das narrativas, permitindo identificar padrões, temas e significados subjacentes.

Assim nesta seção, apresentam-se os dados essenciais derivados da coleta de informações realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Esses dados visam principalmente contribuir para o alcance dos objetivos desta pesquisa. Dessa forma, são apresentadas inicialmente, as participantes da pesquisa, relacionando o perfil profissional à capacitação docente para lidar com o processo inclusivo, considerando a igualdade gênero.

Na sequência, são apresentadas algumas discussões constatadas a partir da observação da pesquisadora durante as entrevistas, com base na subjetividade dos discursos apresentados. Com isso, pretende-se problematizar e refletir sobre a invisibilidade da menina e da professora no contexto educacional.

Em seguida, analisam-se os saberes, referindo-se aos desafios e vulnerabilidades associados aos conhecimentos e a prática pedagógica docente. Na continuidade, busca-se a reflexão sobre a singularidade da menina com AH/SD no espaço escolar e a forma como a escola compreende tais singularidades.

Por fim, ressalta-se a relevância da formação continuada como sendo essencial para capacitar educadores(as) a promoverem uma sociedade mais igualitária, em que todos(as) tenham oportunidades iguais, independentemente do gênero.

4.1 PERFIL DAS PARTICIPANTES

O objetivo deste eixo é conhecer quem são quem são as educadoras atuantes no Ensino Fundamental anos iniciais da rede municipal de ensino de Marechal Cândido Rondon, que possuem alunas com indicativos de altas habilidades/superdotação.

O convite para participação na entrevista foi feito para três coordenadoras e cinco professoras das escolas selecionadas conforme critérios já especificados anteriormente. Todas aceitaram participar. O Quadro 4 apresenta o perfil sociodemográfico das professoras que aceitaram participar desta pesquisa.

Quadro 4 - Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa

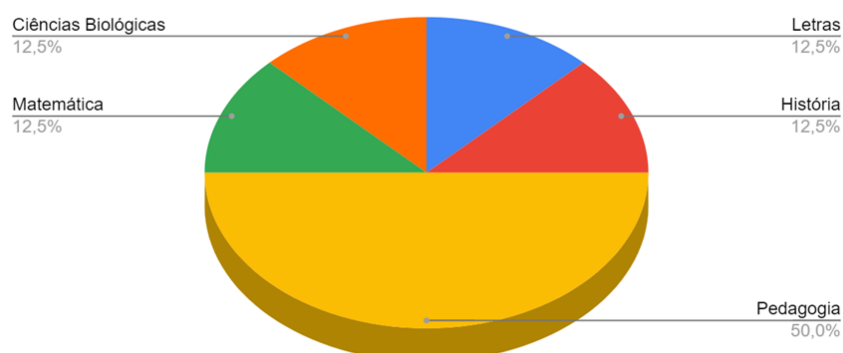
Informação	Categoria	Frequência
Tempo de atuação	Menos de 5 anos	-
	5-10 anos	P2
	10-20 anos	P3, P4, P7, P8
	20-30 anos	P6
	Mais de 30 anos	P1, P5
Tempo de conclusão da graduação	Menos de 5 anos	-
	5-10 anos	P2
	10-20 anos	P3, P4, P7, P8
	20-30 anos	P6
	Mais de 30 anos	P1, P5
Área de formação acadêmica	Letras	P1
	História	P6
	Pedagogia	P2, P3, P4, P5
	Matemática	P8
	Ciências Biológicas	P7
Possui Pós-graduação em Educação Especial	Sim	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8
	Não	P7

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A primeira questão analisada está relacionada à formação inicial das profissionais entrevistadas. Os resultados obtidos demonstram que 50% das entrevistadas possuem o curso de Pedagogia em sua formação inicial e as demais possuem outra graduação, também está ligada à área da docência, conforme demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Formação Inicial das participantes

Formação Inicial (Graduação)



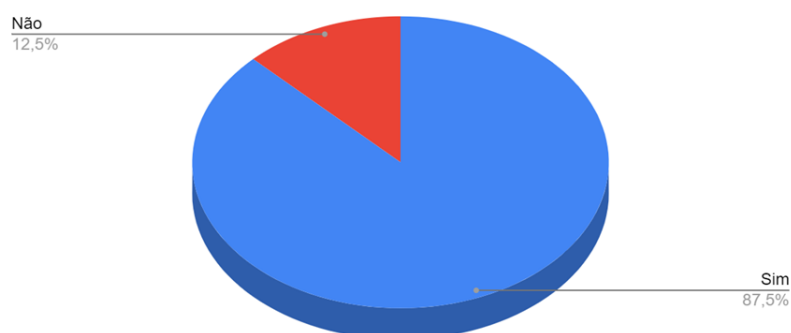
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com os dados coletados, verifica-se que todas as profissionais que atuam em sala de aula, têm formação de nível superior, o que está em consonância com as diretrizes do atual PNE. Visto que essa política estabelece como meta 15 que “[...] todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, adquirida em cursos de licenciatura na área em que exercem sua docência”. Além disso, todos os profissionais envolvidos têm formação na área educacional (Brasil, 2014).

Outro ponto analisado, demonstrado no Gráfico 2, está relacionado ao curso de pós-graduação. Quando perguntadas sobre formação em Educação Especial, 87,5% das entrevistadas afirmam já terem cursado Pós-graduação *lato sensu* na área. Tais dados revelam uma busca por aprimoramento e aperfeiçoamento na área de atuação, tendo respaldo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) (Brasil, 1996) que estabelece a necessidade de formação continuada para os(as) profissionais que trabalham na área educacional.

Destaca-se que nenhuma das participantes fez curso relacionado a gênero, seja pela escassez desta temática, quer seja pelos tabus e estigmas que levam os(as) professores(as) a evitar tais discussões para se esquivar de conflitos ou críticas. Tal informação revela uma lacuna na formação de profissionais e na compreensão do fenômeno, principalmente sobre a intersecção entre gênero e AH/SD, como será discutido mais adiante neste trabalho.

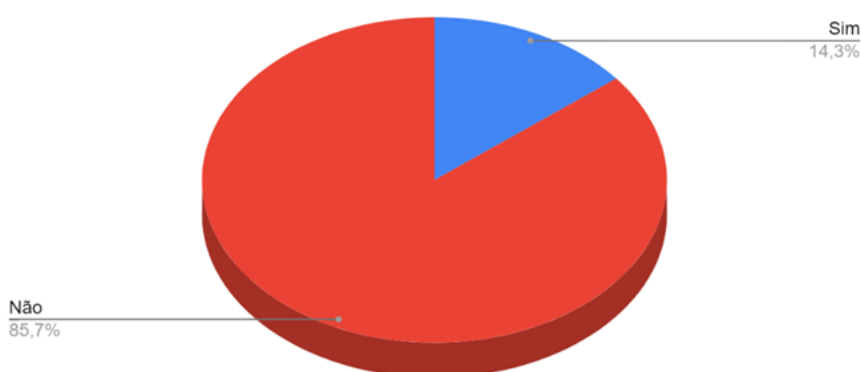
Gráfico 2 - Possuem Pós-graduação em Educação Especial
Pós - graduação em Educação Especial



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A partir desta questão, outro ponto analisado relaciona-se à abordagem de conteúdos, tanto na formação inicial quanto continuada, sobre a temática das AH/SD. Destaca-se que, neste caso, apesar de a maioria das entrevistadas ter cursado pós-graduação em Educação Especial, apenas uma delas declarou ter tido alguma abordagem durante os cursos de graduação e/ou pós-graduação sobre a temática.

Gráfico 3 - Estudo da temática na Graduação/Pós-graduação
Abordagem da temática das AH/SD na Graduação/Pós-graduação



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Uma das mudanças curriculares que ocorreu nos cursos de Pedagogia a partir dos anos 1990 foi a inclusão de disciplinas relacionadas à Educação Especial. Essa

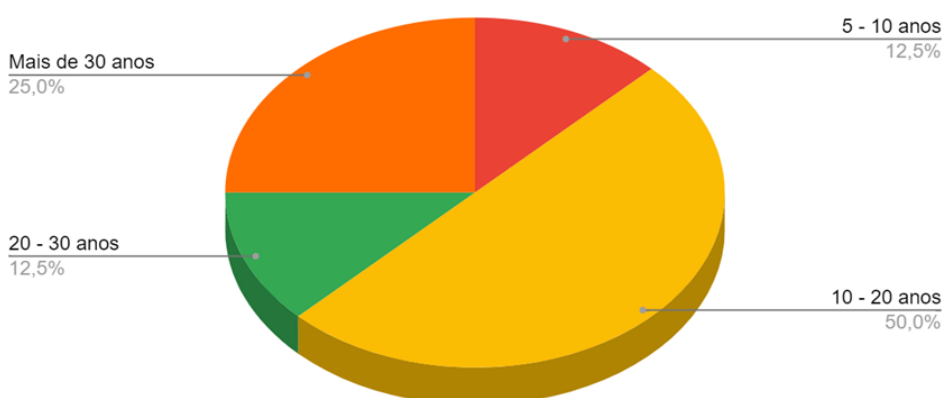
inclusão foi influenciada pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 57), que orientava

[...] promover articulações com os conselhos estaduais de educação, para a inclusão de disciplinas ou de itens em disciplinas do currículo, além de estágios em educação especial, na grade curricular dos cursos de formação de magistério a níveis de 2º e 3º Graus, bem como em todos os cursos superiores (3º e 4º Graus).

Considerando que estudantes com AH/SD são públicos da Educação Especial, bem como o ano de graduação das entrevistadas, observa-se que há uma falta de definição sobre a necessidade de disciplinas abordadas no contexto da Educação Especial, bem como os conteúdos trabalhados, conforme demonstra o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Tempo de Conclusão da Graduação

Tempo de Conclusão da Graduação



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A partir do ano 2000 os conteúdos da Educação Especial tornam-se obrigatórios, por meio da Resolução CNE/CEB n. 2 (Brasil, 2001a), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Art. 18.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem (Brasil, 2001a).

Alinhada a essa questão, a exigência de qualificação dos docentes da educação básica, também está prevista no PNE (Brasil, 2014), que estabelece em sua meta 16,

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

No entanto, a maioria das entrevistadas relatam ter recebido alguma orientação e formação continuada sobre a temática das AH/SD recentemente, por meio das iniciativas da SMED, por ações desenvolvidas pela Equipe Multidisciplinar.

P1: A partir do projeto da SMED, estudos, leituras, formação ofertada, o olhar da escola e dos professores vem mudando. Hoje a reflexão volta-se para o comportamento desses alunos.

P3: Sou professora há mais de 10 anos, mas só fui ver sobre altas habilidades recentemente, a partir da formação da SMED por meio da equipe multidisciplinar.

P4: Lembro que eu tive maior contato com isso quando a Prefeitura aqui de Marechal começou com essa questão em sala né, buscar esses alunos em sala.

As entrevistadas revelam ainda que, apesar destas iniciativas, ainda não se sentem preparadas para identificar alunos e alunas com AH/SD, bem como não sabem como estimular e desenvolver seu potencial de forma adequada.

P4: E agora falando de modo geral, enquanto escola, eu acho que de fato não estamos preparados para identificar esses alunos. Eu li um pouco sobre a temática, mas nem por perto é suficiente, não é a mesma coisa que ter uma formação que auxiliasse o professor a saber identificar esse aluno e também depois, saber como trabalhar com ele em sala de aula. E, principalmente, teríamos argumentos suficientes e embasados para rebater falas e atitudes equivocadas que ainda ocorrem com relação as altas habilidades.

Assim, nota-se que há uma falta de conhecimento e debate sobre a questão das AH/SD na formação inicial e continuada dos(as) docentes, o que indica uma necessidade especial e urgente de incluir esse tema no currículo dos cursos de licenciatura, pois estudantes com AH/SD integram o público da Educação Especial e

têm demandas educacionais específicas, logo, têm o direito de serem atendidos(as) por profissionais capacitados(as).

Segundo Vera Lúcia Capellini, Naira Ruiz Lenharo e Jéssica Fernanda Lopes, um dos motivos para a baixa qualidade do ensino e da identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades/superdotação é a carência de investimento em políticas públicas integradas e sustentáveis, em práticas pedagógicas adequadas e na superação dos mitos⁵ que ainda predominam na sociedade, resultando na ausência dessas disciplinas nos cursos de formação continuada (Capellini; Lenharo; Lopes, 2014). Entre os mitos mais frequentes, destaca-se que em “muitos casos, a criança, erroneamente, é considerada como capaz de se desenvolver e desenvolver seus estudos e talentos por conta própria” (Antipoff; Campos, 2010, p. 305).

Tais afirmações, corroboram com os estudos de Fanny Bianca Mette de Faveri e Marcia Regina Selpa Heinzle afirmando que apenas o conhecimento tem a capacidade de transformar uma situação que atualmente ainda é frágil. Embora os dados indiquem o quanto se precisa avançar, também é crucial valorizar o progresso que já foi feito. Para tanto, é responsabilidade de todo o sistema educacional respeitar a legislação e se empenhar na implementação de novas iniciativas (Faveri; Heinzle, 2019).

Sobre esse assunto, Soraia Napoleão Freitas e Andréia Jaqueline Devalle Rech também destacam que

[...] no entanto, apesar de as políticas públicas terem representado um avanço significativo no campo da educação inclusiva, o aluno com AH/SD poucas vezes é reconhecido como público-alvo da educação especial. Como consequência, muitos desses alunos encontram-se matriculados no sistema regular de ensino, mas não têm recebido o estímulo adequado (Freitas; Rech; 2015, p. 5).

Outro aspecto relevante e que merece destaque quanto à formação dos(as) professores(as) diz respeito à inserção dos estudos de gênero nas formações continuadas no Brasil. Estudos de Ann Letícia Aragão Guarany e Livia de Rezende Cardoso apontam que a discussão teve início nos anos 1970 e 1980 com o movimento feminista brasileiro, em ascensão nesse período, o qual começou a introduzir as

⁵ Segundo o Dicionário de Filosofia, um mito é uma “representação coletiva muito simplista e muito estereotipada, comum a um grupo de indivíduos” (Russ, 1994, p. 187).

discussões sobre gênero na academia e em alguns cursos de formação de professores(as), principalmente nas universidades (Guarany; Cardoso, 2022).

No contexto educacional, os debates sobre a temática de gênero surgem em 1997 a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento sugere a inserção de aspectos referentes ao debate de temas de grande importância social, tendo em vista a garantia “[...] do ideal de [...] igualdade de direitos entre os cidadãos, baseados nos princípios democráticos” (Brasil, 1997, p. 13).

Nesse sentido, as questões de gênero foram organizadas nos chamados Temas Transversais, como temas abrangentes que podiam ser integrados em diferentes disciplinas de forma interdisciplinar. Dentro dessa estrutura, a Orientação Sexual ficou responsável por abordar assuntos relacionados a gênero e sexualidade, com foco em discussões sobre corpo, relações de gênero e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (Brasil, 1997).

Somente a partir dos anos 2000, programas e projetos governamentais e não governamentais passaram a promover a formação continuada de professores(as) em gênero e diversidade, com o objetivo de sensibilizar e capacitá-los(as) para lidar com essas questões em sala de aula, entre eles o programa Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2009).

Considerando que 50% das entrevistadas, tiveram sua formação inicial concluída há no máximo 20 anos, 12,5% entre 20 e 30 anos e 12,5% há mais de 30 anos, pode-se inferir que pouco tiveram ou não tiveram acesso a estudos de gênero em sua formação e, por isso, podem ter dificuldades para abordar tais questões de forma crítica e inclusiva em sala de aula.

A formação continuada nesta temática é fundamental para que os(as) professores(as) possam compreender os conceitos de gênero e suas implicações na educação, identificar e desconstruir estereótipos presentes no ambiente escolar, promover a igualdade de gênero e o respeito à diversidade em sala de aula, criar um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos(as) os(as) estudantes, bem como ofertar um atendimento adequado ao desenvolvimento das suas potencialidades, independentemente de sua identidade de gênero.

Torna-se, portanto, necessário estimular o desenvolvimento de ações coletivas, inclusivas e cooperativas, de maneira que as escolas e universidades necessitam reformular suas ações, utilizando não somente

metodologias de ensino voltadas para a transmissão do conhecimento científico, mas também metodologias de trabalho que enfoquem questões ligadas às diferenças e às desigualdades de gênero (Albuquerque, 2019, p. 12).

Nesse sentido, a inclusão da temática de gênero na formação continuada de professores(as) é um passo necessário para a construção de uma educação mais justa, igualitária e inclusiva para todos(as).

4.2 ALUNAS E PROFESSORAS: VAMOS FALAR SOBRE ELAS?

O eixo “Alunas e Professoras: Vamos Falar Sobre Elas?” aprofunda-se na questão da invisibilidade e negligência enfrentada por meninas com AH/SD no contexto escolar. Explora também, a dinâmica de gênero presente na educação, questionando a prevalência do reconhecimento de características de AH/SD em meninos e a consequente falta de atenção às potencialidades delas. A discussão aborda, ainda, a necessidade de ampliar as vozes e direitos das alunas, reconhecendo suas habilidades e oferecendo oportunidades para que desenvolvam todo seu potencial.

Além disso, também lança luz sobre a invisibilidade da professora, muitas vezes desvalorizada e sobrecarregada, e como essa realidade impacta a percepção das meninas sobre seus próprios papéis e possibilidades. Pelos dados de pesquisas e reflexões sobre o papel da escola, busca-se promover uma educação mais inclusiva e equitativa, que reconheça e valorize a diversidade de gênero e as potencialidades de todas as estudantes.

4.2.1 Por que a menina? Ampliando vozes e direitos

A matriz masculinizante, também conhecida como masculinidade hegemônica, é um conjunto de normas, valores e expectativas sociais que definem o que é ser um “homem ideal” em uma determinada sociedade. Os autores Benedito Medrado e Jorge Lyra, indicam que essas normas, muitas vezes implícitas e internalizadas, moldam o comportamento, as relações e as identidades de gênero, perpetuando desigualdades e limitando as possibilidades de expressão tanto para homens quanto para mulheres (Medrado; Lyra, 2008). Tal matriz ainda está tão presente no espaço escolar, que

quando se depara com situações em que a menina é a personagem principal, ocorre o questionamento: “*Por que a menina?*”

Essa pergunta, surgida durante a realização das entrevistas, ao mesmo tempo que causa o estranhamento, aguça a curiosidade na busca por respostas. É possível perceber por meio dos contextos educacionais, nas nuances e subjetividade do discurso que, de fato, a desvalorização do potencial feminino começa desde a tenra idade. Afinal, qual a importância de falar sobre a menina? Por que a menina?

Tais questionamentos incomodam e fazem refletir sobre a importância de saber sobre a menina. De acordo com a pesquisa “Por Ser Menina no Brasil: Crescendo Entre Direitos e Violências”, desenvolvida primeiramente em 2014 e ampliada em 2021 pela *Plan International* Brasil, a pesquisa dá voz às meninas, permitindo que compartilhem suas preocupações e percepções sobre direitos e experiências de desigualdade.

Ser menina tem uma dimensão simbólica que está atrelada às diferentes experiências de vida e às relações que ela estabelece em sua caminhada. Essas relações, sejam com pessoas ou com ambientes que ela frequenta, estabelecem sua percepção sobre si e sobre sua capacidade adaptativa em cada cenário. Por isso, conhecer quem são as pessoas com quem ela interage e em quais ambientes, torna-se uma importante dimensão analítica para compreendermos o que é ser menina. Em casa, na escola ou na rua, ser menina pode ser muito diferente (UNICEF, 2021, p. 24).

Os(as) autores(as) Ana Paula Poças Zambelli dos Reis e Cândido Alberto Gomes, destacam que a presença e a experiência das meninas nos espaços escolares têm sido historicamente marcadas pela invisibilidade e pelo silenciamento. Ainda, “a construção da identidade pessoal não se efetua sob as mesmas condições para meninos e meninas” (Reis; Gomes, 2011, p. 504). Portanto, a pesquisa sobre a menina nos espaços escolares, justifica-se pela busca da igualdade de gênero no que tange a oportunidades de direitos e na promoção de um futuro em que a educação seja inclusiva e equitativa. Ao focar na menina, não apenas aborda-se uma questão de justiça social, mas também se investe no bem-estar e no progresso de toda a sociedade.

Ao recorrer à subjetividade do discurso das docentes entrevistadas, é possível perceber que a voz dos meninos é mais valorizada na escola, como nos retrata a fala da professora P7.

P7: Em ciências, curioso ou não, eram mais meninos. Não sei se a própria disciplina ela faz com que o menino ele seja mais, eu acho que investigativo, né? A ciência, ela como um todo, né? A gente trabalhava bastante a parte prática,

tentava trabalhar bastante a parte prática e eu via que os meninos, eles tinham mais facilidade assim.

Por outro lado, percebe-se que há maior cobrança sobre responsabilidade e dedicação nas meninas. Ainda de acordo com a pesquisa, os meninos têm maior participação e valorização em atividades como brincar, praticar esportes e nas áreas exatas. Já as meninas são incentivadas a desenvolver sua criatividade, sendo mais ofertadas a ela atividades voltadas às áreas artísticas e das linguagens.

Dados da pesquisa “Por ser Menina no Brasil: Crescendo Entre Direitos e Violências” (UNICEF, 2021, p. 61), corroboram com esse cenário quando destacam que

[...] a diferenciação de gênero também é percebida no ambiente escolar. Enquanto estudar é a segunda principal atividade realizada pelas meninas, é apenas a quinta na escala de prioridade dos meninos. As meninas relatam sentir uma diferença no tratamento entre gêneros pelos professores e diretores, especialmente em relação ao uso de uniforme e atividades físicas.

Estudos mostram que “a forte influência, exercida na nossa cultura pelo casamento e pela maternidade, sustenta a dependência e a fragilidade feminina” (Reis; Gomes, 2011, p. 507), refletindo na forma como se compreende e se atribuem os papéis de gênero na sociedade, estes mais bem explicados por Cleide Covacevich Giovanetti,

[...] o perfil feminino aceito e esperado pela sociedade está vinculado à fragilidade, subserviência, organização e passividade, enquanto ao masculino espera-se um comportamento agressivo, que demonstre coragem e força. Esses perfis estão presentes em toda a sociedade, sendo vistos, inclusive, em ambientes familiares, onde cabe às meninas o cuidado com os afazeres domésticos e criação dos próprios irmãos, reforçando o estereótipo de que as meninas não podem escolher carreiras que envolvam cálculos, ciência, interferindo diretamente no desenvolvimento das habilidades e potencialidades delas, que passam a viver na invisibilidade desde muito cedo (Giovanetti, 2024, p. 66).

As diferenças de tratamento em relação às meninas com base em seu gênero, têm impactos significativos em diversos aspectos de suas vidas, limitando suas oportunidades e perpetuando estereótipos. Esses fatores reduzem a autoconfiança e a autoestima das meninas, impactando negativamente seu desempenho acadêmico e sua trajetória de vida.

As diferenças de tratamento às meninas por seu gênero impactam vários aspectos de sua vida. São barreiras que fazem com que as meninas tenham menos oportunidades que os meninos, que convivam com preconceitos e

julgamentos por serem meninas e que acabam prejudicando o seu desenvolvimento até a adultez (UNICEF, 2021, p. 61).

Tendo o exposto em vista, dentre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) é fundamental que o Objetivo 5, pertencente ao documento, que trata especificamente das questões de gênero e estabelece o alcance da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas, seja constantemente discutido e implementado.

[...] o sexo feminino representa a metade da população mundial, o que significa a metade do potencial humano mundial. Se conseguíssemos melhorar a qualidade de vida e uma igualdade de gênero real, teríamos vários benefícios que repercutiriam globalmente em toda a sociedade (ODS, 2015, p. 9).

As pesquisas sobre a menina, embora ainda se mostram tímidas, alertam para a necessidade de avanço dos estudos a partir dessa perspectiva, uma vez que é na infância que as construções de gênero começam a se formar. Essas marcações podem ter consequências significativas e criar vulnerabilidades que persistem ao longo da vida. Promover essa discussão desde cedo é fundamental para desconstruir estereótipos, combater desigualdades e criar um ambiente mais igualitário.

4.2.2 Da invisibilidade da menina à invisibilidade da professora: de frente para o espelho

Ao se pensar na invisibilidade da menina, propõe-se a ampliar e aprofundar a reflexão para a invisibilidade da professora. No contexto educacional, tanto a menina quanto a professora, enfrentam desafios relacionados à sua visibilidade e reconhecimento, sendo um tema que merece atenção e reflexão, pois revela as desigualdades de gênero as quais persistem na sociedade e na escola.

Ainda no que se refere ao conceito de gênero, Ana Paula Poças Zambelli dos Reis e Candido Alberto Gomes afirmam que,

No âmbito da sociologia da educação, o entendimento desse conceito tem se mostrado muito útil para iluminar os mais diversos processos: as diferenças de trajetórias escolares entre meninos e meninas; as relações entre escola e família; as escolhas de carreiras diferenciadas por sexo; a indisciplina de alunos e alunas; as interações e brincadeiras entre as crianças; e a presença majoritária de mulheres na categoria docente (Reis; Gomes, 2011, p. 504).

A invisibilidade da professora também é sintoma de uma cultura educacional que desvaloriza o feminino. Embora o número de professoras seja significativamente maior quando comparado aos educadores do sexo masculino, há uma invisibilidade daquelas que atuam na educação básica, especialmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

O magistério se constituiu num gueto cor-de-rosa, isto é, numa ocupação predominante ou exclusivamente feminina, primeiro, pelas afinidades entre os papéis de mãe e professora, o que levaria a estruturar-se nas escolas um ambiente predominantemente feminino, mais favorável ao ajustamento das alunas; e, segundo, por ser uma carreira que permite, em termos, ou permitia, o desempenho simultâneo do papel de cuidar da casa e da família (Reis; Gomes, 2011, p. 505).

Tal situação conduz à reflexão sobre a complexidade dos aspectos que levam a esse cenário, bem como elencar alguns questionamentos: Quais são as principais causas da desvalorização da professora na Educação Infantil e Fundamental? Quais estratégias as professoras adotam para lidar com a própria desvalorização no exercício da docência? Como a desvalorização dessa profissional afeta a qualidade da Educação Infantil e Fundamental? Quais são as consequências da desvalorização da professora para o desenvolvimento acadêmico, emocional e social das suas alunas? Quais são as estratégias possíveis de serem adotadas e que podem amenizar a desvalorização da professora?

De acordo com Ana Paula Poças Zambelli dos Reis e Candido Alberto Gomes, a resposta para tais questionamentos, pode ser explicada pelas

[...] barreiras que as mulheres enfrentam por serem ainda responsáveis, de modo desproporcional, tanto pelo cuidado com os filhos quanto pelas tarefas domésticas, além de enfrentarem a subestimativa do seu desempenho acadêmico e suas capacidades emocionais (Reis; Gomes, 2011, p. 506).

No caso das professoras, elas, muitas vezes, enfrentam desafios como a dupla jornada de trabalho, pois também têm responsabilidades domésticas e familiares, a violência de gênero, a falta de formação continuada e de recursos didáticos adequados. Suas contribuições para a educação, muitas vezes, são subestimadas, especialmente em comparação com seus colegas masculinos.

Esse cenário sugere que, culturalmente, as mulheres sejam cuidadoras, pacientes e dedicadas, porém essas expectativas podem levar à invisibilidade de suas habilidades e realizações.

O documento da UNESCO intitulado “Decifrar o código” (2018), corrobora com essa afirmação, quando destaca que há uma sub-representação feminina nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM), que são consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico e social. Segundo o documento, apenas 28% das pesquisadoras no mundo são mulheres e apenas 35% das estudantes matriculadas em cursos relacionados à CTEM são do gênero feminino.

Essa desvalorização não apenas afeta a qualidade de vida dessas educadoras, mas também serve como um modelo desencorajador para as meninas que observam e internalizam essas dinâmicas.

A qualidade dos docentes, incluindo sua especialização na disciplina e sua competência pedagógica, pode influenciar de forma significativa a participação das meninas em CTEM. As atitudes, as crenças e os comportamentos dos docentes, bem como sua interação com os estudantes, podem afetar a escolha por futuros estudos e carreiras das meninas. O gênero dos docentes também é um fator influenciador, uma vez que as professoras podem servir de modelos para as meninas (UNESCO, 2018, p. 50).

Essa invisibilidade não é um fenômeno isolado, ela reflete e perpetua a marginalização das mulheres na sociedade em geral. Quando as meninas não se veem representadas, quando suas vozes não são ouvidas e suas necessidades são ignoradas, falha-se coletivamente em fornecer uma educação equitativa.

Paralelamente à professora invisível, há a menina. A menina invisível é aquela cuja presença é constantemente ofuscada, seja por preconceitos de gênero, práticas pedagógicas desatualizadas ou pela falta de representatividade feminina no material didático. São também, frequentemente, vítimas de estereótipos de gênero que as rotulam como passivas e obedientes, o que leva à supressão de suas vozes e necessidades.

Vale destacar que, de acordo com Cleide Covacevich Giovanetti, quando se fala sobre “estereótipos”, refere-se ao conjunto de crenças e opiniões que se acumulam ao longo da vida e que distorcem ou generalizam características, atributos e comportamentos de um grupo social específico. Esses estereótipos moldam as expectativas e desconsideram as particularidades e potencialidades individuais de cada pessoa (Giovanetti, 2024).

Assim, a invisibilidade da mulher é reforçada pela falta de modelos femininos em posições de liderança, o que limita a capacidade das meninas de se verem em papéis influentes e contribui para uma autoimagem distorcida.

Ainda de acordo com o documento “Decifrar o Código”, as professoras podem influenciar de forma positiva a educação de meninas em CTEM, “ao desfazer mitos com base em gênero sobre as habilidades inatas dos meninos, bem como ao servir de figura exemplar para as meninas” (UNESCO, 2018, p. 50).

O material “Educar na Diversidade” (Brasil, 2006a) também alerta para esse contexto, afirmando que a contribuição indireta dos(as) professores(as) na perpetuação do machismo nos ambientes docentes é uma questão relevante. A presença majoritária de professores do sexo masculino em posições de poder envia uma mensagem clara para alunos e alunas. Esse cenário se reflete também no ensino superior, em que as meninas que apresentam melhores resultados no Ensino Fundamental e Médio muitas vezes são direcionadas para estudos considerados menos relevantes. Essa realidade impacta diretamente suas perspectivas futuras de sucesso profissional, perpetuando a desigualdade de gênero existente.

Diante disso, entende-se que para melhorar o desempenho das meninas, as estratégias em sala de aula precisam mudar. Isso inclui, por exemplo, estratégias centradas no(a) estudante, participativas e com base em investigações, “bem como estratégias que busquem melhorar a autoconfiança das meninas e levem em conta seus interesses e estilos de aprendizagem específicos” (UNESCO, 2018, p. 52).

Além disso, é relevante incentivar o interesse e o engajamento das meninas desde a educação básica, por meio de estratégias pedagógicas que estimulem a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia. De acordo com Eliane Maio e colaboradores, “A escola não pode estreitar as temáticas sobre a sexualidade somente na dimensão biológica/genética, é preciso preceituar gênero e sexualidades como algo inerente aos seres humanos” (Maio, 2020, p. 71).

Faz-se necessário, portanto, combater os estereótipos de gênero que limitam as escolhas e as possibilidades das meninas, valorizando as contribuições históricas e atuais das mulheres cientistas para o avanço do conhecimento, bem como fortalecer a formação inicial e continuada das professoras, oferecendo oportunidades de atualização, capacitação e qualificação profissional nas diferentes áreas do conhecimento.

As crenças, atitudes, comportamentos e interações dos docentes com os estudantes podem melhorar ou piorar um ambiente de aprendizagem igualitário para meninas e meninos em disciplinas de CTEM. Portanto, é crucial dar atenção às dinâmicas de gênero em sala de aula e no ambiente escolar (UNESCO, 2018, p. 56).

Ainda de acordo com o material “Educar na Diversidade” (Brasil, 2006a), para combater essa realidade discriminatória, é fundamental adotar o modelo de Co-educação⁶. Valores tradicionalmente considerados masculinos ou femininos devem ser transformados em valores educacionais e atitudes que beneficiem tanto meninos quanto meninas. Isso inclui cooperação, atenção, assistência a pessoas e coisas, responsabilidade, compromisso, expressão aberta das emoções, habilidade de ouvir e participação em processos decisórios. Além disso, a sensibilização e formação em temas de gênero são essenciais nesse contexto.

Diante desse cenário, é fundamental que sejam adotadas políticas públicas que visem à superação da invisibilidade da menina e da professora no contexto educacional, bem como à promoção da igualdade de gênero em todas as esferas da sociedade, uma vez que a invisibilidade dessas figuras perpetua desigualdades e limita o potencial de desenvolvimento de meninas e mulheres na sociedade.

4.3 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

O objetivo deste eixo é analisar os conhecimentos dos(as) professores(as) sobre o tema AH/SD, bem como o papel das experiências cotidianas e profissionais na construção desses conhecimentos, a partir das Categorias de Análise descritas na sequência. Como já foi referido, foram realizadas entrevistas com três coordenadoras e cinco professoras com o objetivo de entender melhor o contexto atual no que se refere às meninas com AH/SD.

Nesta etapa, procede-se a análise de dados e a subsequente categorização deles. A análise e interpretação dos dados será efetuada de acordo com as unidades de análise relacionadas com os conceitos abordados, que permitirão compará-los com o que traz a literatura.

Assim sendo, esses dados são apresentados por meio de quadros em que constam categorias, subcategorias, de acordo com os objetivos da investigação, sendo completados com unidades de registo e unidades de contexto/citações. Para uma melhor compreensão da análise efetuada, cada quadro corresponderá a análise de uma subcategoria e pequenos trechos das entrevistas.

⁶ Co-educação é um conceito utilizado em contraposição ao de ensino misto. Co-educar significa um processo deliberado de intervenção por meio do qual é reforçado o desempenho de meninos e meninas a partir da realidade da diferença de gênero e visando o desenvolvimento pessoal e uma construção social comuns e não confrontados (Brasil, 2006a).

4.3.1 Reflexões acerca da percepção e compreensão das AH/SD

Neste tópico procura-se apresentar a forma como as participantes compreendem as AH/SD, explorando as concepções gerais que elas têm sobre esses sujeitos, considerando as características e os comportamentos que costumam manifestar. Assim, o Quadro 5 trata da percepção e compreensão das AH/SD.

Quadro 4 - Percepção e compreensão das AH/SD

Altas Habilidades/Superdotação e a Escola		
Subcategoria	Unidade de Registro	Citações: Unidades de Contexto
Superdotação e sua relação com o desempenho acadêmico	Ainda prevalece a concepção de que AH/SD tem apenas relação com o desempenho acadêmico ou o quociente de inteligência (QI)	<i>P4: Logo de cara a gente também se foca no aluno que se sai melhor em sala, que tem as melhores notas né.</i> <i>P5: Eu associo AH, o nome já diz tudo né, AH vai além do esperado, do que se prevê, e que pode se trabalhar bastante com essas crianças, né, são mais adiantadas, por exemplo, crianças que estão lá no 2º ou 3º ano e já estão lá com uma cabeça de 5º ano, de 6º ano, é isso. Em sala de aula, são crianças que logo estão prontas, capricham no caderno, se preocupam em fazer as coisas certas. Essa também é uma característica bem acentuada.</i> <i>P6: Então, pensando na escola, eu penso que são aquelas crianças que tem um avanço na aprendizagem, são vários graus.</i> <i>P7: Crianças com um aprendizado diferente, né, que talvez estão na mesma linha de pensamento do professor.</i> <i>P1: Quando eu estava em sala, até 2016, eu percebia esses alunos como aquele que tinha algo a mais, que se destacava na aprendizagem</i> <i>P2: Eu percebo através daqueles que têm muita facilidade em algo que para os outros da mesma faixa etária, é muito difícil. Então, o que eu identifiquei nos meus alunos, foi isso.</i> <i>P8: Atendimento. Emoções e Potencialidades. Então, assim se fala das altas habilidades, mas se pensa assim, só em sentido de elogios e coisas positivas, né? E a gente tem que entender mesmo que é o real significado das altas habilidades e todo o contexto que vem com ela, que não é só coisas positivas.</i> <i>P3: Afinal, eles são bem especiais, que pensam diferente, com pensamentos diferentes, com algo além.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A partir da análise das falas, observa-se que as profissionais entrevistadas demonstram conhecimento sobre o tema. No entanto, ainda prevalece a concepção de que altas habilidades têm apenas relação com o desempenho acadêmico, uma vez que as características mais mencionadas estão relacionadas às habilidades que estudantes podem apresentar em algumas áreas do conhecimento escolar, à facilidade para a aprendizagem, à memória e à inteligência.

Essa tendência a superdotação acadêmica é mais facilmente observada no meio escolar por estar ligada geralmente às características intelectuais. Ainda, segundo Joseph Renzulli (1986) citado por Marina Rocha Abrami Menecucci “a produção acadêmica é aquela mais facilmente identificada no meio acadêmico, em especial nas escolas tradicionais e por testes de Q.I., apresentando habilidades geralmente em áreas analíticas e de linguagem” (Menecucci, 2021, p. 98).

Sobre esse perfil, Ângela Márgda Rodrigues Virgolim afirma que

Nas escolas do tipo tradicional, nas quais o ensino é voltado para aquisição de conhecimento, memorização e reprodução do material aprendido, o aluno com perfil escolar ou acadêmico tem maiores chances de se sair bem nas tarefas propostas. Como em geral, responde bem às regras estabelecidas pela escola e gosta de agradar os professores, lendo, estudando e memorizando as provas, costuma ter boas notas e gostar do ambiente acadêmico (Virgolim, 2019, p. 137).

Outro aspecto observado com relação à compreensão das AH/SD, é que, muito embora, ao conceituar AH/SD, as professoras tragam uma definição mais atual e abrangente, para algumas, ainda prevalece o mito de que tirar notas altas ou ter um bom desempenho acadêmico não é mais que a obrigação dos sujeitos. Tais relatos corroboram com os achados de Elen Winner, de que “a ideia implícita neste mito é a de que a criança que foi identificada como superdotada possui uma capacidade intelectual geral que faz com que seja brilhante e se destaque em todas as áreas” (Winner, 1998 Antipoff; Campos, 2010, p. 305).

Outro aspecto percebido na fala das professoras participantes da pesquisa, é o conhecimento limitado sobre o que Joseph Renzulli chama de superdotação produtivo-criativo. Esse conceito envolve aspectos como criatividade, geração de conhecimento, pensamento integrado e indutivo (Renzulli, 1986). Na fala de apenas duas das entrevistadas, já demonstradas no Quadro 5, tais características podem estar subjetivamente relacionadas a esse tipo de AH/SD, quando elas descrevem que

“Afinal, eles são bem especiais, que pensam diferente, com pensamentos diferentes, com algo além” (P3) e *“Atendimento. Emoções e Potencialidades”* (P8).

Estudantes do tipo produtivo-criativo, em sala de aula, podem ser facilmente confundidos como bagunceiros, indisciplinados, preguiçosos ou rebeldes, uma vez que segundo Ângela Márgda Rodrigues Virgolim

Como pensa de forma não linear, busca fazer as coisas de modo diferente dos colegas, já que fica facilmente entediado com a rotina, os deveres de casa e a repetição de conteúdo. Esse aluno, mostra às vezes, excesso de energia (ou quem sabe, é a energia própria da idade que se manifesta pela submissão a muitas horas de reclusão e imobilidade) e, aos olhos do professor, não segue rotina, não fica sentado, não se motiva com as tarefas escolares (Virgolim, 2019, p. 138).

Num ambiente educacional mais tradicional e engessado, estudantes do tipo produtivo-criativo, ficam ainda mais prejudicados, uma vez que esse perfil de estudante, requer espaço, oportunidades para explorar objetos e conceitos de maneira não convencional e liberdade para tomar decisões.

De acordo com Joseph Renzulli esse indivíduo é denominado como produtor de conhecimento e de “forma contrária ao tipo escolar, tem uma atitude mais inovadora no sentido de que ele não só consome o conhecimento, mas também modifica e modela aos seus interesses e forma de ver o mundo” (Renzulli, 2014, p. 139).

Pode-se inferir pela ausência de características que mencionem a superdotação do tipo criativo-produtivo nas falas das entrevistadas, que há uma fragmentação na compreensão das características dos sujeitos com AH/SD. Portanto, há a necessidade de que os(as) professores(as) tenham uma visão global e profunda das características que sujeitos com AH/SD manifestam.

Sobre isso, Joseph Renzulli também declara que programas especializados devem criar oportunidades que estimulem ambos os tipos de superdotação, além de proporcionar inúmeras ocasiões para que esses dois grupos interajam entre si (Renzulli, 2014).

Soraia Napoleão Freitas e Susana Graciele Pérez Barrera Pérez complementam afirmando que os(as) docentes devem estar atentos(as) para que reconheçam as características individuais dos alunos e das alunas, que podem variar em termos de traços e intensidades ao longo do tempo, observar a individualidade dos meninos e meninas, para possivelmente identificar suas potencialidades e

dificuldades e oferecer um atendimento adequado às suas demandas (Freitas; Pérez, 2010).

4.3.2 Desafios da identificação de estudantes com AH/SD

Neste tópico, analisam-se as principais dificuldades e desafios enfrentados pelas professoras na identificação de estudantes com AH/SD. Para essa finalidade, organizou-se as respostas das entrevistas relacionando-se às características, apresentados no Quadro 6.

Quadro 5 - A identificação dos sujeitos com AH/SD

Altas Habilidades/Superdotação e a Escola		
Subcategoria	Unidade de Registro	Citações: Unidades de Contexto
Os mitos da identificação e a invisibilidades das meninas	Os sujeitos permanecem invisíveis mesmo após a identificação, pois não há uma validação ou reconhecimento de alunos e alunas com AH/SD, por achar que isso vai torná-los arrogantes, com sentimento de superioridade. A menina é mais invisível ainda, pois há uma tendência de associar o seu potencial ao comportamento socialmente esperado. Com isso, meninas mais rebeldes ou questionadoras, não são mencionadas em nenhum momento como uma possibilidade de ter uma AH/SD.	P3: Porque por vezes, por esse aluno já ir para a sala de altas habilidades, eles achavam que sabiam mais que os outros, que eram melhores. E aí precisávamos conversar com esses alunos e colocar eles para auxiliar os outros. P4: Logo de cara a gente também se foca no aluno que se sai melhor em sala, que tem as melhores notas, né. P2: A escola infelizmente ainda não tem nada específico para as meninas, pra ninguém na verdade. P4: Como é que eu vou falar isso... é uma crítica agora. Eu acho que falta um pouquinho, não é nem só em relação as meninas, mas no geral. Eu vou falar assim, no geral. Por exemplo falas do tipo “Ah eu não vejo essa aluna como superdotada”. E isso acontece, muitas vezes, em decorrência de rixa com a família, sabe. P1: Olha, enquanto eu estava em sala de aula (até 2016) eu não lembro de nenhuma menina que eu tenha percebido com indicativos de AH. Até o período em que eu estava em sala de aula, a maioria eram os meninos, eram sempre mais agitados e fáceis de serem percebidos. Ainda hoje as altas habilidades é mais perceptível nos meninos. P7: Em ciências, curioso ou não, eram mais meninos. Não sei se a própria disciplina ela faz com que o menino ele seja mais, eu acho que investigativo, né? A ciência, ela como um todo, né? A gente trabalhava bastante a parte prática, tentava trabalhar bastante a parte prática e eu via que os meninos, eles tinham mais facilidade assim.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Uma das primeiras e maiores dificuldades que surge ao lidar com a AH/SD e que prejudica a identificação desse público é a presença de mitos que se mantêm no imaginário coletivo das pessoas. A autora Elen Winner define brevemente um mito como uma “suposição fortemente mantida” (Winner, 1988 Antipoff; Campos, 2010, p. 305). Os mitos aparecem nos discursos das entrevistadas e interferem desde a compreensão das AH/SD, na identificação e na forma como são atendidos e estimulados.

Entre os mitos que permeiam o espaço escolar, destaca-se a ideia de que estudante com altas habilidades é aquele(a) que se destaca em todas as áreas do currículo escolar e, conseqüentemente, sempre tira boas notas. Essa questão é percebida nas falas das entrevistadas.

O mito de que estudantes com AH/SD são “nota dez” em tudo, é explicado por Suzana Graciela Pérez Barrera Pérez quando afirma que “este mito privilegia o desempenho acadêmico, exclusivamente, esquecendo outras áreas de destaque do aluno com AHs” (Pérez, 2012, p. 6). Isso, segundo a autora, acaba gerando uma percepção equivocada a respeito deles(as): que são autodidatas, excelentes em todas as disciplinas e dispensam qualquer apoio.

Outro mito sobre a identificação de estudantes com AH/SD, que dificulta o reconhecimento desses alunos e dessas alunas remete à ideia de que a identificação fomenta atitudes negativas, o que também pode ser percebido na fala das entrevistadas.

Esse mito aparece na literatura sendo discutido também por Suzana Graciela Pérez Barrera Pérez quando a autora afirma ser equivocada a ideia de que a identificação provoca comportamentos de orgulho, desprezo e arrogância, que são comuns em qualquer pessoa. Esses comportamentos são resultados de aspectos da personalidade, da educação e dos valores que a criança recebe na família, com os(as) amigos(as) e na escola e na sociedade, não sendo, portanto, características de AH/SD (Pérez, 2012).

Sobre a questão dos mitos, Cristina Carvalho Delou também afirma que parece decorrer da falta de informação sobre o tema e pelas crenças e estereótipos ainda tão arraigados na sociedade. Portanto, uma forma de promover a inclusão e o respeito aos(às) estudantes com AH/SD é ampliar a conscientização sobre suas características e potencialidades (Delou, 2007).

Para isso, todos(as) os(as) envolvidos(as) na educação e na vida desses sujeitos, desde os(as) professores(as) até os(as) familiares e amigos(as), precisam ter acesso a informações qualificadas e atualizadas sobre o tema. Assim, será possível reconhecer e valorizar as diferenças individuais e oferecer um ambiente de aprendizagem adequado e acolhedor. Com relação a essas afirmações, Monica Rodrigues Martins Braz da Silva destaca que

É preciso desconstruir o conjunto de mitos referentes ao comportamento de superdotação, especialmente aquele que se refere a ideia de que o indivíduo superdotado não apresenta dificuldades educacionais emocionais ou comportamentais que justifiquem o atendimento educacional especializado (Silva, 2018, p. 38).

Cecília Andrade Antipoff e Regina Helena de Freiras Campos abordam os mitos que circulam na sociedade sobre os alunos e as alunas com altas habilidades/superdotação e como eles afetam o atendimento educacional desses(as) estudantes. As autoras analisam como esses mitos podem gerar preconceitos e dificuldades para o reconhecimento e o desenvolvimento desses estudantes.

Analisando a literatura da área, percebe-se que existe uma desinformação significativa quanto à existência dessa parcela da população e, mais ainda, da necessidade de identificá-la e proporcionar meios de aprimorar os talentos encontrados. Como resultado, o que se encontra é uma enorme dificuldade de identificação e, conseqüentemente, de atuação efetiva e favorável junto a essas crianças (Antipoff; Campos, 2010, p. 305).

Segundo Susana Graciele Pérez Barrera Pérez, muitos(as) professores(as) na escola ignoram a existência de alunos e alunas com altas habilidades, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, associando-os a estereótipos que sempre acertam, leem muito, são do gênero masculino, brancos, magros e usam óculos (Pérez, 2018).

Considerando o mito de que há a prevalência de meninos com AH/SD, observa-se sua existência na fala de uma das entrevistadas quando ela declara que *“Até o período em que eu estava em sala de aula, a maioria eram os meninos, eram sempre mais agitados e fáceis de serem percebidos. Ainda hoje as altas habilidades é mais perceptível nos meninos” (P1).*

Da mesma forma, os achados de Clarisse Maria Marques Ogeda, Ketilin Mayra Pedro e Miguel Cláudio Moriel Chacon afirmam que “Embora a literatura indique que o fenômeno da superdotação pode se manifestar em crianças de gênero

masculino e feminino, as pesquisas demonstram que o número de homens identificados como AH/SD é significativamente superior ao de mulheres” (Ogeda; Pedro; Chacon, 2017, p. 1). Esse contexto é percebido no ambiente educativo, onde há maior tendência em identificar e valorizar os sinais de AH/SD nos meninos.

Ainda de acordo com os(as) autores(as) supracitados, esse fenômeno pode ser explicado pela cultura que envolve o gênero feminino, pois feminino e masculino são vistos como categorias opostas e hierarquizadas. Historicamente, as mulheres foram frequentemente excluídas do meio acadêmico e muitas vezes consideradas incapazes.

Como consequência disso, “o que se encontra é uma enorme dificuldade de identificação e, conseqüentemente, de atuação efetiva e favorável junto a essas crianças” (Antipoff; Campos, 2010, p. 305). Portanto, ao refletir sobre questões relacionadas à identificação, deve-se considerar um conjunto de traços que indiquem as particularidades desses sujeitos. Nesse sentido, é assertivo contar com o apoio de uma equipe multidisciplinar que possa auxiliar na identificação, utilizando diferentes estratégias, instrumentos e orientando o(a) professor(a) para que sejam observadas todas as características e evidências nesses(as) estudantes.

Nesse cenário, duas entrevistadas, apontam como importante e necessário, o apoio tanto da professora especialista quanto da equipe multidisciplinar.

P1: A partir do projeto da SMED, estudos, leituras, formação ofertada, o olhar da escola e dos professores vem mudando. Hoje a reflexão volta-se para o comportamento desses alunos. Aqui nós também temos a professora Régis (professora da SRM-AH/SD) que sempre dá um suporte, uma orientação para os professores. Sempre que eles desconfiam que algum aluno tem AH, os professores buscam ela para auxiliar na triagem, identificação e encaminhamentos.

P5: Na verdade, a gente faz meio junto, a coordenação, a direção e todos os professores, tem a participação da profe da SRM, e ela contribui bastante. Como ela é formada, ela sempre dá algumas dicas e direcionamentos. E quando eu tenho dúvidas, eu sempre vou perguntar pra ela, então é muito importante a colaboração dela.

Nessa perspectiva, Marina Rocha Abrami Menecucci aponta que uma forma de melhorar a qualidade da educação inclusiva é fortalecer o diálogo e a colaboração entre os(as) docentes das turmas comuns e os(as) especialistas, os(as) quais podem oferecer orientação e apoio para as demandas específicas dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais, compartilhando informações e ajudando os(as)

docentes das turmas comuns a realizarem a identificação e encaminhamentos adequados (Menecucci, 2021).

Sobre a identificação, Lucas Correia Signorini e Carina Alexandra Rondini destacam que não basta avaliar apenas as habilidades cognitivas dos(as) estudantes, é necessário também avaliar as suas competências não cognitivas, que incluem aspectos como motivação, persistência, empatia, criatividade e outros. Esses fatores são tão relevantes quanto os cognitivos para o desenvolvimento integral dos sujeitos com AH/SD (Signorini; Rondini, 2021).

Com isso, destaca-se a utilização de diferentes instrumentos e fontes de informação, para além dos testes psicométricos. Fatores como motivação, criatividade e talento artístico são fundamentais, mas exigem outras formas de avaliação que não sejam testes psicométricos e padronizados.

Nesse sentido, Vanessa Tentes Ourofino e Vânia Guimarães destacam que

[...] o processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação deve envolver uma avaliação abrangente e multidimensional, que englobe variados instrumentos e diversas fontes de informações (como indivíduo, professores, colegas de turma e familiares), levando-se em conta a multiplicidade de fatores ambientais e as riquíssimas interações entre eles (Ourofino; Guimarães, 2007 *apud* Menecucci, 2021, p. 116).

Assim, entende-se que o trabalho do(a) professor(a) especialista e de uma equipe multidisciplinar, aliado aos recursos variados e à interação com os(as) docentes das turmas regulares, são aspectos fundamentais para o reconhecimento desses(as) alunos(as), conseqüentemente, a falta desses componentes afeta diretamente na análise, orientação, identificação e, portanto, no acompanhamento de estudantes com AH/SD.

Outra dificuldade sobre a identificação de estudantes com AH/SD percebida na fala das entrevistadas, é a falta de conhecimento dos(as) professores(as) das turmas regulares, que faz com que esses(as) alunos ou alunas não sejam reconhecidos(as), conforme relato de uma das entrevistadas,

P4: E agora falando de modo geral, enquanto escola, eu acho que de fato não estamos preparados para identificar esses alunos. Eu li um pouco sobre a temática, mas nem por perto é suficiente, não é a mesma coisa que ter uma formação que auxiliasse o professor a saber identificar esse aluno e também depois, saber como trabalhar com ele em sala de aula. E, principalmente, teríamos argumentos suficientes e embasados para rebater falas e atitudes equivocadas que ainda ocorrem com relação as altas habilidades.

A falta de informação e debate sobre a temática dos mitos que envolvem os(as) estudantes com AH/SD, recai novamente sobre as questões de formação inicial e contribui para a invisibilidades desses sujeitos. Sobre isso, Marina Rocha Abrami Menecucci afirma que

[...] a falta de visibilidade desses alunos relaciona-se a uma carência de formações de professores tanto do AEE como das salas regulares, associado à falta de produção acadêmica que enfatize esse assunto, e que possa proporcionar as bases para que esses alunos sejam identificados e suas habilidades trabalhadas de maneira que se desenvolvam seus talentos (Menecucci, 2021, p. 114).

A partir do exposto, percebe-se, portanto, a necessidade de melhorar a inclusão de estudantes com AH/SD. Para tanto, faz-se urgente a formação continuada dos(as) professores(as) das classes comuns, bem como o diálogo constante com os(as) professores(as) especializados(as) do AEE, assim como estreitar a relação com profissionais da equipe multidisciplinar. Com isso, os(as) docentes poderão ampliar seus conhecimentos sobre o tema e encaminhar seus alunos e suas alunas para uma avaliação/identificação e um atendimento adequados.

4.3.3 A Prática Docente

O objetivo deste tópico é conhecer as vivências pedagógicas dos(as) professores(as) com relação aos(as) estudantes com AH/SD, as principais dificuldades e desafios encontrados por eles(as) na atuação com esse público, bem como as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das potencialidades.

Uma forma de construir e ampliar o conhecimento docente é valorizar os saberes que emergem da prática cotidiana dos(as) professores(as). Esses saberes são frutos da experiência e da reflexão dos(as) próprios(as) docentes sobre sua atuação profissional e contribuem para a formação da sua identidade profissional e o reconhecimento da profissão de professor(a). Os saberes práticos são parte integrante do cotidiano destes e devem ser considerados como legítimos e relevantes.

A notoriedade da prática cotidiana como contribuição para uma educação mais inclusiva é demonstrada na fala das entrevistadas.

P2: Eu aprendi mesmo aqui em sala apanhando, vamos dizer assim, no dia a dia vendo o que ela superou, preciso ir além e buscar outra coisa. [...] A gente precisa evoluir, se adequar, estudar, ler... E como eu falei, eu não tive

na minha graduação, mas fui buscar para entender esses alunos, fiz pós em Psicopedagogia, Educação Especial.

P3: Hoje na coordenação, lendo, relendo, conversando com as assessoras e o pessoal da equipe multidisciplinar que me deram todo o suporte para entender melhor e abrir minha mente.

Na literatura, os estudos de Juliana Dias Batista Gonçalves demonstram que a atuação na área da Educação Especial possibilita ao(à) profissional engajado(a) com a educação, a reflexão de sua prática e maior competência pedagógica no atendimento aos alunos e às alunas com necessidades educacionais especiais, favorecendo sua inclusão, uma vez que o contato diário com este público amplia o conhecimento para além das teorias (Gonçalves, 2018).

Corroborando com essas afirmações, os estudos de Lev Vigotski evidenciam a importância da interação entre o(a) professor e o(a) estudante para o processo de ensino-aprendizagem. Com relação aos(às) estudantes que possuem altas habilidades/superdotação, é crucial que recebam intervenções adequadas para que possam desenvolver todo o seu potencial (Vigotski, 2010).

Ainda segundo Keila Rebeca Simões Oliveira e Sandra Patrícia Ataíde Ferreira, o(a) professor(a) é um agente crucial como mediador(a), que pode estimular o(a) aluno(a) com AH/SD a avançar na sua Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDI) e na sua capacidade de aprender, levando em conta seus saberes, mas também seus interesses e objetivos.

Ressalta-se que, para Vygotsky, um papel central da aprendizagem é o de criar a ZDP, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento na interação entre os indivíduos, no meio social. Quando esses processos são internalizados, tornam-se parte do desenvolvimento real da criança (Oliveira; Ferreira, 2018, p. 208).

A mediação do(a) professor(a) é fundamental para incentivar os alunos e as alunas a enfrentarem novos desafios, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem diversificadas, orientando-os(as) a formular e resolver problemas e favorecendo o desenvolvimento da criatividade. Porém, a ausência dessa prática e dessa interação entre professor(a)-aluno(a) representa um grande entrave, uma vez que eles(as) não recebem o apoio e o estímulo necessários para explorarem seu potencial.

Nesse sentido, perguntou-se para as entrevistadas quais estratégias eram utilizadas por elas, em sala de aula, para desenvolver as potencialidades de estudantes com AH/SD e atender as demandas apresentadas por eles ou elas.

Assim, segue o Quadro 7 com as respostas dadas pelas entrevistadas.

Quadro 6 - Estratégias da prática docente

Altas Habilidades/Superdotação e a Escola		
Subcategoria	Unidade de Registro	Citações: Unidades de Contexto
Possibilidades e desafios das práticas docentes	Atividades extras: disponibilizam mais atividades do mesmo conteúdo para ocupar o tempo e evitar o tédio.	P4: O que a gente leva são mais atividades para eles fazerem quando terminam a tarefa, ou seja, atividades extras dentro da área de interesse de cada um P3: Eu vou falar pela nossa escola e o que nós fazemos. Nós abraçamos os projetos como uma forma de desenvolver os potenciais desses alunos. Então, este ano a nossa escola foi uma que mais participou de projetos, como aqueles que já vem da secretaria como Concurso de Redação, Concurso de Desenho, projetos internos da escola como Concurso de Cartazes, sempre colocando eles à frente para puxarem a frente desses projetos.[...] A gente também faz bastante passeio com nossos alunos, levamos eles ao shopping, ao cinema, biblioteca pública, ao mercado... porque muitos deles só vão ter essa oportunidade através da escola mesmo, porque é uma vivência que eles não têm. E isso é oferecido a todos os alunos, só fica de fora aquele mesmo os que os pais não autorizam. P6: No meu caso eu faço atividades diferenciadas, com desafios, perguntas extras, não porque tenha sido pedido pra mim fazer.
	Monitoria: colocam para auxiliar os colegas que possuem maior dificuldade.	P1: Eu colocava ele para auxiliar os colegas ou disponibilizava diferentes materiais ou atividades de acordo com o interesse deles, na área em que se destacavam. P7: Utilizo a monitoria, como se fossem monitoras mesmo. P4: Porque por vezes, por esse aluno já ir para a sala de altas habilidades, eles achavam que sabiam mais que os outros, que eram melhor. E aí precisávamos conversar com esses alunos e colocar eles para auxiliar os outros.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Percebe-se nas falas das entrevistadas, que entre as estratégias utilizadas em sala de aula, prevalecem as atividades adicionais, ou seja, são disponibilizadas

mais atividades, do mesmo conteúdo, para ocupar o tempo e evitar o tédio, além do serviço de monitoria, no qual estudantes com AH/SD são colocados(as) para auxiliar os(as) colegas que possuem maior dificuldade.

Uma das estratégias recomendadas pelo Ministério da Educação (Brasil, 1999) para o atendimento de estudantes com AH/D em sala de aula, é a utilização de atividades de enriquecimento intracurricular, definidas como sendo,

[...] estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento e cuja proposta pode ser elaborada conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário (Brasil, 1999, p. 65).

Ainda sobre o enriquecimento, Maria Lúcia Prado Sabatella afirma que o processo de enriquecimento envolve três dimensões: dentro dos conteúdos curriculares, com modificações ou extensões de seus temas; dentro de um cenário específico de aprendizagem, com ajustes ou variações do currículo; com projetos autônomos que podem ser realizados individualmente ou em pequenas equipes (Sabatella, 2008).

Nesta pesquisa encontrou-se relação desta literatura com as estratégias utilizadas pela escola, as quais envolvem a participação de toda a equipe pedagógica, descritas por uma das entrevistadas e elencada no Quadro 7.

P3: Eu vou falar pela nossa escola e o que nós fazemos. Nós abraçamos os projetos como uma forma de desenvolver os potenciais desses alunos. Então, este ano a nossa escola foi uma que mais participou de projetos, como aqueles que já vêm da secretaria como Concurso de Redação, Concurso de Desenho, projetos internos da escola como Concurso de Cartazes, sempre colocando eles à frente para puxarem a frente desses projetos. [...] A gente também faz bastante passeio com nossos alunos, levamos eles ao shopping, ao cinema, biblioteca pública, ao mercado... porque muitos deles só vão ter essa oportunidade através da escola mesmo, porque é uma vivência que eles não têm. E isso é oferecido a todos os alunos, só fica de fora aquele mesmo os que os pais não autorizam.

Percebe-se também que as estratégias utilizadas pela escola no atendimento de estudantes com AH/SD, são estratégias que partem do princípio do Modelo Triádico de Enriquecimento, proposto por Joseph Renzulli, e que compõem o Tipo I, definidas por Patrícia Gonçalves como

[...] as atividades exploratórias do Tipo I são experiências e atividades introdutórias destinadas a colocar os alunos em contato com uma grande variedade de áreas de conhecimento e que geralmente não são contempladas pelo currículo escolar. Para grupos de alunos que demonstraram interesse pela área ambiental, por exemplo, atividades como visitas aos parques da cidade e demais áreas ambientais em que os estudantes possam ter contato direto com a natureza são muito indicadas (Gonçalves, 2022, p. 33).

Assim, é possível perceber nos relatos das entrevistadas, que, embora de forma tímida ainda, as atividades ofertadas como um todo, vão ao encontro do que é proposto na literatura. No entanto, a efetividade da atuação pedagógica voltada a estudantes com AH/SD, na prática cotidiana, a qual visa o enriquecimento curricular, revela-se como um desafio e, novamente, recai sobre a fragilidade da formação inicial e continuada.

P2: Ai, eu vejo dificuldade. Acho assim que não é fácil você identificar e trabalhar com um aluno que apresenta altas habilidades porque ele exige mais da gente, então você tem que correr atrás de algo a mais para apresentar para aquele aluno. Então, por isso, quando traz uma atividade, você sempre tem que pensar em algo a mais para aquele aluno.

P4: Como eu falei anteriormente sobre a questão de estarmos preparados, direção também não está. Coordenação também não está. E nem entro no mérito se é uma boa diretora ou não. É que de fato, no geral, nós não estamos preparados. E assim, vou ser bem sincera, eu não sei te dizer de fato, o que a escola poderia fazer, qual é o papel da escola em relação as altas habilidades.

P3: Eu acredito que o ideal seria o professor ter esse olhar, porque a maioria ainda vê que esse aluno só termina logo porque quer fazer bagunça, não tem um olhar além daquilo que está visível. E eu acho que você precisa estimular mais o seu aluno, não ficar só no conteúdo da turma, pode ir além com esse aluno. Mas muitos profes ainda têm dificuldade em flexibilizar, tudo ainda é muito engessado. E muitos também não querem mudar, falta vontade em abrir-se para o novo. Só que as coisas estão batendo na nossa porta, pois antigamente não tínhamos muitos alunos inclusos, e olha hoje, a quantidade que temos. E se a gente ficar parado, não vai conseguir atender esses alunos.

Diante desse contexto, uma forma de abordar a questão da inclusão de estudantes com AH/SD e o trabalho eficaz com enriquecimento, é considerar, primeiramente, que se trata de um direito constitucional adquirido, cabendo ao professor ou à professora não só uma obrigação legal de garantir esse direito, mas também uma oportunidade de se desafiar, favorecendo a todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem e possibilitando o crescimento real de suas capacidades.

Contudo, ainda há muitos obstáculos a serem superados e barreiras atitudinais que podem ser explicadas pela falta de conhecimento de muitos

docentes que não contemplaram esta importante área da educação especial em sua formação inicial e não tiveram a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em formações continuadas. Essa grave lacuna dificulta a inclusão e o trabalho de enriquecimento escolar dos alunos com Altas habilidades, pois muitas vezes falta clareza docente acerca da condição, reconhecimento das identidades desses sujeitos e preparo para elaborar e enriquecer seu currículo (Gonçalves, 2022, p. 28).

Diante disso, constata-se que existe um grande desafio a ser enfrentado na educação atual, principalmente no que tange à formação de professores(as) que atuam junto a estudantes com AH/SD, contribuindo para o esclarecimento das suas dúvidas, bem como ajudá-los(as) a entender as particularidades desses sujeitos e, conseqüentemente, a reformular sua prática. Para isso, é necessário que o(a) professor(a) assuma uma postura de aprendiz também, abrindo-se para novas experiências, possibilidades e desafios que surgem mediante seu fazer pedagógico.

4.4 MENINAS COM AH/SD: COMO ELAS SÃO PERCEBIDAS NO ESPAÇO ESCOLAR?

A questão de gênero é crucial na educação de indivíduos superdotados. Frequentemente, meninos e meninas não são reconhecidos(as) como tal devido às concepções de gênero. Notório esclarecer que o conceito de gênero aqui discutido e definido por Leonardo Marçal, refere-se aos papéis, comportamentos, atividades e atributos que uma sociedade específica designa para homens e mulheres. Isso engloba as expectativas sociais e as oportunidades ligadas ao fato de ser homem ou mulher, assim como as relações entre os dois gêneros (Marçal, 2018).

Como resultado dessa concepção, as autoras Renata Gomes Camargo, Soraia Napoleão Freitas e Sheila Torma da Silveira, indicam que o potencial pode ser ofuscado pelas expectativas impostas a eles com base em seu sexo. Essa circunstância impacta especialmente as meninas, que são, frequentemente, percebidas como incapazes de alcançar um alto nível de desempenho e potencial (Camargo; Freitas; Silveira, 2013).

Sobre a representatividade de gênero feminino/masculino, Guacira Lopes Louro destaca que

[...] o maior desafio não é aceitar a diversidade, mas lidar com o fato de que as representações binárias feminino/masculino, que até então regularam o modo de ser e viver, são insuficientes. Neste sentido, esta posição binária tem ditado as normas de como agir em sociedade, como construir a família, sentir e

pensar. O binário feminino/masculino tem em si a heterossexualidade, uma forma de regulação dos desejos e das ações. Não se trata apenas de características como agitado, bagunceiro, retraída ou submissa. Trata-se também de com quem se relacionar afetiva e sexualmente. Aquelas (es) que saírem fora destas regras, são os anormais (Louro, 2007 *apud* Neumann, 2019, p. 66).

Em *Educar na Diversidade*, publicado pelo MEC, ainda em 2006, observa-se que “práticas reprodutoras de estereótipos vinculados aos papéis femininos e masculinos na vida cotidiana condicionam, a partir do ambiente familiar e escolar, os valores e direitos que regem a vida das crianças” (Brasil, 2006a, p. 63). Portanto, quando os(as) estudantes não aderem ou se conformam a esses padrões estabelecidos, eles(as) estão propensos(as) a enfrentar discriminação.

Com base nos referenciais teóricos que forneceram orientação e fundamentação relevantes para este estudo, neste eixo analisam-se as declarações feitas por professores(as) sobre meninos e meninas que apresentam características de AH/SD, refletindo sobre as representações socioculturais evidentes nessas declarações, focando na relação entre gênero e altas habilidades/superdotação.

4.4.1 A hierarquização do masculino e os efeitos da camuflagem em meninas no contexto das AH/SD

A hierarquização⁷ do masculino e a camuflagem⁸ em meninas no contexto das AH/SD são questões interligadas que destacam a importância de uma abordagem mais equitativa e inclusiva na identificação e no apoio aos indivíduos superdotados. Reconhecer e combater esses vieses faz-se crucial para garantir que todos(as) os(as) estudantes, independentemente do gênero, possam desenvolver plenamente suas habilidades e contribuir para a sociedade.

Objetivando compreender os conceitos de hierarquização e camuflagem aqui discutidos, deve-se esclarecer que a hierarquização do masculino se refere à tendência de valorizar mais as características e habilidades associadas aos meninos/homens, enquanto a camuflagem refere-se às estratégias que meninas superdotadas podem usar para esconder suas habilidades, a fim de se encaixar melhor nas expectativas sociais e evitar a estigmatização.

⁷ A hierarquização é o processo de organização e classificação de elementos ou indivíduos em diferentes níveis de importância ou autoridade (CONCEITOS, 2024).

⁸ A camuflagem é uma estratégia de defesa utilizada por seres vivos para se assemelhar ao ambiente em que vivem (TODA MATÉRIA, 2024).

Há maior dificuldade ainda em identificar mulheres do que homens com AH/SD porque elas mesmas adotam uma atitude de esconder suas habilidades. A necessidade de se sentir aceita, aprovada ou de agradar ao outro, faz com que as meninas e mulheres ocultem suas capacidades, façam-nas parecer normais ou mesmo inexistentes (Cordeiro; Amaral, 2019, p. 11).

Para melhor exemplificar as percepções sobre gênero e AH/SD no contexto escolar e discutir as consequências dessas percepções, segue o Quadro 8 com falas das entrevistadas.

Quadro 7 - AH/SD e sua relação com o gênero

continua

A percepção do menino e da menina com Altas Habilidades/Superdotação		
Subcategoria	Unidade de Registro	Citações: Unidades de Contexto
A hierarquização do masculino no contexto das AH/SD.	Há uma tendência maior em olhar para o menino, antes de perceber a menina.	P4: Porque eu lembro que na questão de pôr no papel, ele não era um aluno que se destacava, o que chamava atenção era a agilidade dele no pensamento, raciocínio matemático. P2: Até o período em que eu estava em sala de aula, a maioria eram os meninos, eram sempre mais agitados e fáceis de serem percebidos. Ainda hoje as altas habilidades é mais perceptível nos meninos. P1: Olha, enquanto eu estava em sala de aula (até 2016) eu não lembro de nenhuma menina que eu tenha percebido com indicativos de AH. Então, os meninos ainda são mais explícitos no comportamento, na agitação, no tédio. P3: Olha, por isso te perguntei no início: “Por que as meninas?” Porque a gente sempre tende a ver mais os meninos, né? P8: Eram mais meninos. Porém, eu gostaria de falar que eram mais meninas, né? Mas eram mais meninos por conta que eles não guardavam pra eles essa questão da regulação. Da coragem, né? Do incentivo. Parece que os meninos podiam mais e as meninas sempre foram mais limitadas.
	Meninos têm seu potencial associado mais às áreas exatas ou esportivas por serem mais investigativos, agitados e inquietos, mas com bom raciocínio lógico.	P2: Os meninos querem aula de Educação Física, jogar bola, o futebol. P3: os meninos são mais das exatas, no raciocínio lógico. P4: Os meninos já são mais para os esportes. P1: A escola poderia ter mais projetos para desenvolver esses potenciais. Por exemplo, para os meninos: atividades esportivas, devido à agitação e projetos voltados à tecnologia. P7: Ele vai ter um olhar diferente para matemática, eu identifico isso, né? Eles têm uma certa facilidade para a matemática, mais do que o normal. P8: Eles se mostram menos limitados. Eu acho que eles são mais incentivados a questionar, achar soluções. A gente vê na nossa sociedade quantos cargos importantes, a maioria é meninos. Eu acho que eles foram incentivados desde pequenos a terem mais oportunidades, a falar mais, se expressar mais.

Quadro 8 - AH/SD e sua relação com o gênero

conclusão

A percepção do menino e da menina com Altas Habilidades/Superdotação		
Subcategoria	Unidade de Registro	Citações: Unidades de Contexto
Efeitos da camuflagem em alunas com AH/SD.	A menina não tem sua inteligência reconhecida, sendo vista sempre como dedicada, caprichosa, organizada, etc.	P3: As meninas se mostram mais comunicativas, bem mais comunicativas e não têm muita vergonha em mostrar o que sabem fazer. Eram também competitivas entre elas. P2: As meninas se mostram mais dedicadas, mais dispostas. As meninas terminam, elas vão pintar, desenhar. Porque qualquer escola que você vai, a maioria das meninas são assim. P1: Por exemplo a F., aquela que frequenta a SRM, sempre quietinha, no cantinho dela, caprichosa, tranquila...quem diria que ela teria AH?
feitos da camuflagem em alunas com AH/SD.	Meninas têm seu potencial associado mais as áreas da linguagem ou área artística, por serem mais sensíveis, calmas e comunicativas.	P4: (...) a forma como ela se comunicava, se expressava, a habilidade com desenhos, pinturas. Mais ou menos isso que inicialmente mais chamou minha atenção. Tudo nela chama a atenção, a forma como se porta, como trata os colegas, por vezes uma certa arrogância até, e aí precisa chamar a atenção. P3: E as meninas também se destacavam mais na área das artes, da linguagem... P4: Talvez, como área de interesse ela se destaca muito na área das linguagens, leitura e escrita. P1: Para as meninas, deveriam ter projetos artísticos voltados ao desenho, pintura. P7: Eu acredito que, no português, as palavras assim que a gente não usa rotineiramente, né? Aparecem em textos. Aí a gente já identifica que a leitura é mais avançada. Usa termos que comumente outras crianças nessa idade não usariam. Elas são muito focadas, são muito organizadas e isso me chama atenção porque eu não tinha visto essa organização até então em altas habilidades. P5: A menina é perfeccionista, quer fazer rápido, mas bem feito. P6: Elas são mais disciplinadas, são mais calmas, elas demonstram mais fácil o potencial. E as meninas conseguem se expressar melhor e colocar as ideias, então minhas meninas são fantásticas. P8: Eu ainda vejo que a escola tem uma grande parte contribuindo para que meninas não se não sejam identificadas, percebidas, inclusive falas de professores: "Como você, menina, tem esse comportamento, você está igual ao fulano!" menino, né? Mas aí ela se questiona, mas porque ele pode ou não, né? Sim, então acho que ainda existe, sim. Infelizmente a escola ainda perpetua, com menos intensidade, mas perpetua a separação entre meninos e meninas.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As falas, na sua maioria, apontam que as representações sociais dos meninos são as de que eles são naturalmente “inquietos, agitados, bagunceiros e conversadores” enquanto as meninas são “organizadas, persistentes, carinhosas e comportadas”.

De acordo com os estudos de Renata Gomes Camargo, Soraia Napoleão Freitas e Sheila Torma da Silveira

[...] tais representações interferem na identificação tanto de meninos quanto de meninas, pois o que se vê são tais condutas como naturais do gênero associado ao sexo biológico e não como manifestações das múltiplas inteligências e/ou da construção histórica dos papéis sociais masculino e feminino. Ainda, as meninas têm maior desvantagem, pois a educação familiar e escolar, muitas vezes, pode exigir que não tenham nem demonstrem ambições outras que não a construção de família e maternidade, o que poda o desenvolvimento do seu potencial intelectual e criativo (Camargo; Freitas; Silveira, 2013, p. 64).

Em relação as falas das professoras sobre as meninas, descritas como “organizadas, persistentes, tranquilas, afetuosas e bem-comportadas”, pode-se inicialmente pensar que essas características, por si só, não são indicativas de altas habilidades/superdotação. Tais achados corroboram os estudos de Renata Rodrigues Maia-Pinto e Denise de Souza Fleith:

[...] há, ainda, uma ideia equivocada de que pessoas do gênero masculino possuem maior facilidade em áreas que exigem habilidades físicas e técnicas, e que as do gênero feminino têm melhor desempenho em áreas de domínio artístico, social e afetivo. Esse pensamento acaba reforçando os estereótipos e consequentemente os vieses na identificação desse público-alvo (Pinto; Fleith, 2004 *apud* Ogeda; Pedro; Chacon, 2017, p. 220).

Maria Lúcia Prado Sabatella também declara que, culturalmente, persiste a crença de que os homens têm mais facilidade em áreas que demandam habilidades físicas e técnicas, enquanto as mulheres se destacam em áreas artísticas, sociais e afetivas. Frequentemente, as habilidades físicas e técnicas são associadas a uma inteligência superior (Sabatella, 2018).

Estudos de Garcia Colmenares apontam quatro barreiras que dificultam o desenvolvimento e a projeção das meninas superdotadas, sendo elas,

1 - Dificuldades na identificação – geralmente as estudantes ocultam o próprio potencial, com o objetivo de não diferenciar-se das demais e não sofrer sanções da sociedade e da família; 2 - Conflitos entre talento e feminilidade – a cultura familiar e social prega que a mulher deve adotar determinado estilo

profissional e de vida, sendo que esta deve priorizar a casa e a família; 3 - Baixo rendimento na área de ciência – devido à falta de modelos femininos nesta área, sendo que a estudantes superdotadas não irão escolher áreas que não conhecem ou que não se identificam; 4 - Baixa autoestima – estudantes superdotadas, geralmente, consideram que suas habilidades são inferiores, não creem na sua própria capacidade e interiorizam sentimentos de autodesprezo (Colmenares, 1997 *apud* Ogeda; Pedro; Chacon, 2017, p. 220).

Com isso, as meninas podem subestimar suas próprias habilidades e potencial devido à falta de reconhecimento e apoio, levando a uma menor autoconfiança e a uma subutilização de suas capacidades. Além disso, a camuflagem pode limitar as oportunidades acadêmicas e profissionais para meninas superdotadas, impedindo-as de alcançar seu pleno potencial, gerando uma pressão para se conformar e esconder suas habilidades. Como resultado, “esse comportamento, a longo prazo, poderá trazer comportamentos como isolamento, baixa autoestima, conflito entre talento e feminilidade, entre outros” (Giovanetti, 2024, p. 72).

Nas declarações das professoras, observa-se uma tendência a subestimar a inteligência interpessoal (Gardner, 1995) como um dos aspectos que podem se sobressair em indivíduos com altas habilidades/superdotação. No caso das meninas, as características como a facilidade de se relacionar, a liderança e a habilidade de ser prestativa são reconhecidas, porém não são associadas a características de AH/SD ou à inteligência, mas sim, ao seu comportamento.

No entanto, se considerar o envolvimento com a tarefa como um dos traços de pessoas com altas habilidades/superdotação, conforme Lev Renzulli, é possível que se encontrem sinais nas declarações dos(as) professores(as) que favoreçam a indicação dessas estudantes para a identificação de AH/SD (Renzulli, 2004).

Ao analisar a superdotação no contexto do gênero, uma variedade de perguntas e reflexões podem surgir, abrindo caminho para múltiplas direções de pensamento. Entre elas, é possível refletir sobre o conceito de inteligência, a qual por muito tempo foi associada à superdotação. Assim, “a mudança de uma visão unidimensional para outra, multidimensional, tem possibilitado, além de definições mais amplas de inteligência, uma revisão nas formas de identificação do indivíduo superdotado” (Reis; Gomes, 2011, p. 506).

Apesar de a literatura mostrar que a superdotação pode ocorrer tanto em meninos quanto em meninas, as pesquisas revelam que a quantidade de homens identificados como superdotados é significativamente maior do que a de mulheres.

(Ogeda; Pedro; Chacon, 2017). Quando se observa o contexto educacional, constata-se que o espaço escolar, tende a reconhecer e priorizar indicadores de AH/SD em meninos, com mais facilidade que em meninas, corroborando com os achados na literatura.

Ainda, ao considerar o atendimento deste público, Angela Mágda Rodrigues Virgolim afirma que se estudantes não obtêm o apoio e estímulo necessários para aprimorar suas habilidades, é provável que seus potenciais sejam suprimidos e escondidos. No caso das meninas, a falta de motivação e a ocultação de suas capacidades podem ser causadas por fatores já mencionados (Virgolim, 2007).

Esse fato é preocupante já que nas colocações das entrevistadas observaram-se percepções equivocadas sobre o papel da escola no atendimento a meninos e meninas com AH/SD.

P1: A escola poderia ter mais projetos para desenvolver esses potenciais. Por exemplo, para os meninos: atividades esportivas, devido à agitação e projetos voltados à tecnologia. Para as meninas, deveriam ter projetos artísticos voltados ao desenho, pintura.

Com isso, percebe-se que a escola, continua a perpetuar a educação segregada, ou seja, distinguindo o que é apropriado para as meninas e o que é adequado para os meninos, conforme já apontado no documento Educar na Diversidade, “Na escola prossegue-se perpetuando a educação segregada, isto é, diferenciando o que é adequado para as meninas e o que é próprio para os meninos” (Brasil, 2006b, p. 65).

Segundo Ana Paula Poças Zambelli dos Reis e Candido Alberto Gomes, se o sexismo ainda persiste na sociedade brasileira, isso também está relacionado à forma como se educam os(as) filhos(as), alunos(as), maridos, entre outros(as). É sabido que mães, avós, professoras, babás e esposas desempenham um papel crucial nesse processo educativo (Reis; Gomes, 2011). Assim, faz-se necessário refletir também, a partir das explanações das entrevistadas, que o processo de identificação e atendimento de estudantes com AH/SD, são influenciados pelas suas representações socioculturais, neste caso relacionadas a gênero.

P1: Acredito que sim, o comportamento influencia muito. O modo como foram e ainda são educadas pode influenciar. Por exemplo, eu sou mãe de menina e falava muito pra ela: “Isso é jeito de sentar? Isso é coisa de menina fazer?” E na escola nós acabamos também reproduzindo isso com os alunos, quando

precisamos chamar a atenção de uma menina, também costumamos falar: “Isso é jeito de se comportar? Parece um menino!” E assim vai (risadas). P3: Olha, por isso te perguntei no início: “Por que as meninas?” Porque a gente sempre tende a ver mais os meninos né? Mas agora refletindo, eu acho que a gente está um passo bem adiante. E aos poucos vai mudando. Mas também cabe a nós mulheres mostrar que somos capazes, entendeu? A partir do momento que nós nos posicionarmos como igual ao homem na inteligência e na capacidade, vai mudando a mentalidade.

De maneira similar, Maria Lúcia Prado Sabatella aponta que as estratégias pedagógicas, o currículo e muitos dos propósitos da educação tendem a ser mais voltados para o estilo masculino. Isso pode desencorajar as estudantes a atingirem todo o seu potencial de habilidade (Sabatella, 2008).

Segundo Ana Paula Poças Zambelli dos Reis e Candido Alberto Gomes, a escola tem o potencial de estabelecer, reforçar e perpetuar divisões sociais que afetam não só o rendimento escolar das estudantes, mas também suas oportunidades e expectativas de vida. Portanto, compreende-se que o papel dos(as) educadores(as) é vital para esse grupo (Reis; Gomes, 2011). Eles não só participam do processo de identificação, mas suas palavras e ações, sejam elas de incentivo ou desqualificação em relação ao desempenho pessoal e acadêmico das estudantes, podem moldar a forma como elas se percebem.

P2: Eu tive uma aluna esse ano, até antes de assumir a coordenação. O que mais me chamava atenção nela era quando eu ia falar de um assunto que eu achava que eles não tinham compreensão, conhecimento e ela me responder. E, às vezes, me respondia além daquilo que eu perguntei. E com isso, eu pensei: “Meu Deus, eu acho que eu preciso ler um pouquinho mais essa aluna”. E ainda hoje esse perfil dela se destaca, principalmente na matemática, e nessa área, eu falo que ela é mil anos luz na frente dos colegas. E na fala também, o vocabulário dela também é muito bom.

A partir deste relato, é possível afirmar a relevância do entendimento sobre as AH/SD e o quanto ainda se precisa progredir para fomentar o reconhecimento feminino. Isso envolve a necessidade da formação continuada para que se possa permitir a identificação das AH/SD em meninas e atender às suas necessidades educacionais especiais, valorizando e estimulando seus potenciais em várias áreas do conhecimento.

A escola, apontada como uma instituição que reproduz as diferenças sociais, impondo valores e padrões culturais discriminatórios, precisa assumir o seu papel de agente de mudança, deixando de lado práticas pedagógicas que silenciam as desigualdades e corroboram a discriminação diluída no cotidiano

escolar, sob pena de trair seus princípios básicos de igualdade (Reis; Gomes, 2011, p. 504).

De acordo com Angela Máгда Rodrigues Virgolim, a formação continuada nas AH/SD faz-se necessária e deve ser atendida com qualidade e equidade, uma vez que representa a oportunidade de desenvolver habilidades e talentos capazes de trazer soluções para os problemas que a humanidade enfrenta (Virgolim, 2019).

A partir do que foi exposto, Igor Gabriel Borges Vieira afirma que é imprescindível incluir também a temática de gênero nas formações, para se possa desconstruir a ideia de que a subordinação baseada no gênero é algo natural, criando uma sociedade mais justa, que valorize cada indivíduo e suas capacidades, livre de preconceitos e estereótipos que impedem o desenvolvimento pleno de qualquer pessoa, independentemente do seu gênero (Vieira, 2020).

4.5 A INCLUSÃO DAS MENINAS COM AH/SD: UM CAMINHO POSSÍVEL

No contexto das diversas discussões sobre os desafios que interferem na inclusão de estudantes com AH/SD no espaço escolar, existem alguns apontamentos sugeridos como um caminho possível, a começar pela compreensão das AH/SD. Conforme Angela Máгда Rodrigues Virgolim, a maneira como alguém percebe a superdotação será um fator crucial na elaboração de um plano de identificação e na oferta de serviços adequados às características que destacam certos jovens (Virgolim, 2014).

Devido à grande diversidade desse grupo, tanto a definição quanto a identificação das AH/SD são bastante desafiadoras, já que essa caracterização vai além de um simples índice de inteligência, conforme declara Karina Inês Paludo:

Faz-se necessário considerar diversas características e sua inter-relação com o contexto no qual a pessoa está inserida. Isso impossibilita traçar um perfil de homogeneidade atrelado à superdotação. Na prática, é difícil fugir da tendência de repetir padrões e acabar não olhando a individualidade do ser (Paludo, 2014 *apud* Cordeiro; Amaral, 2019, p. 8).

Ainda de acordo com o documento Diretrizes gerais de atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos (Brasil, 2006b), as altas habilidades/superdotação não são, como muitos(as) ainda acreditam, um talento inato, mas sim características e comportamentos que podem e

devem ser desenvolvidos através da interação com o mundo, manifestando-se de diversas formas e combinações.

No que se refere ao gênero, de acordo com Patrícia Neumann, ainda é preciso desconstruir o mito de que a superdotação sobrepõe a uns e não as outras, ou seja,

A crença de que razão (inteligência) nasce com os homens e não com as mulheres está, dentre outras, na base de muitas das representações de gênero que veem as meninas e mulheres como menos inteligentes e capazes e, conseqüentemente, não dá a elas as mesmas oportunidades que aos meninos e homens (Neumann, 2018, p. 68).

Portanto, sem oportunidades apropriadas de aprendizagem, é muito difícil e pouco provável que as potencialidades nas meninas se desenvolvam. Nesse sentido, essa seção discute a importância do AEE e a necessidade da formação continuada dos(as) professores(as) como estratégias de inclusão e desenvolvimento das potencialidades em alunas com AH/SD.

4.5.1 A importância do AEE no desvendar potencialidades

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é um marco histórico na construção de uma escola pública inclusiva para todos(as). Ela amplia o conceito de educação inclusiva e reforça que a Educação Especial deve estar presente em todos os níveis de ensino. Além disso, destaca que o AEE, deve ser integrado à proposta pedagógica da escola e direcionado a alunos(as) com deficiência, transtornos globais e AH/SD.

Com relação ao AEE, o documento destaca que,

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (Brasil, 2008, p. 16).

No município de Marechal Cândido Rondon-PR, o órgão responsável pela implementação das políticas públicas para estudantes do Ensino Fundamental I com

AH/SD, é a Secretaria Municipal de Educação (SMED), com base nas normativas da Secretaria de Estado de Educação (SEED), por meio do Departamento de Educação Especial.

Entre os serviços do AEE, no referido município é ofertado o atendimento em SRM em conformidade com a Deliberação 02/2016 do Conselho Estadual de Educação – CEE, que define o serviço como aquele de caráter complementar ou suplementar, ofertado para atender às necessidades educacionais dos(as) estudantes, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra da rede regular de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (Paraná, 2016).

Nessa perspectiva, o AEE é mencionado pelas professoras como uma proposta de inclusão de alunos e alunas com AH/SD, conforme demonstra o Quadro 9.

Quadro 9 - Atendimento Educacional Especializado para alunas e alunos com AH/SD

A inclusão de alunas e alunos com AH/SD no espaço escolar		
Subcategoria	Unidade de Registro	Citações: Unidades de Contexto
A importância do AEE no desvendar potencialidades.	O trabalho colaborativo como estratégia para a inclusão das alunas e alunos com AH/SD.	P8: Ah, a gente tem que evoluir, né? Levar muita informação e desdobrar mais a questão da identificação em relação a elas. Os meninos vão se manifestar como sempre, né? Cada vez mais eles têm mais incentivo, mas desdobrar um pouquinho mais a identificação em relação às meninas. E eu tenho buscado contribuir com isso na nossa escola. P2: Eu acho que todas as escolas deveriam ter uma SRM de altas habilidades que abrigasse esses alunos no contraturno, sabe, pra estimular eles a ir além. [...] Então se cada escola tivesse uma sala assim, com uma profe que entendesse de AH, tivesse um conhecimento bom pra elevar o conhecimento deles, independente se são meninos ou meninas. Porque se você não estimula eles, eles decaem. P1: A partir do projeto da SMED, estudos, leituras, formação ofertada, o olhar da escola e dos professores vem mudando. Hoje a reflexão volta-se para o comportamento desses alunos. Aqui nós também temos a professora da SRM-AH/SD que sempre dá um suporte, uma orientação para os professores. Sempre que eles desconfiam que algum aluno tem AH, os professores buscam ela para auxiliar na triagem, identificação e encaminhamentos. P8: Eu tenho uma frase que pode ser soar meio assim não vulgar, mas meio ríspido, eu falo assim “ensinar tudo a todos”. Bem simples, bem curta, mas eu acho que ela é bem abrangente, então proporcionar o aprendizado de tudo a todos aí aquela ou aquele que manifestar vai ter condições, a escola vai dar condições de desenvolver.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Com relação ao AEE para o(a) estudante com AH/SD, as professoras o reconhecem como forma de estímulo e desenvolvimento das potencialidades nos(as) estudantes, corroborando com Cecília Andrade Antipoff e Regina Helenna de Freiras Campos, as quais afirmam

O que não pode deixar de ser dito é que a necessidade de estímulo é muito importante, podendo ser decisiva no desenvolvimento futuro desses indivíduos. Por isso a necessidade de identificar o quanto antes esse talento para que as habilidades não se percam e, mais ainda, para que esses indivíduos possam direcionar seus talentos e seu “furor” de inteligência a fim de produzirem resultados positivos e aprovados socialmente, de forma que possam contribuir para a comunidade da qual fazem parte (Antipoff e Campos, 2010, p. 307).

No entanto, a atuação na SRM requer conhecimento e formação. Esse aspecto é mencionado pelas entrevistadas e também descrito no documento “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação” (Brasil, 2008, p. 77)

O trabalho na sala de recursos requer professores especializados e programa de atividades específicas, tendo por objetivo o aprofundamento e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem e a criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigações na área de interesse, habilidades e talentos.

Outro aspecto mencionado pela maioria das entrevistadas é a relevância da atuação do especialista junto ao professor do ensino regular comum. De acordo com Andréia Jaqueline Devalle Rech e Tatiane Negrini, nessa parceria entre professores(as), o plano individualizado do aluno ou da aluna é criado de forma a integrar objetivos de aprendizagem que estejam alinhados com aqueles trabalhados com os(as) demais colegas de classe comum e no AEE, sendo possível fornecer a suplementação necessária para os alunos ou às alunas com AH/SD (Rech; Negrini, 2019).

Nessa perspectiva, pode-se destacar o ensino colaborativo como uma proposta inovadora voltada a prática inclusiva. Segundo Enicéia Gonçalves Mendes, Carla Ariela Rios Vilaronga e Ana Paula Zerbato, o Ensino Colaborativo é uma forma de atuação da Educação Especial que envolve uma cooperação entre o(a) professor(a) especializado(a) e o(a) professor(a) regular, com o objetivo de planejar, avaliar e orientar o ensino de um grupo diversificado de estudantes (Mendes;

Vilaronga; Zerbato, 2014). Esses(as) docentes trabalham juntos(as), de forma igualitária, sem subordinação, e assumem conjuntamente todas as responsabilidades sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e das alunas. Desse modo, o Ensino Colaborativo é uma prática dinâmica e que demanda tempo e formação contínuos, bem como a participação de todos(as) os(as) membros da escola.

A proposta do Ensino Colaborativo ainda é recente no Brasil, principalmente quando se trata de estudantes com AH/SD. Entretanto, apesar de recente, os estudos têm indicado que ações formativas baseadas na proposta do ensino colaborativo, têm se mostrado positiva para a prática do professor, apontando-se para a escola, como um caminho para a inclusão, que propicia inúmeras experiências e possibilidades de aprendizagem para todos os alunos.

Segundo Sônia Cristina Passos, uma das formas de promover a aprendizagem dos alunos e das alunas é o ensino colaborativo, que envolve a interação entre pares e o compartilhamento de ideias. No entanto, essa abordagem nem sempre é implementada, seja por falta de conhecimento, seja por falta de interesse em sua utilização, pois requer um nível de conhecimento dos(as) professores(as) sobre a proposta (Passos, 2022).

Assim, faz-se necessária a implementação de políticas públicas que possam oferecer programas de formação continuada que abordem a temática das AH/SD aos(às) educadores, possibilitando a reflexão sobre a prática educativa, tornando possível, também, a identificação e o atendimento adequado a esse público, em especial às meninas habilidosas. Com isso, mais potenciais poderão ser revelados, podendo transformar a realidade culturalmente estabelecida, e valorizando o gênero feminino em relação à sua capacidade, seja ela intelectual, artística, psicomotora, criativa, de liderança, entre outras.

Sobre essa necessidade, Fanny Bianca Mette Faveri e Márcia Regina SelpaHeinzle destacam que

[...] para que as ações previstas sejam realizadas e contempladas a estes estudantes, há a necessidade de haver maior discussão entre as esferas educacionais a fim de alavancar o trabalho e atingir um maior número de identificados para que saiam da invisibilidade. Só o conhecimento tem o poder de mudar um cenário que hoje ainda se encontra enfraquecido. Apesar dos índices mostrarem o quanto ainda temos que crescer, também não se pode deixar de prezar pelo que se tem evoluído até o momento. Cabe a todo sistema educacional valorizar nossa legislação e trabalhar na efetivação de novas propostas (Faveri; Heinzle, 2019, p. 19).

Diante do exposto, pode-se inferir que a presença de uma equipe multidisciplinar, o fortalecimento do ensino colaborativo entre o(a) professor(a) especialista e o(a) professor(a) do ensino comum, aliado à formação continuada sobre a temática das AH/SD, são fatores essenciais para a identificação e atendimento desse público e, conseqüentemente, para a construção de uma escola inclusiva para todos os alunos e as alunas.

4.5.2 Formação continuada: uma lupa para a inclusão

Conhecer e entender as diferenças de gênero permite que a escola ofereça oportunidades iguais para todos(as), garantindo que meninas e meninos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Nessa perspectiva, Cleide Covacevich Giovanetti destaca que

Para ultrapassarmos os limites do preconceito e da desigualdade de gênero, uma das possibilidades possível e viável é a formação continuada dos profissionais de educação, possibilitando espaços de trocas e conhecimento, onde todos aprendem juntos (Giovanetti, 2024, p. 63).

A necessidade e urgência da formação continuada é relatada com grande ênfase pelas entrevistadas, cujas falas estão apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 - A necessidade de formação continuada

continua

A inclusão de alunas e alunos com AH/SD no espaço escolar		
Subcategoria	Unidade de Registro	Citações: Unidades de Contexto
A importância da Formação docente no processo de inclusão	A formação torna possível a identificação e atendimento adequados a alunas e alunos com AH/SD, tirando-os da invisibilidade.	P1: <i>Eu penso que o processo de mudança inicia com a formação do professor para que ele volte seu olhar à menina, que consiga reconhecer nela seu potencial. Mas entendo que ainda é uma caminhada, pois não estamos preparados para reconhecer esses potenciais, temos muitas dificuldades em identificar esse público, não tivemos formação em AH.</i> P3: <i>E é isso que eu espero para as meninas, que elas sejam reconhecidas. Mas pra tudo isso, novamente eu reforço a importância da formação para que possamos reconhecer a menina com altas habilidades, ainda pequena para que não passe despercebida.</i> P4: <i>E agora falando de modo geral, enquanto escola, eu acho que de fato não estamos preparados para identificar esses alunos. Eu li um pouco sobre a temática, mas nem por perto é suficiente, não é a mesma coisa que ter uma formação que auxiliasse o professor a saber identificar esse aluno e também depois, saber como trabalhar com ele em sala de aula. E, principalmente, teríamos argumentos suficientes e embasados para rebater falas e atitudes equivocadas que ainda ocorrem com relação as altas habilidades.</i>

Quadro 11 - A necessidade de formação continuada

conclusão

A inclusão de alunas e alunos com AH/SD no espaço escolar		
Subcategoria	Unidade de Registro	Citações: Unidades de Contexto
		P2: Eu aprendi mesmo aqui em sala apanhando, vamos dizer assim, no dia a dia vendo o que ela superou, preciso ir além e buscar outra coisa. [...] A gente precisa evoluir, se adequar, estudar, ler... E como eu falei, eu não tive na minha graduação, mas fui buscar para entender esses alunos, fiz pós em Psicopedagogia, Educação Especial. P3: Hoje na coordenação, lendo, relendo, conversando com as assessoras e o pessoal da equipe multidisciplinar que me deram todo o suporte para entender melhor e abrir minha mente. P2: Ai, eu vejo dificuldade. Acho assim que não é fácil você identificar e trabalhar com um aluno que apresenta altas habilidades porque ele exige mais da gente, então você tem que correr atrás de algo a mais para apresentar para aquele aluno. Então, por isso, quando traz uma atividade, você sempre tem que pensar em algo a mais para aquele aluno. P4: Como eu falei anteriormente sobre a questão de estarmos preparados, direção também não está. Coordenação também não está. E nem entro no mérito se é uma boa diretora ou não. É que de fato, no geral, nós não estamos preparados. E assim, vou ser bem sincera, eu não sei te dizer de fato, o que a escola poderia fazer, qual é o papel da escola em relação as altas habilidades. P3: Eu acredito que o ideal seria o professor ter esse olhar, porque a maioria ainda vê que esse aluno só termina logo porque quer fazer bagunça, não tem um olhar além daquilo que está visível. E eu acho que você precisa estimular mais o seu aluno, não ficar só no conteúdo da turma, pode ir além com esse aluno. Mas muitos profes ainda têm dificuldade em flexibilizar, tudo ainda é muito engessado. E muitos também não querem mudar, falta vontade em abrir-se para o novo. Só que as coisas estão batendo na nossa porta, pois antigamente não tínhamos muitos alunos inclusos, e olha hoje, a quantidade que temos. E se a gente ficar parado, não vai conseguir atender esses alunos. P8: Assim eu sei qual é a abertura que aquele professor vai me dar ou não, mas sim, eu tenho sido procurada cada vez mais. E eu percebo que estamos falando mais sobre e isso é muito importante. Estamos saindo da invisibilidade. Eles carecem de informação. Não tem nem noção de quanto eles carecem de formação, de informação. Porém, nem todos buscam. Eles fazem o que tem que ser feito. Muitos, né? Mas eu procuro ver aqueles que estão abertos a fazer a diferença nesse momento.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os temas de AH/SD são abordados em alguns cursos de formação inicial ou continuada. No entanto, conforme Marina Rocha Abrami Menecucci, é necessário que esses assuntos sejam tratados com profundidade adequada, com base teórica sólida e processos relacionados à identificação desses(as) alunos(as), levando em consideração as características mais comuns que eles(as) apresentam. Além disso, estágios supervisionados e outros elementos devem ser incluídos para fornecer uma base relevante para o conhecimento e a formação dos futuros professores (Menecucci, 2021).

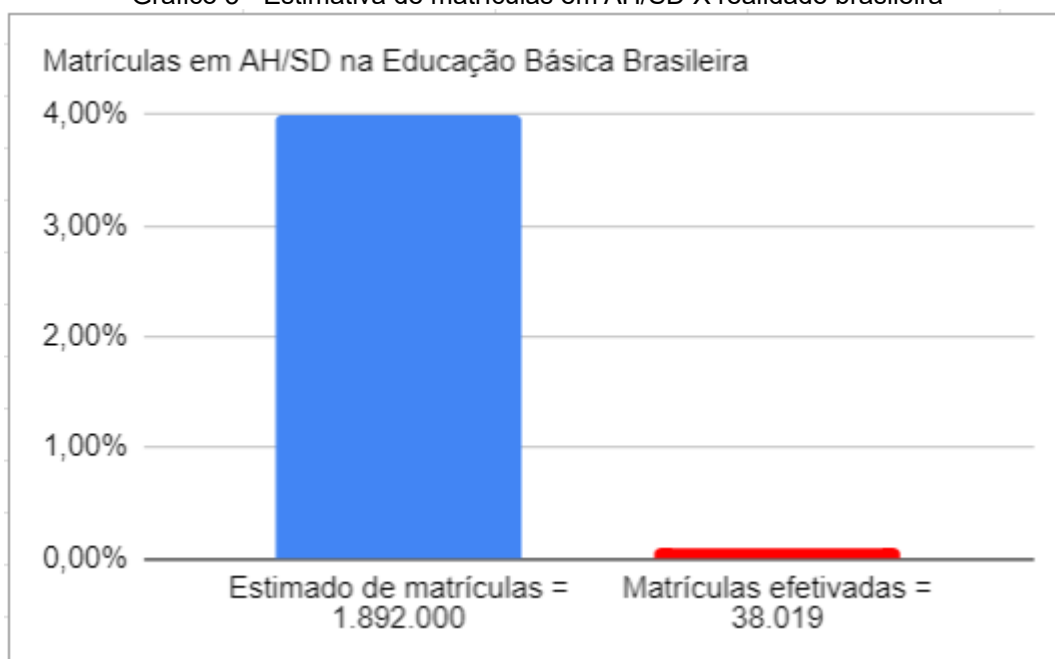
Ainda sobre isso, Cleide Covacevich Giovanetti, enfatiza que a formação de professores(as), tanto inicial quanto continuada, é essencial para que se adquiram conhecimentos adequados sobre o tema, superando a ignorância, preconceitos e mitos que dificultam o desenvolvimento dos(as) alunos(as). Isso é crucial para identificar indicadores de AH/SD e encaminhá-los ao(à) profissional do AEE (Giovanetti, 2024).

Estudiosas como Helena Antipoff e Regina Helena de Freiras Campos, e Suzana Pères Barrera Pérez e Soraia Napoleão Freitas também sustentam a necessidade de formação continuada para os(as) professores(as). Elas argumentam que essa formação é essencial para implementar mudanças no atendimento educacional especializado, garantindo, assim, os direitos legais de todos(as) os(as) estudantes, público da Educação Especial (Antipoff; Campos, 2010; Pérez; Freitas, 2012).

Assim, a pesquisa indica que os(as) professores(as) precisam adquirir mais conhecimento sobre AH/SD, especialmente no que diz respeito à identificação e atendimento das necessidades específicas desse grupo de estudantes. As professoras entrevistadas, embora demonstrem conhecimento sobre o tema, ainda apresentam concepções limitadas, principalmente associando AH/SD ao desempenho acadêmico e à superdotação do tipo acadêmico, negligenciando o tipo produtivo-criativo.

Essa falta de conhecimento mais aprofundado sobre o perfil das pessoas com AH/SD reflete na invisibilidade desse público de modo geral, quando comparadas as matrículas estimadas e matrículas efetivadas à nível nacional, demonstrada no Gráfico 5.

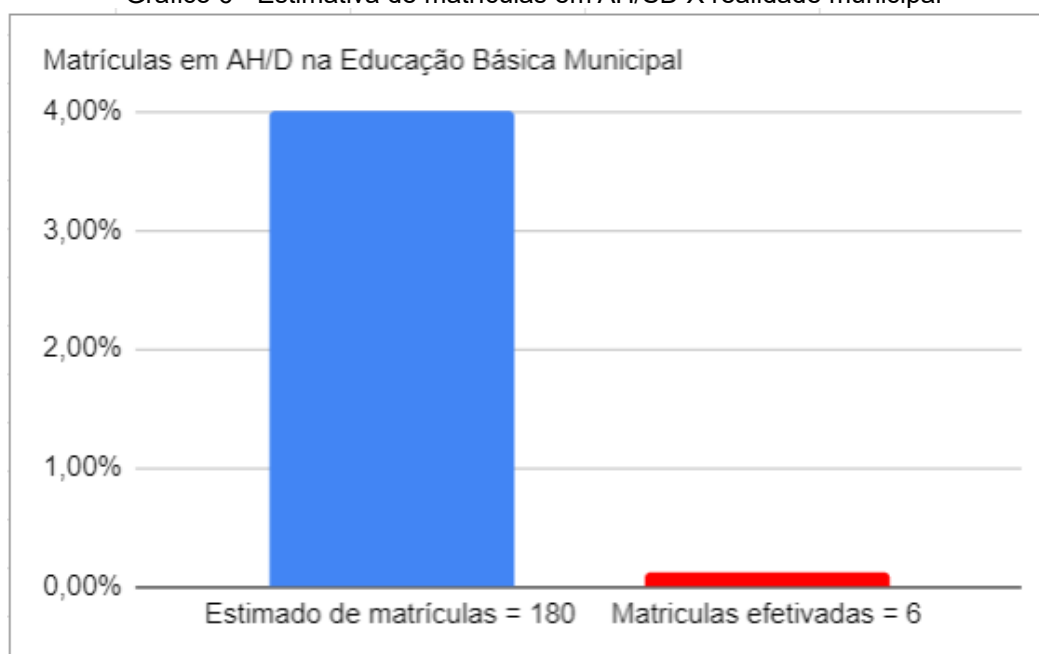
Gráfico 5 - Estimativa de matrículas em AH/SD X realidade brasileira



Fonte: Dados Censo Escolar, INEP (2023).

Na realidade do município alvo desta pesquisa, os dados estatísticos do serviço de Educação Especial de Marechal Cândido Rondon, revelam uma leve diferença na proporção da invisibilidade deste público, quando comparada aos dados nacionais, conforme demonstrado no Gráfico 6.

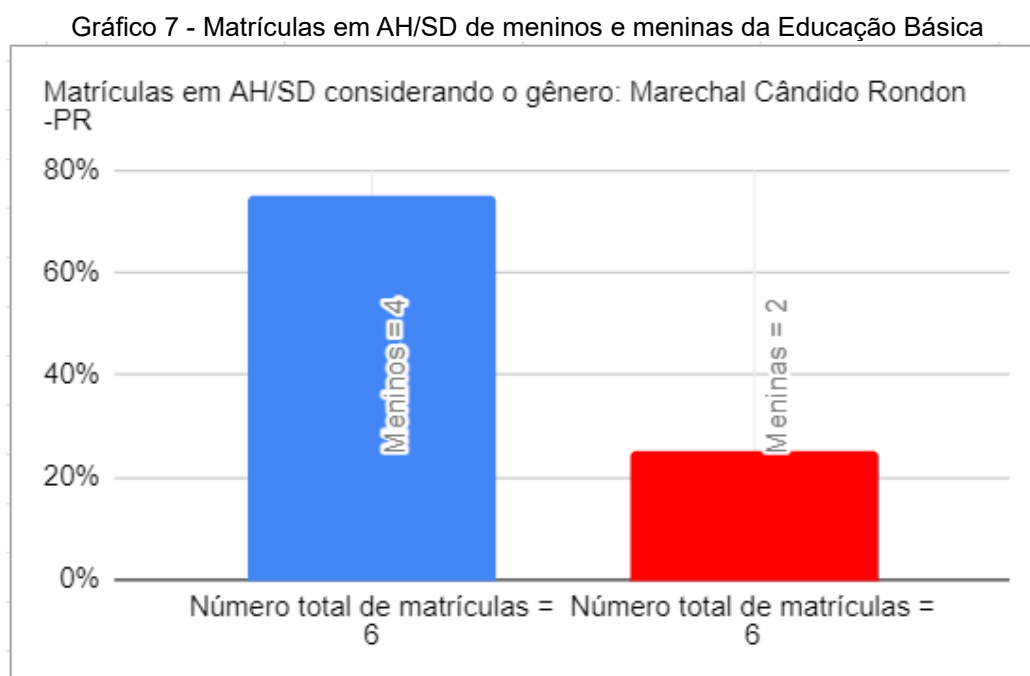
Gráfico 6 - Estimativa de matrículas em AH/SD X realidade municipal



Fonte: Dados do Serviço Municipal de Educação Especial, Marechal Cândido Rondon (2024).

No que se refere à categoria gênero (meninas/meninos) dentro das AH/SD, não foram encontrados dados no Censo Escolar, o que torna mais relevante ainda pesquisas que possam armazenar dados quanto as AH/SD considerando o gênero.

Carmem Sanz Chacón afirma que “O percentual de meninas superdotadas identificadas está entre 30-40% do total de identificações, quando deveria ser 50%. Esse percentual ainda se reduz muito mais durante a adolescência.” (Chacón, 2023, p. 80, tradução nossa). No que se refere ao gênero, é possível quantificar, na realidade municipal, o número de meninas e meninos matriculados em AH/SD, constatando, ainda, que a invisibilidade das meninas é maior, conforme demonstra o Gráfico 7.



Fonte: Dados do Serviço Municipal de Educação Especial, Marechal Cândido Rondon (2024).

Esse cenário corrobora com os achados de Carmem Sanz Chacón, a qual destaca que um dos fatores que contribui para a menor identificação de meninas com Altas Habilidades/Superdotação é sua maior capacidade de adaptação ao ambiente escolar e seu comportamento social considerado mais “adequado”.

Na fase escolar, professores(as) e pais, mães ou responsáveis observam características como isolamento, comportamento disruptivo ou *bullying*, que podem indicar a necessidade de avaliação para superdotação nos meninos (Chacón, 2023). No entanto, como as meninas tendem a não apresentar essas demandas de forma

tão evidente, muitas vezes, passam despercebidas ou levam mais tempo para ter suas potencialidades reconhecidas.

A autora ainda destaca que embora as meninas possam ter um bom desempenho acadêmico e se comportar de maneira “adequada”, essa adaptação pode mascarar dificuldades e desafios específicos enfrentados por elas. A pressão para se encaixar nos padrões de gênero e a falta de reconhecimento de suas habilidades podem levar a problemas de autoestima, isolamento social e até mesmo transtornos alimentares. Em contraste, os meninos com AH/SD tendem a apresentar mais problemas de comportamento e dificuldades de adaptação escolar, o que pode levar a uma identificação mais precoce de suas necessidades educacionais.

A pesquisa também destaca a persistência de mitos e crenças sobre AH/SD, como a ideia de que esses estudantes são autodidatas e não precisam de apoio, ou que a identificação promove arrogância. De acordo com Sonia Maria Lourenço de Azevedo e Marsyl Bulkool Mettrau “esses mitos, conforme nosso pensamento inicial, dificultam a observação do aluno em sala de aula e, em consequência, sua indicação para atendimento específico” (Azevedo; Mettrau, 2010, p. 43).

Um mito comum identificado nesta pesquisa é que superdotados(as) são sempre alunos ou alunas academicamente superiores, que têm um desempenho escolar excelente. No entanto, essa crença não se sustenta, uma vez que superdotados(as) nem sempre apresentam um bom rendimento escolar ou se destacam em todas as matérias.

Outro ponto crucial é a influência dos estereótipos de gênero na percepção e no tratamento de meninos e meninas com AH/SD. As professoras entrevistadas tendem a associar características como organização, capricho e sensibilidade às meninas, sem reconhecê-las como possíveis indicadores de AH/SD. Tais achados corroboram com as afirmações de Carmem Sanz Chacón de que esses estereótipos atuam como barreiras significativas, perpetuando desigualdades e limitando o potencial dessas meninas (Chacón, 2023).

A autora destaca ainda, que os(as) professores(as) frequentemente têm expectativas diferentes em relação a meninos e meninas, tendendo a atribuir o alto desempenho dos meninos à capacidade inata e o das meninas ao esforço. Essa tendência pode resultar na invisibilidade das potencialidades das meninas e na falta de estímulo para que desenvolvam seus talentos.

A pesquisa também ressalta a relevância da formação continuada para que professores(as) possam aprofundar seus conhecimentos sobre AH/SD, incluindo a questão de gênero, e desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. A falta de formação adequada pode dificultar a identificação e atendimento às necessidades específicas desses estudantes, perpetuando a invisibilidade e a desigualdade de oportunidades.

Sobre esses aspectos, Carmem Sanz Chacón enfatiza a crucialidade da formação de professores(as) no que tange à identificação e apoio a meninas com AH/SD. A autora argumenta que a formação docente é fundamental para quebrar estereótipos de gênero e promover um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo (Chacón, 2023).

Por fim, a pesquisa aponta para a necessidade de um trabalho colaborativo entre professores(as) do ensino regular, professores(as) do AEE e equipe multidisciplinar, a fim de promover o desenvolvimento das potencialidades de estudantes com AH/SD, independentemente do gênero. A construção de uma escola inclusiva requer a superação de barreiras atitudinais e a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a individualidade de cada estudante.

4.5.3 Descrição do Produto Educacional

Como parte integrante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, propõe-se o desenvolvimento de um livro digital (*e-book*) sobre a inclusão escolar de alunos e alunas com AH/SD. O livro trata-se de um compêndio com orientações e sugestões de estratégias para auxiliar desde a identificação, até o atendimento educacional especializado de alunos e alunas com AH/SD.

No contexto da Educação Especial e Inclusiva os sujeitos com AH/SD fazem parte deste público, porém nem sempre são reconhecidos no ambiente escolar pelo seu potencial, ficando, muitas vezes, à margem do processo educacional inclusivo, tendo suas necessidades educacionais especiais ignoradas.

Atualmente, as políticas educacionais brasileiras ainda apresentam muitas fragilidades no que diz respeito às altas habilidades e superdotação. A falta de uma política nacional que defina critérios e diretrizes para a educação desse público também dificulta a implementação de ações efetivas e integradas entre os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Os alunos e as alunas que possuem um potencial elevado em alguma área do conhecimento, muitas vezes, não recebem o atendimento adequado nas escolas regulares, ficando desmotivados, entediados ou até mesmo, sendo excluídos(as) no espaço escolar. Além disso, há também uma fragilidade quanto à formação de professores(as) sobre a temática, o que dificulta a identificação e atendimento desses(as) estudantes, bem como o acesso à recursos pedagógicos e materiais específicos para atender às suas necessidades.

Por meio da pesquisa realizada, foi possível perceber que a AH/SD ainda é muito estigmatizada no espaço escolar, em especial quando se trata das meninas. Consequentemente, isso dificulta o processo de identificação dos alunos e das alunas que apresentam comportamentos de AH/SD, bem como o acesso ao atendimento educacional especializado ao qual têm direito.

Nesse sentido, o Produto Educacional pensado é um Compêndio no formato de *e-book*, contendo informações e orientações para a identificação e inclusão de alunos e alunas no espaço escolar, bem como estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das potencialidades. Seu público-alvo são os(as) docentes do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais.

O Compêndio contém quatro partes, as quais auxiliam os(as) professores(as) desse o processo de identificação de comportamentos de AH/SD, sugestões de instrumentos/protocolos que podem ser utilizados no rastreamento dos indicativos de AH/SD em alunos e alunas, informações sobre formas de atendimento educacional especializado para esse público e orientações sobre formas de enriquecimento curricular. O conteúdo está organizado da seguinte forma:

- - Conceitos sobre AH/SD, considerando as características presentes em meninos e meninas;
- - Sugestões de estratégias, instrumentos/protocolos e outros materiais que possam auxiliar na triagem dos indicadores de AH/SD nos alunos e alunas;
- - Informações sobre formas de atendimento educacional especializado para o público com AH/SD;
- - Orientações e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das potencialidades através do de enriquecimento intracurricular e extracurricular.

Com a elaboração deste Compêndio espera-se que os(as) professores(as) possam compreender melhor os diferentes conceitos acerca das AH/SD, desenvolvendo capacidades para identificar as características ou comportamentos de AH/SD nos seus alunos e suas alunas, considerando os diferentes aspectos que os constituem. Além disso, o produto educacional propõe a construção de novas reflexões acerca do processo inclusivo das meninas com AH/SD e valorização das identidades individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de contribuir para com a ação docente, tornando as práticas pedagógicas mais inclusivas, valorizando a diversidade e favorecendo o desenvolvimento das potencialidades das meninas com AH/SD, a pesquisa lança luz sobre a complexa questão da inclusão de meninas com AH/SD no espaço escolar, revelando que a invisibilidade e a negligência enfrentadas por elas, são um reflexo de estereótipos de gênero profundamente enraizados na sociedade e na cultura escolar.

A tendência de associar altas habilidades/superdotação a características tradicionalmente atribuídas aos meninos, como a agitação e o questionamento, e de valorizar o comportamento social “adequado” e a conformidade das meninas, contribui para que suas potencialidades sejam ignoradas e subestimadas.

Carmen Sanz Chacón afirma que as expectativas dos professores, que destacam e valorizam o alto rendimento nos meninos, considerando-o um sinal de alta capacidade, e, pelo contrário, no caso das meninas, atribuem esse alto rendimento ao esforço, ou presumem que elas têm menos capacidades para as ciências corroboram com os achados da pesquisa (Chacón, 2023).

Esta evidencia também a necessidade urgente de uma mudança de paradigma na educação, para que se reconheça e valorize a diversidade de gênero e as múltiplas formas de expressão das AH/SD. A formação docente emerge como um elemento crucial nesse processo, capacitando os(as) professores(as) para a identificação e atendimento às necessidades específicas das meninas com AH/SD, oferecendo-lhes oportunidades de desenvolvimento e desafiando os estereótipos que as limitam.

A construção de uma escola inclusiva requer a superação de barreiras atitudinais e a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a individualidade e o potencial de cada estudante, independentemente do gênero. O diálogo e a colaboração entre professores(as), especialistas e familiares são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem que incentive a expressão autêntica e o desenvolvimento pleno das habilidades de todas as crianças e adolescentes.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de aprofundar o debate sobre a interseccionalidade⁹ entre gênero e AH/SD, reconhecendo que as meninas enfrentam desafios específicos que exigem atenção e ações direcionadas, dialogando com os estudos de Carmem Sanz Chacón, os quais enfatizam que a invisibilidade das meninas com AH/SD é agravada pela interseccionalidade, pois fatores como classe social, raça e etnia podem se combinar com o gênero, criando obstáculos adicionais para sua identificação e desenvolvimento.

A autora defende que a abordagem da AH/SD precisa ser interseccional, considerando as múltiplas identidades e experiências das meninas para garantir que suas necessidades sejam atendidas de forma adequada e que elas tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Assim, entende-se que a promoção da igualdade de gênero na educação não é apenas uma questão de justiça social, mas também um investimento no futuro, permitindo que todas as pessoas, possam desenvolver todo o seu potencial e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e próspera. Ao garantir que todas as crianças e adolescentes, independentemente do gênero, tenham oportunidades iguais de desenvolvimento e participação, constrói-se uma sociedade mais justa, equitativa e próspera para todos (Chacón, 2023).

O presente estudo, embora limitado pelo contexto específico em que foi realizado, abre caminho para novas pesquisas e reflexões sobre a inclusão de meninas com AH/SD. Destaca-se como fundamental que a comunidade educacional se engaje nesse debate, buscando soluções inovadoras e eficazes para garantir que todas as crianças e adolescentes tenham a oportunidade de florescer e alcançar seus sonhos, independentemente de seu gênero.

Outrossim, a presente pesquisa, além de investigar a invisibilidade das meninas com AH/SD no contexto escolar, também se configurou como uma jornada de autoconhecimento e ressignificação para a pesquisadora. Marcada por experiências e anseios como mulher e educadora, a investigação a impulsiona a

⁹ Interseccionalidade é um conceito sociológico que nos permite compreender as desigualdades e a sobreposição de opressões e discriminações existentes em nossa sociedade. Ele se refere à interação ou sobreposição de fatores sociais que definem a identidade de uma pessoa e impactam sua relação com a sociedade e seu acesso a direitos. Em outras palavras, a interseccionalidade reconhece que aspectos como raça, gênero, orientação sexual e classe social interagem de maneira complexa gerando diferentes formas de discriminação e vantagem (Wandermurem, 2024).

revisitar suas práticas e crenças, aprofundando a compreensão sobre as nuances que permeiam a identificação e o desenvolvimento das meninas com AH/SD.

Ao longo da pesquisa, foi possível confrontar suas próprias vivências com os relatos das participantes, percebendo como os estereótipos de gênero e as expectativas sociais podem influenciar a trajetória educacional e a construção da identidade dessas meninas. As vozes das professoras, por sua vez, alertaram para a importância da formação docente no reconhecimento e atendimento às necessidades específicas dessas alunas, despertando a necessidade de aprimorar sua prática pedagógica e promover um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

A pesquisa, portanto, ressignificou na pesquisadora, o olhar e a percepção sobre as meninas com AH/SD, tornando-a mais sensível às suas singularidades e potencialidades. Mais do que identificar os desafios e propor estratégias pedagógicas, a investigação convocou a assumir um compromisso ético e profissional com a promoção da justiça social e do desenvolvimento integral de todas as alunas. Com isso, a experiência adquirida ao longo dessa jornada irá impactar positivamente sua atuação como educadora, contribuindo para a construção de uma escola onde cada menina, independentemente de suas características e habilidades, possa se sentir valorizada, respeitada e empoderada para alcançar seus sonhos.

REFERÊNCIAS

ABAD, Alberto; ABAD, Thais Marques. Dotação e talento: um olhar na teoria de Gagné. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-13, 2021.

ALBUQUERQUE, Anaquel Gonçalves. Percepções sobre a abordagem de gênero no espaço escolar. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 15, n. 4, out./dez. 2019. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/2019/12/19/percepcoes-sobre-a-abordagem-de-genero-no-espaco-escolar/> Acesso em: 22 jan. 2024.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. rev. São Paulo: EPU, 2001.

ANJOS, Alexandra Gonzaga. **Formação Continuada de Professores em Altas Habilidades/Superdotação: uma dissonância entre contextos**. 2018. 178f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153153/anjos_ag_me_bauru_int.pdf?sequence=4&isAllowed=y Acesso em: 22 jan. 2024.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Psicol. Esc. Educ. Campinas**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572010000200012&lng=en&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012>. Acesso em: 26 jan. 2024.

AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas Habilidades/Superdotação: Mitos e Dilemas Docentes na Indicação para o Atendimento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 1, p. 32-45, 2010.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantareli; TASSINARI, Ana Maria; CONTI, Lilian Maria Carminato; ALMEIDA, Maria Amélia. Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 2, p. 23-41, 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Adotado pela Resolução n.º 2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 19 de dezembro de 1966. Ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992.

Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pacto-internacional-dos-direitos-econ%C3%B4micos-sociais-e-culturais>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento**. v. 1. Fascículo I. Brasília, 1999. (Série Atualidades Pedagógicas).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) Parecer nº 17 de 3 de julho de 2001. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**, 4 jul. 2001. Brasília, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 set. 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 12 set. 2001, Brasília, DF, 2001b.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educar na Diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: SEESP/MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PNNE: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Impacto da Crise sobre as Mulheres**. Brasília: SPM, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Ministério da Educação. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 11 de 07 de maio de 2010**. Orientações para a Institucionalização na Escola, da oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Lei de Proteção de Registros aos Dados Pessoais e às Comunicações. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024.

CAMARGO, Renata Gomes; FREITAS, Soraia Napoleão; SILVEIRA, Sheila Torma da. Representações socioculturais: relações entre gênero e altas habilidades/superdotação, sob o olhar da identificação. **Revista Sociais e Humanas**, v. 26, n. 3, p. 478-488, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaiselhumanas/article/view/2857>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; LENHARO, Naira Ruiz; LOPES, Jéssica Fernanda. Formação Docente Sobre Altas Habilidades / Superdotação e a Construção Da Escola Inclusiva. **Interciência & Sociedade**, v. 3, n. 2, p. 40-48, 2014.

CHACÓN, Carmen Sanz. **Destacar o callar**: niñas y mujeres con altas capacidades. Barcelona: Plataforma Editorial, 2023.

CHAGAS, Jane Farias; MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. Modelo de Enriquecimento Curricular. In: FLEITH. Denise de Souza

(org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: atividades de estimulação de alunos. v. 2. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab3.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CONBRASd. Conselho Brasileiro para Superdotação. 2024. Disponível em: <https://conbrasd.org/institucional/> Acesso em: 28 jan. 2024.

CONCEITOS. **Conceito de Hierarquização**. Disponível em: <https://conceitos.com/hierarquizacao/> Acesso em: 10 abr. 2024. São Paulo, Brasil.

CORDEIRO, Thalita Maria Freire-Maia; AMARAL, Domingas de Fátima Cardoso. De menina à mulher... habilidades veladas: uma reflexão sobre a identificação de altas habilidades/superdotação no gênero feminino. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CRIATIVIDADE, TALENTO E SUPERDOTAÇÃO, JORNADA PARANAENSE DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, 2., 2019. Guarapuava. **Vulnerabilidades, Diálogos e Perspectivas**. Guarapuava, 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com altas habilidades / superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 25-39.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Ensaio autoral sobre a trajetória da educação dos superdotados no Brasil**. Rio de Janeiro: CONBRASD, 2019. Disponível em: https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/07/ENSAIO_AUTORAL_DELOU_2019.pdf. Acesso em: 22 maio 2024.

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-superdotacaoquestao-de-genero/> Acesso em: 25 mar. 2024.

FAVERI, Fanny Bianca Mette de; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em: 24 jan. 2024.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciele Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília, SP: ABPEE, 2010.

FREITAS, Soraia Napoleão; RECH, Andrea Jaqueline Devalle. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de

Ensino e Aprendizagem II. Arizona State University, v. 23 n. 30, 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1639/1563>. Acesso em: 28 jan. 2024.

GAGNÉ, Francoys. From Gifts to Talents: The DMGT as a Development Model. In: STERNBERG, Robert; DAVIDSON, Janet (org.). **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GALLAGHER, James J. **Teaching the Gifted Child**. 4. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

GAMA, Maria Clara Sodré Salgado. As Teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 665-674, 2014. DOI: 10.5902/1984686X14320. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14320>. Acesso em: 25 ago. 2024.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIOVANNETTI, Cleide Covacevich. A relação de gênero na identificação de Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar. **Avances de investigación**, v. 11, n. 1, p. 62-75, 2024

GONÇALVES, Juliana Dias Batista. **Uma proposta de Portaria para regulamentar a identificação e atendimento a alunos com Altas Habilidades ou Superdotação em Instituições Federais de ensino básico**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7405380. Acesso em: 20 jan. 2024.

GONÇALVES, Patrícia. Enriquecimento Curricular para superdotados: da teoria   prática. In: RONDINI, Carina Alexandra; BERGAMIN, Alet ia Cristina Bergamin (org.). **Enriquecimento Intra Extracurricular: teorias e práticas**. Porto Alegre: Fi, 2022.

GRISA, Eliane; MATOS, Ana Paula de Almeida; SCHIMANSKI, Edina. Habilidades Veladas: Subnotificação Em Meninas Com Altas Habilidades/Superdotação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2023, São Carlos. **Anais eletr nicos [...]** Campinas: Gal  , 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/habilidades-veladas-subnotificacao-em-meninas-com-altas-habilidadessuperdotacao?lang=pt-br> Acesso em: 25 mar. 2024.

GUARANY, Ann Letícia Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. Formação de professores, gênero e sexualidade na produção acadêmica brasileira. **Acta Scientiarum Education**, v. 44, n. 1, p. e55263, 5 set. 2022.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Crianças dotadas e talentosas**: não as deixem esperar mais! 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Altas Habilidades/Superdotação**: Enfoque Histórico e Perspectivas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

GUENTHER, Zenita Cunha; FREEMAN, Joan. **Educando os mais capazes**. São Paulo: EPU, 2000.

IFF FIOCRUZ. **Fundação Oswaldo Cruz**: uma instituição a serviço da vida. Notícia: Mulheres no mercado de trabalho: avanços e desafios. Everton Lima. 15 mar. 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/mulheres-no-mercado-de-trabalho-avancos-e-desafios>. Acesso em: 22 maio 2024.

KRUCZEVESKI, Lais Regina; SILVA, Aline Oliveira Gomes da. Altas habilidades/superdotação na Educação Básica: apontamentos a partir da perspectiva de gênero. **Alabastro: Revista eletrônica dos Discentes da Escola de Sociologia e Política da FESPSP**, São Paulo. Ano 7, v. 2, n. 11, p. 37-51, 2018. Disponível em: <https://revistaalabastro.fespsp.org.br/index.php?journal=alabastro&page=article&op=view&path%5B%5D=239> Acesso em: 23 jun. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Aline Galvão. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 281-284, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DHzP46GbT63GBvh3NYKBLpx/> Acesso em: 22 maio 2024.

LIPPERT, Vânia de Fatima Tluszcz. **Práticas educativas de enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação**. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. Discussão sobre gênero nas escolas: ações e resistências. **Revista Retratos da Escola**, v. 14, n. 28, p. 57-74, 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde34>. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v14i28.1083>. Acesso em: 20 maio 2024.

MARÇAL, Leonardo. Igualdade de gênero no ambiente escolar. In: CONEDU, 5., Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47592>. Acesso em: 28 jan. 2024.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON. Secretaria Municipal de Educação. 2022. Disponível em: <https://marechalcandidorondon.atende.net/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

MARLAND, Sidney P. **Education of the Gifted and Talented**. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1962.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 809-840, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/7VrRmvB6SNMwQL5r6mXs8Sr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos/SP: UFSCar, 2014.

MENECUCCI, Marina Rocha Abrami. **As dificuldades encontradas por professores especialistas na identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação**. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté-SP, 2021.

METTRAU, Marsyl Bulkool. **Nos Bastidores da Inteligência**: Implicações na Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

MÖNKS, Franz Joseph. **De rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hooghegaaf kind**. Amersfoort, Leuven: ACCO, 1988.

NEUMANN, Patrícia. Desigualdade De Gênero E Altas Habilidades/Superdotação. **Diversidade e Educação**, v. 6, n. 2, p. 62–70, 2019. DOI: 10.14295/de.v6i2.8396. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/8396>. Acesso em: 28 jan. 2024.

NOGUEIRA, Daniella de Santana; PRIETO, Rosângela Gaviolli. Educação Especial: perspectivas do entrelaçamento entre altas habilidades/superdotação e gênero. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 2, p. 117-132, 2021. DOI: 10.36311/2358-8845.2021.v8n2.p117-132. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/12607>. Acesso em: 10 dez. 2023.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>. Acesso em: 12 out. 2023.

O'CONNOR, Matthew. **A teoria das inteligências múltiplas**. Disponível em: <https://matthewoconnor.com.br/a-teoria-das-inteligencias-multiplas/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

OGEDA, Clarissa Maria Marques; PEDRO, Ketilin Mayra; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Gênero e superdotação: um olhar para a representação feminina. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 217-230, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, Keila Rebeke Simões; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. **Políticas Públicas na Educação Brasileira: caminhos para a inclusão. Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação e a Teoria Histórico-Cultural: uma revisão da literatura.** Ponta Grossa: Atena Editora, 2018. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/index.php/catalogo/ebook/politicas-publicas-na-educacao-brasileira-caminhos-para-a-inclusao>. Acesso em: 20 jan. 2024.

OMS. Organização Mundial Da Saúde. **Estatísticas Mundiais de Saúde 2020.** Genebra: OMS, 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948.

ONU. Organizações das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** 1989. Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Convencao-Direito-da-Crianca-ONU-1989.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 02/2016. **Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.** Curitiba: CEE/PR, 2016.

PASSOS, Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos. **Educação Inclusiva: Formação continuada na perspectiva do coensino.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

PÉREZ Susana Graciele Pérez Barrera. **Personas com Altas Habilidades/Superdotación: ser o no ser?** Guarapuava/PR: Apprehendere, 2018.

PÉREZ, Susana Graciele Pérez Barrera. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 45-59, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PÉREZ, Susana Graciele Pérez Barrera. Políticas Públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50. p. 627-640, set./dez. 2014.

PÉREZ, Susana Graciele Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 677-694, Dez. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qCDKrWPRqGSnZSsyRtxCCvm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 mar. 2023.

PÉREZ, Susana Graciele Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação.** Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar:**

contribuições a partir de Vygotsky. 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/30123/R%20%20D%20%20FERNANDA%20HELLEN%20RIBEIRO%20PISKE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 maio 2024.

PLAN International Brasil. **Por ser menina.** 2021. Disponível em:

<https://plan.org.br/wp-content/uploads/2021/11/por-ser-menina-resumo-executivo-final.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485-498, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11080. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>. Acesso em: 25 ago. 2024.

REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos; GOMES, Candido Alberto. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a subrepresentação de meninas entre alunos superdotados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 503-519, jan. 2011. ISSN 1806-9584. Acesso em: 28 jan. 2024.

RENZULLI, Joseph. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Trad. S. G. Pérez Barrera. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539- 562, set./dez. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676>. Acesso em: 28 jan. 2024.

RENZULLI, Joseph. O que é essa coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Trad. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, v. 52, n. 1, p. 76-131, jan./abr. 2004. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>. Acesso em: 28 jan. 2024.

RENZULLI, Joseph. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, Joseph; REIS, Sally M. (ed.). **The triad reader**. Mansfield Center: Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally M. **The schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for educational excellence**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

RODRIGUES, Beatriz. Diversidade sexual, gênero e inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 2, n. 6, 2017.

RONDON, Marechal Cândido Rondon. **Portal do Cidadão**. Um pouco da História. Disponível em: <https://marechalcandidorondon.atende.net/cidadao/pagina/um-pouco-da-historia>. Acesso em: 25 mar. 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Rousseau as a behaviour modifier: The technology of a romantic behaviorist. **Delta**, v. 16, p. 34-43, 1975.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

SIGNORINI, Lucas Correia; RONDINI, Carina Alexandra. Avaliação psicológica e psicopedagógica junto à estudante com características de superdotação: estudo de caso: Psychological and psychopedagogical evaluation of a student with gifted characteristics: a case study. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4185>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SILVA, Monica Rodrigues Martins Braz da. **Altas Habilidades e Superdotação: identificar para atender – suporte para pais, professores e profissionais**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2018. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_92bcb8eefea1baef8b58ea86b03d0188. Acesso em: 17 jan. 2024.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernadna Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009.

SOMBRA, Ana Quesado; LEONARDO, Geórgia de Mendonça Nunes. Papéis Sociais e Desigualdade de Gênero no Espaço Escolar: uma pesquisa bibliográfica. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 3, n. 2, p. 3-16, 2021. DOI: 10.36732/riep.v3i2.90. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/90>. Acesso em: 2 dez. 2023.

STEMBERG, Robert J. A triarchic theory of intellectual giftedness. **Gifted Child Quarterly**, v. 30, n. 3, p.129-137, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/001698628603000302>. Acesso em: 21 maio 2024.

TODA MATÉRIA. **Camuflagem: o que é, exemplos e mimetismo**. 2024. Disponível em: www.todamateria.com.br. Acesso em: 21 maio 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)**. Brasília: Unesco, 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/AE7YVIQ>. Acesso em: 8 mar. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos:** O compromisso de Dakar. Ação Educativa, 2001. Brasília: UNESCO, CONSED. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509> Acesso em: 21 maio 2024.

UNESCO. **Educação 2030:** Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: UNESCO, 2016.

UNICEF BRASIL. Indica e Plan International. Empoderamento de meninas: Como iniciativas brasileiras estão ajudando a garantir a igualdade de gênero. **Caderno de Boas Práticas**, Brasília, 2021.

VIEIRA, Igor Gabriel Borges. Gênero e educação escolar: um debate necessário. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 46, 1 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/46/genero-e-educacao-escolar-um-debate-necessario>. Acesso em: 15 maio 2024.

VIGOTSKI, Levy Semenovich. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. **Altas Habilidades/Superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. **Altas Habilidades/Superdotação:** Manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. Curitiba: Juruá, 2014.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. **Altas Habilidades/Superdotação:** um diálogo pedagógico urgente. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2019.

WANDERMUREM, Isabella. **Interseccionalidade:** entenda o que é e como se manifesta. 23 jun. 2024. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/interseccionalidade-entenda-o-que-e-e-como-se-manifesta%2C353b5210ffe4dea254ecd93e4d0ad4efxtjmtq16.html>. Acesso em: 15 maio 2024.

WOLFF, Carlos Castilho. **Como É Ser Menino e Menina Na Escola:** Um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

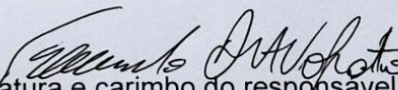
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
RUA ESPÍRITO SANTO, Nº 777, BAIRRO CENTRO Marechal
Cândido Rondon/PR CEP 85960000 Telefone (45)3284-8770

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, FERNANDO VOLPATO, ocupante do cargo de Secretário de Educação do Município de Marechal Cândido Rondon, PR após ser informada(o) sobre os objetivos da pesquisa intitulada **"A INCLUSÃO DAS MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE NO DESENVOLVER POTENCIALIDADES"**, realizada pela pesquisadora ELIANE GRISA sob orientação da Professora Doutora EDINA SCHIMANSKI, AUTORIZO a execução da mesma para realização da coleta de dados. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa e o Parecer Consubstanciado, conforme Resolução CNS 466/2012, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Caso necessário, como Instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à rede de ensino, e/ou qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta rede. Declaro não ter recebido nenhum pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não poderão receber quaisquer pagamentos.

Marechal Cândido Rondon, 10 de agosto de 2023.


Assinatura e carimbo do responsável institucional
Fernando Daniel Henz Volpat
Secretário de Educação
Portaria nº 260/2021

APÊNDICE B – TERMOS DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE-PROFEI/UEPG



AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO, localizada na Rua Dom João VI, 1370, Centro, na cidade de Marechal Cândido Rondon – PR, na pessoa da sua Diretora Sra. Mariely Geneva Schimmel, portadora do RG nº 9.613.492-2 e CPF, nº 040.894.469.29 autoriza a realização da pesquisa no âmbito escolar intitulada: “A INCLUSÃO DAS MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE NO DESVENDAR POTENCIALIDADES”, a qual tem como autora ELIANE GRISA, portadora do RG nº 12492287-9, SSP/PR e CPF 815885851-15, mestranda do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, sob a orientação da Professora Dra. Edina Schimanski.

Há ciência da importância da pesquisa para o desenvolvimento educacional no país e interesse da direção da escola em colaborar com a pesquisadora, bem como em resguardar o sigilo e segurança e bem estar dos professores envolvidos no processo.

Sendo assim disposto, sustentamos o presente compromisso.

Mariely Geneva Schimmel
Diretora
Port. 61/22 DOE 26/01/2022

Marechal Cândido Rondon-PR, 14/07/2023



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE-PROFEI/UEPG



AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

A ESCOLA MUNICIPAL JEAN PIAGET, localizada na Rua Minas Gerais, 188, Centro, na cidade de Marechal Cândido Rondon – PR, na pessoa da sua Diretora Sra. Rosemere Laise Hoff, portadora do RG nº 4.446.861-1 e CPF, nº 403.662.689-53 autoriza a realização da pesquisa no âmbito escolar intitulada: “A INCLUSÃO DAS MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE NO DESVENDAR POTENCIALIDADES”, a qual tem como autora ELIANE GRISA, portadora do RG nº 12492287-9, SSP/PR e CPF 815885851-15, mestranda do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, sob a orientação da Professora Dra. Edina Schimanski.

Há ciência da importância da pesquisa para o desenvolvimento educacional no país e interesse da direção da escola em colaborar com a pesquisadora, bem como em resguardar o sigilo e segurança e bem estar dos professores envolvidos no processo.

Sendo assim disposto, sustentamos o presente compromisso.

Rosemere L. Hoff

Rosemere L. Hoff
Diretora
Port 61/2022 - DOE 26/01/2022

Marechal Cândido Rondon-PR, 11 / 01 / 2023



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE-PROFEI/UEPG



AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSVINO CARLOS WEIRICH, localizada na Rua das Hortências, 411, Bairro Higienópolis, na cidade de Marechal Cândido Rondon - PR, na pessoa da sua Diretora Sra. Inês Kist, portadora do RG nº 9.416.856-1 e CPF, nº 841.434.879-34 autoriza a realização da pesquisa no âmbito escolar intitulada: "A INCLUSÃO DAS MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE NO DESVENDAR POTENCIALIDADES", a qual tem como autora ELIANE GRISA, portadora do RG nº 12492287-9, SSP/PR e CPF 815885851-15, mestranda do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, sob a orientação da Professora Dra. Edina Schimanski.

Há ciência da importância da pesquisa para o desenvolvimento educacional no país e interesse da direção da escola em colaborar com a pesquisadora, bem como em resguardar o sigilo e segurança e bem estar dos professores envolvidos no processo.

Sendo assim disposto, sustentamos o presente compromisso.

Inês Kist
Inês Kist
Diretora
Port. 61/2022 - DOE 26/01/2022

Marechal Cândido Rondon-PR, 11, 07, 2023

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta Pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Título do Projeto: A INCLUSÃO DAS MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE NO DESVENDAR POTENCIALIDADES.

Pesquisadora: Eliane Grisa

RG: 12492287-9

Telefone: (45) 988069364

email: eligrisa@gmail.com

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada **A inclusão das meninas com altas habilidades/superdotação no espaço escolar e a prática docente no desvendar potencialidades** realizada pela pesquisadora Eliane Grisa, com orientação/supervisão da Professora Dra. Edina Schimanski, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, através do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI). A pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental I, na Rede Municipal de Ensino de Marechal Cândido Rondon com vistas à inclusão de gênero, considerando as meninas com Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para a coleta de dados, será utilizada, como instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada, a qual será respondida pelos professores. Os dados serão coletados pela pesquisadora em dia e horário a combinar. A entrevista será composta por no máximo 8 (oito) questões direcionadas a prática pedagógica e inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, a fim de nortear a elaboração do produto educacional, bem como auxiliar no processo de inclusão de estudantes com AH/SD, desde a identificação até o atendimento educacional especializado.

Explicitamos que esta pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa aos participantes, assim como nenhum risco a saúde ou imagem. É assegurado ao participante a plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

É assegurado total sigilo dos participantes da pesquisa durante todas as etapas. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Destaco que os riscos e benefícios da pesquisa estão em consonância com as normas editadas pela Comissão Nacional em Ética em Pesquisa - CONEP e pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Estadual de Ponta Grossa - CEP/UEPG. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora.

Todo participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas às partes (pesquisador e participantes).

Consentimento Voluntário: Eu certifico que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo.

Consentimento

Eu _____ RG nº _____, entendo que qualquer informação obtida sobre mim será confidencial. Eu também entendo que os meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram me que a participação é voluntária e que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa, por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Assinatura do participante da pesquisa

Eliane Grisa – RG nº 12492287-9
Pesquisadora Responsável pelo projeto

Data: ____/____/____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE-PROFEI/UEPG



Título do Projeto: A INCLUSÃO DAS MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE NO DESVENDAR POTENCIALIDADES.

Pesquisadora: Eliane Grisa
Telefone: (45) 988069364

RG: 12492287-9
email: eligrisa@gmail.com

ENTREVISTA

1. Quais são as primeiras palavras que lhe vêm à mente quando você pensa em pessoas com Altas habilidades/Superdotação?
2. Como você identifica/reconhece uma criança com AH/SD na sua sala de aula? Quais estratégias pedagógicas, habilidades ou perfis que você reconhece nestes estudantes?
3. Durante sua experiência como professor(a), você já teve estudantes com comportamentos de AH/SD? Quem é a maioria: meninos ou meninas? O que difere a AH/SD entre meninos e meninas?
4. Que atitudes a escola tem quando percebe uma menina com AH/SD? Como a escola encaminha condições de AH/SD nas meninas?
5. Na sua opinião, qual o papel da escola em relação às AH/SD considerando a igualdade de gênero: meninas e meninos?
6. Você acredita que o modo como as meninas são educadas pode mascarar um possível comportamento de AH/SD? Comente essa questão.
7. Você já vivenciou em sua prática docente a experiência de perceber uma menina com indicadores de AH/SD? O que mais chamou sua atenção para que você desconfiasse que ela pudesse ter AH/SD?
8. Quais são as suas perspectivas com relação a gênero, no que se refere as AH/SD?

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO DAS MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE NO DESVENDAR POTENCIALIDADES

Pesquisador: ELIANE GRISA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74901223.5.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.446.558

Apresentação do Projeto:

O seguinte projeto se propõe analisar as problemáticas existentes nas práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Marechal Cândido Rondon – PR, no que tange à inclusão de gênero, considerando as meninas com Altas

Habilidades/Superdotação (AH/SD). A pesquisa abordará aspectos da formação inicial e continuada do professor, identificando os saberes que os docentes do ensino fundamental I possuem com relação aos estudantes com AH/SD e quais seus maiores desafios frente à inclusão deste público.

A partir disso, elaborar um material didático (e-book) contendo informações, orientações e estratégias para a inclusão de estudantes com AH/SD no espaço escolar. A abordagem nesta pesquisa será qualitativa. Quanto a sua natureza, considera-se uma pesquisa participante, onde novas reflexões, intervenções e ações docentes serão construídas a partir da inter-relação entre pesquisador e participantes. Como instrumento para

coleta e análise de dados será utilizada a entrevista semiestruturada. Os participantes da pesquisa serão professores atuantes do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino do município de Marechal Cândido Rondon-PR.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivos da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO: A INCLUSÃO DAS MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE NO DESVENDAR

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.446.558

POTENCIALIDADES. CAAE: 74901223.5.0000.0105

Submetido em: 02/10/2023

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental I com vistas à inclusão de gênero, considerando as meninas com Altas

Habilidades/Superdotação na perspectiva da Educação Inclusiva.

Objetivo Secundário:

- Identificar como os docentes percebem e desenvolvem processos pedagógicos relacionados na identificação de gênero;- Examinar políticas públicas educacionais relativas à inclusão do sujeito com AH/SD;- Analisar o conhecimento prévio que os docentes do ensino fundamental I possuem com relação ao estudante com AH/SD e quais os maiores desafios frente à inclusão deste alunado;- Refletir sobre a forma como as meninas com AH/SD são percebidas no contexto social e cultural, bem como no espaço escolar;- Discutir ações e estratégias utilizadas pelos docentes na atuação junto aos sujeitos com AH/SD, particularmente com o sexo feminino;- Produzir material didático (e-book) capaz de trazer informações, orientações e estratégias para a inclusão das meninas com AH/SD no espaço escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Durante as atividades de pesquisa, podem existir riscos mínimos, de exposição dos participantes, tais como: cansaço, desconforto pelo tempo destinado a entrevista, e ao relembrar algumas sensações diante do vivido com situações um tanto desgastantes. Os riscos serão minimizados, por meio de esclarecimento ao participante de que será mantido o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados da pesquisa. Durante o curso quaisquer resultados/respostas dos professores, serão tratadas de forma ética e sigilosa.

Benefícios:

A execução desta proposta trará benefícios e contribuições teóricas e práticas aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Isso subsidiará os processos formativos para identificação e atendimento, bem como os processos de ensino e aprendizagem de estudantes com altas habilidades/superdotação, considerando principalmente a menina habilidosa, na perspectiva da educação inclusiva

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propepsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.446.558

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa Nacional, multicêntrica, aplicada, pois serão realizadas oito Entrevistas semiestruturada com professores da rede municipal. O Projeto de pesquisa será para o desenvolvimento da dissertação a ser apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva à Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Programa de Pósgraduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão preenchidos e anexados corretamente (TCLE, Proposta, Autorização da Escola, Autorização da Secretaria de Educação) e folha de rosto

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2195251.pdf	02/10/2023 18:24:05		Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOElianeassinado.pdf	12/09/2023 20:11:16	ELIANE GRISA	Aceito
Outros	entrevista.pdf	13/08/2023 15:29:16	ELIANE GRISA	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	13/08/2023 15:28:20	ELIANE GRISA	Aceito
Outros	CurriculoLattesElianeGrisa.pdf	13/08/2023 15:24:11	ELIANE GRISA	Aceito
Outros	TermoAnuencia.pdf	13/08/2023 15:21:54	ELIANE GRISA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjElianeGrisa.pdf	13/08/2023 15:21:19	ELIANE GRISA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/08/2023 15:18:53	ELIANE GRISA	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propepsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.446.558

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 23 de Outubro de 2023

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br