

42º Encontro Anual da ANPOCS

SPG13 Educação especial desde uma perspectiva inclusiva: desafios e proposições contemporâneos

Os desafios na educação de mulheres com altas habilidades/superdotação

Lais Regina Kruczeveski¹
Silvana Mariano²

Resumo: Esta pesquisa trata do tema das altas habilidades/superdotação com base em uma perspectiva de gênero, a fim de propor uma abordagem com base nas teorias desconstrutivistas para os estudos sobre a temática na área das ciências sociais. Inspirada nas teorias *queer*, esta abordagem possibilita uma reflexão sociológica sobre os possíveis desafios atuais enfrentados por estudantes do sexo feminino identificadas com superdotação na Educação Especial Básica. Com base nas críticas às bases da ciência moderna, este trabalho elenca alguns avanços e ganhos que a perspectiva *queer* pode oferecer aos estudos das altas habilidades.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação; gênero; educação; feminismo.

¹ Estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista pela CAPES. E-mail: lais_kruczeveski@hotmail.com

² Doutora em sociologia pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: silvanamariano@yahoo.com.br

Introdução

Durante séculos, os povos europeus e norte-americanos basearam sua forma de conhecimento da realidade social nos dualismos e em pares opostos (FAUSTO-STERLING, 2002). Também construíram uma ciência fundada na noção de um sujeito universal. A partir desses fatores, formularam leis, ciências, modelos éticos e morais, além de discriminações diversas. Construíram, ainda, determinadas concepções políticas. Segundo Silvana Mariano (2005), a noção de universalidade presente no pensamento liberal teve influência das ideias iluministas que concebiam a existência de um sujeito universal, autônomo, livre e racional. Entretanto, aplicar a ideia da existência de um sujeito universal implica considerá-lo homogêneo, ou seja, implica considerar que todos os seres humanos são concebidos da mesma forma e permanecem como tal, possuindo as mesmas capacidades e necessidades. A autora destaca que o pensamento marxista, ao longo do seu desenvolvimento, elaborou reflexões críticas a este sujeito universal, denunciando-o como representação dos interesses de uma classe específica. As feministas marxistas adicionaram a esta crítica a ideia de que este sujeito universal, além de pertencer a uma classe específica, também é um ser masculino, portanto está longe de ser um sujeito universal (MARIANO, 2005).

Caminhando além dessas críticas, autoras como Londa Schiebinger (2001) e Donna Haraway (2004) constataram que muito se deve aos estudos feministas, sobretudo a partir da Segunda Onda e especialmente no que se refere às ideias dicotômicas e de constituição de um sujeito universal. Schiebinger (2001) destaca que somente através de um abalo nos alicerces da ciência moderna será possível a emancipação das vozes até então abafadas e negligenciadas.

O intuito, neste trabalho, de mobilizar a perspectiva de gênero para refletir sobre o campo da Educação Especial voltada para as altas habilidades surgiu a partir da inquietação na área das ciências sociais de se analisar os enfrentamentos sociais, culturais, educacionais e políticos que estas estudantes vivenciam ao longo dos processos de socialização, sobretudo durante a formação escolar.

Sabe-se que no processo de desenvolvimento da ciência moderna, muitas vozes foram silenciadas e negligenciadas, afastando as mulheres da construção

da ciência. Os estudos feministas e de gênero permitiram que muitos conceitos e ideias fossem repensados e reformulados com a finalidade de trazer a vista vozes que ao longo da história foram abafadas.

Destarte, Donna Haraway (2000) aponta que foi quase exclusivamente pelo feminismo que se iniciou o debate sobre a forma como a ciência é produzida e, através de estudos, observou-se o controle da ciência na manutenção de uma ordem vigente de sociedade. No entanto, a autora destaca que devido a essas críticas e questionamentos, iniciou-se um processo de colapso dessa ordem vigente.

Por este caminho, o seguinte trabalho introduz uma reflexão, com base na literatura, acerca das principais barreiras enfrentadas por estudantes do sexo feminino identificadas com altas habilidades/superdotação durante a formação escolar. É necessário explicitar que há poucos trabalhos relacionados à temática na área das ciências sociais. Portanto, muitos dos textos utilizados referem-se às áreas da educação e da psicologia. Desse modo, a apresentação da abordagem *queer* tem o intuito de abrir um caminho para adentrar, via ciências sociais, esta área ainda pouco trabalhada.

O esforço aqui desenvolvido irá orientar futuramente o desenvolvimento de pesquisa empírica na cidade de Londrina/PR para a qual foi selecionado, como locus de investigação, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Trata-se de uma política educacional implementada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), desde 2005, em algumas escolas da Educação Básica em todo o Brasil. Inicialmente a proposta era de instalação de uma sede do NAAH/S em cada capital de estado. No caso do Paraná, a sede escolhida não foi Curitiba, e sim Londrina, que hoje comporta duas unidades de atendimento, além de prestar atendimento em outras cidades da região (KRUCZEVESKI, 2017).

O NAAH/S objetiva o desenvolvimento da inclusão de estudantes identificados/as com altas habilidades/superdotação durante a formação na Educação Básica. É um serviço de apoio especializado que oferece suporte aos sistemas de ensino para o atendimento dessas necessidades especiais. Entre suas propostas estão a promoção da identificação, o atendimento e o

desenvolvimento dos/as alunos/as, além de disseminar conhecimentos sobre o tema nas escolas, na comunidade e nas famílias (PARANÁ, 2017).

Entende-se altas habilidades/superdotação como o desempenho acima da média em relação a outras pessoas da mesma idade e contexto social, em aspectos como capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais e capacidade psicomotora (DELOU, 2007). Estas características podem ser apresentadas de forma isolada ou combinada.

Segundo Howard Gardner (*apud* VIRGOLIM, 2007), as habilidades e talentos considerados no processo de reconhecimento da superdotação referem-se a diferentes tipos de inteligência, considerados como: a inteligência verbo-linguística; a lógico-matemática; a espacial-visual; a corpo-cinestésica; a musical; a naturalista; a interpessoal; a intrapessoal e a inteligência existencial ou espiritual. A partir dessas definições autoras da área da psicologia e da educação especial, como Susana Pérez (2012) e Karina Paludo (2012) apresentam argumentos de que, para as mulheres identificadas com superdotação, o processo de reconhecimento e aceitação dessa condição pode ser mais doloroso, devido às discriminações e às expectativas diferenciadas para homens e mulheres disseminadas ao longo dos séculos. Por se colocar como uma perspectiva desconstrutivista frente às discriminações e preconceitos nos processos escolares, a adoção da abordagem *queer* na investigação e análise dessa condição surge como uma contribuição de estudo na área das ciências sociais.

Este *paper* está organizado em duas partes. Inicialmente será introduzido um breve apanhado histórico das discriminações de gênero que desencadearam possíveis barreiras no processo educacional das mulheres ao longo dos séculos. Em seguida será apresentada a proposta aqui defendida, de olhar direcionado a uma crítica pós-estruturalista, baseada na abordagem *queer*, que caminha num sentido de desconstrução de paradigmas ainda muito difundidos na atualidade para assim, por fim, adentrar o campo das altas habilidades/superdotação e o atendimento inclusivo de mulheres identificadas como tal.

Guacira Lopes Louro (2001) traduz *queer* por estranho, podendo também ser traduzido como excêntrico, ridículo, raro ou extraordinário. A expressão,

segundo a autora, também pode ser considerada pejorativa, pela forma como são classificados homens e mulheres homossexuais. O tom de deboche do termo é usado por movimentos homossexuais como uma causa, como uma vertente de luta que representa justamente a oposição e a contestação. *Queer* representa colocar-se contra a normalização, a padronização, portanto, representa, para esta pesquisa, a contestação de padrões socialmente construídos para homens e mulheres. Acredita-se que a partir da construção de uma política pós-identitária será possível adentrar o campo da superdotação recorrente em mulheres.

A crise da ciência, do sujeito moderno e dos binarismos para a reflexão sobre a superdotação

Como apontado por Foucault (2012), até o início do século XVII vigorava certo tipo de franqueza nas práticas sociais, “as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX” (FOUCAULT, 2012, p. 9). Mas, a partir de certo momento, a sexualidade passa a ser confiscada pelo Estado, pela Igreja, pela medicina, psiquiatria, pelas instituições de ensino. São instituições que detinham o poder e o privilégio do policiamento dos corpos e dos sexos. É possível afirmar que as mulheres foram, em grande medida, alvo deste controle. Haraway (2000) destaca que este controle do corpo permite a manutenção de uma ordem hegemônica, entretando, sobretudo por meio dos estudos feministas, esta ordem está entrando em colapso.

Adicionalmente, autoras como Karina Paludo (2012), Donna Haraway (1995), Londa Schiebinger (2001) e Sandra Harding (2004) já constataram que, de fato, o feminismo causou grandes impactos na teoria social moderna, levando ao questionamento do desenvolvimento da ciência, sobretudo nas discussões feministas. Muitos conceitos e ideias passaram então a ser repensados e reformulados com a finalidade de trazer à vista vozes que ao longo da história foram abafadas.

As mulheres são exemplo destas vozes caladas. Segundo Karina Paludo e Luana Dallo (2012), a falta de oportunidades de acesso e a exclusão limitaram

as mulheres ao conhecimento e sua participação não foi reconhecida. No Brasil, de acordo com Heleieth Saffioti (1976), acreditava-se que, de fato, a mulher apresentava uma inferioridade mental comparada aos homens. Esta diferença, entretanto, não era atribuída à natureza anatômica ou fisiológica. Segundo a autora, o desuso do cérebro a que a sociedade condenava a mulher, negando-lhe instrução, foi responsável pelo momento histórico em que a mulher menos desenvolveu suas capacidades mentais. Isto quer dizer que neste período da sociedade pré-capitalista no Brasil, as desigualdades de capacidades intelectuais entre homens e mulheres deve-se somente a fatores de caráter histórico, e não de diferenças no corpo e no cérebro. Para Saffioti (1976), a solução deste problema estaria na educação e instrução feminina, que seria capaz de tirar este atraso a que a mulher esteve sujeita durante longos períodos.

A centralidade do tema da educação das mulheres pode ser verificada também nos debates mais recentes sobre desenvolvimento humano, em especial na abordagem das capacidades. Martha Nussbaum (2010) acredita que a crença tradicional que vincula a mulher à esfera do cuidado pode ser também um dos principais fatores que interferem no desenvolvimento cognitivo da mulher. Este tipo de vinculação ao cuidado acontece também de modo que não exista o pagamento para estas funções, além de eliminar o tempo que as mulheres precisam para aproveitar o lazer, a cidadania e o desenvolvimento cognitivo.

Se as mulheres com desempenho educacional normal enfrentaram e continuam enfrentando barreiras na sociedade atual, as estudantes que possuem capacidades em determinadas atividades acima da média devem enfrentar desafios ainda maiores. Georgia Faust (2015) afirma que o fato de as mulheres geralmente serem associadas a “virtudes” e “qualidades” vinculadas à intuição, sensibilidade, afeto e cuidado pode gerar dificuldades no seu reconhecimento como sujeito de conhecimento. Todos estes obstáculos, segundo Faust (2015), para as estudantes superdotadas podem tornar o reconhecimento da superdotação mais doloroso para a mulher, tendo em vista que o papel de “outro” não contribui para a construção de “si mesma”. Esta dificuldade pode ser caracterizada como um parâmetro de exclusão. Algumas consequências possíveis para as mulheres superdotadas é a desmotivação e a ocultação dos seus talentos como estratégia de aceitação dessas meninas na sociedade.

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

A autora ainda aponta:

É sabido que a família educa a mulher de forma diferente ao homem. No seu afã de protegê-la, geralmente privando-a de sua liberdade, limita sua autonomia e seus mecanismos de defesa e reduz as expectativas de futuro em relação à (sic) ela. O excessivo fomento dos “bons modos” na infância pode atrofiar a atitude das mulheres, assim como sua capacidade de questionar e se impor, promovendo uma passividade que cria uma jovem que não pergunta ou que não levanta a mão na sala de aula (FAUST, 2015, s/p).

Diante dessas consequências, Sally Reis (2002) destaca que pesquisas com mulheres superdotadas tem revelado inúmeras barreiras internas.

Essas barreiras, prioridades e decisões pessoais foram identificadas em centenas de entrevistas conduzidas com meninas e mulheres em várias idades, etapas ao longo da vida e em uma variedade de ocupações³. Naturalmente, nem todas as mulheres superdotadas experimentam os mesmos dilemas e decisões, mas pontos comuns foram encontrados em pesquisas sobre essa população. Estes incluem dilemas sobre habilidades e talentos, decisões pessoais sobre família, decisões sobre deveres e cuidados (colocando as necessidades dos outros em primeiro lugar) ao invés de nutrir questões pessoais, religiosas e sociais (Reis, 1998, *apud* SALLY, 2002, 1).

A autora pondera que nem todas as mulheres superdotadas passam pelas mesmas experiências e dilemas, entretanto, alguns pontos em comum foram identificados nessas pesquisas. Os pontos em comum, destaca Sally (2002), referem-se a dilemas sobre habilidades e talentos, decisões sobre deveres e

³ These barriers, priorities, and personal decisions were identified in hundreds of interviews conducted with girls and women at various ages, stages across the life span and in a variety of occupations (Reis, 1998). Of course, not all gifted women experience the same dilemmas and decisions, but commonalities have been found in research on this population. These include dilemmas about abilities and talents, personal decisions about family, decisions about duty and caring (putting the needs of others first) as opposed to nurturing personal, religious, and social issues (Reis, 1998, *apud* SALLY, 2002, 1).

cuidados e decisões referentes ao âmbito familiar. Muitas dessas mulheres entram e dilemas gerados pela preocupação em colocar as necessidades das outras pessoas em primeiro lugar, ao invés de nutrir e fortalecer questões pessoais, religiosas e sociais.

Para Faust (2015), assim como ainda é possível perceber a representação cultural da superdotação alicerçada em mitos e crenças populares, a representação social da mulher também. A autora cita que muitas pessoas pensam a noção da superdotação como algo separado da realidade cotidiana, prevalece aquele ideal romântico e perfeito, uma ideia de perfeição absoluta e de sucesso incondicional referentes às classes mais favorecidas. Soares *et al.* (2004) destaca uma crítica aos testes de inteligência por privilegiarem conteúdos referentes às experiências mais comuns na classe média, e, que segundo a autora, é a classe que mais se beneficia nesses testes. A autora cita os estudos de Schiff (1994 *apud* Soares *et al.* 2004, p. 129) que faz um questionamento aos testes de inteligência aplicado para filhos/as de operários por “produzirem resultados 12 pontos, em média, abaixo do desempenho medido em filhos da família de classe média. A explicação para esse fato, segundo ele, não pode ser atribuída a fatores genéticos, mas sim a fatores sociais”.

Além das diferenças de classe, a autora também aponta o fato de que as diferenças de gênero também podem afetar o desempenho nos testes. Entretanto, atualmente, concentra-se uma forte crítica aos testes de inteligência pelo fato de medir somente um tipo de inteligência, e de acordo com os estudos de Howard Gardner (*apud* VIRGOLIM, 2007), não permitem captar a diversidade da inteligência humana.

Em relação à questão de gênero, quando uma mulher assume sua alta habilidade é como se implicasse a negação da sua identidade de mulher “normal”, “igual às outras” e ela acaba por se assumir “a diferente”, “a forasteira”, “a outra”, “a estranha”. Diferente da representação do homem superdotado, que ao longo dos séculos já estava vinculado à esfera do conhecimento, da ciência, e supostamente possuidor de uma mente superior em relação às mulheres. Além da questão levantada por Faust (2015) que destaca a tradição cultural que destina maiores expectativas ao sucesso masculino. Portanto, ao assumir a identidade de superdotação, não implicaria ao homem a negação de sua identidade.

Por este motivo, segundo as autoras, o processo de reconhecimento e aceitação da superdotação pode ser mais doloroso às mulheres em relação aos homens superdotados. Uma possível consequência para essas barreiras é a ocultação dos talentos por parte das identificadas com superdotação. Dados de Buescher et al. (1987 *apud* PÉREZ; FREITAS, 2012) apontam que 65% das adolescentes escondem seus talentos e três a cada quatro mulheres superdotadas não acreditam em sua inteligência superior. Essa ocultação dos talentos pode durar uma vida toda.

Segundo Eunice Alencar (2007):

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

Além disso, um ponto que já pode ser considerado consenso é que a escola como um todo é um ambiente que ainda apresenta sexismo nos mais variados contextos, seja no conteúdo das disciplinas, na forma como são apresentados esses conteúdos, nos materiais didáticos utilizados em sala, nas brincadeiras e histórias contadas aos estudantes, condicionando o que meninos e meninas podem ou não fazer (GROSSI et al, 2014). São nessas situações que são construídos os sujeitos homens e mulheres.

Grossi (2014) ainda constata que, apesar de as escolas expressarem uma educação democrática, afirmando tratamento igual a todos e todas, os padrões heteronormativos e os binarismos permanecem presentes. Nesse momento se pergunta o que é a superdotação, e mais, o que a condição de mulher superdotada tem de especificidade em relação a essas diferenciações. A mulher superdotada possui alguma especificidade em relação às mulheres consideradas não superdotadas?

Para Faust (2015) a noção de superdotação não está baseada na realidade diária de vida, mas está alicerçada num ideal romântico e perfeito. Além disso, a expectativa da superdotação geralmente é dirigida a pessoas do sexo masculino. Essas expectativas da superdotação, segundo a autora, podem fazer com que pessoas do sexo feminino ou pessoas provenientes das classes menos abastadas sejam frequentemente menos percebidas. No entanto, a implementação de uma política pública voltada a essas questões em escolas da rede pública pode contribuir para mudanças nesses padrões, a exemplo da experiência do NAAH/S, a ser investigada por nós futuramente.

Além das vinculações tradicionalmente direcionadas a homens e mulheres que podem gerar discriminações e barreiras no desenvolvimento dos talentos de pessoas identificadas com superdotação, há também outros condicionantes sociais relacionados ao modo como são formadas as preferências, que fazem homens preferirem determinadas coisas e as mulheres preferirem outras.

Tais condicionantes sociais e escolares que inibem ou incentivam o desempenho dos e das estudantes podem ser refletidos a partir da problemática sociológica da formação das preferências. Um ponto relevante é pensar a formação das preferências deformativas, elencadas por Nussbaum (2000). A autora critica a negligência de abordagens universalistas que não consideram as diferenças de tradições e contextos sociais na construção dos desejos e das preferências de homens e mulheres. Segundo Nussbaum, a formação das preferências está alicerçada em contextos culturais e concepções do bem que pessoas de diferentes sociedades prezam.

A noção de preferências deformativas de Nussbaum auxilia-nos no entendimento do processo de exclusão das mulheres no desenvolvimento do conhecimento científico. Os estudos feministas, especialmente com pesquisas sobre mulheres e ciência, deram visibilidade a essa exclusão. Paludo e Dallo (2012), ao desenvolverem estudos sobre mulheres superdotadas, destacam que esta realidade de exclusão e apagamento das mulheres na construção da ciência contribui em grande medida para a naturalização da representação dos homens como sendo serem racionais e dotados de capacidades superiores à mulher. Portanto, segundo as autoras, enquanto que os homens manifestam sua masculinidade, fortaleza, autonomia e autoconfiança, as mulheres permanecem

associadas a “virtudes” e “qualidades” vinculadas à sensibilidade, à dependência, à solidariedade e à intuição.

Neste caminho, Faust (2015) destaca que os fatores ambientais e situacionais estão em grande medida associados à cultura e essa transmite estereótipos dos papéis sociais vinculados a homens e mulheres. Além dos valores diferenciados para ambos os sexos disseminados no ambiente doméstico, no âmbito educacional estes estereótipos também são disseminados. A vinculação das mulheres à esfera do cuidado pode, segundo Faust (2015) gerar dificuldades na decisão das mulheres em decidir suas prioridades relacionadas à família e às obrigações domésticas. Além de que, o fato de ser uma mulher identificada com altas habilidades/superdotação implica inúmeras significações além dessas vinculações, que a partir de uma discussão sobre o sujeito moderno será possível aprofundamento de algumas questões. O fato “ser mulher” está embutido de inúmeras significações que as teorias feministas tratam de explicar e, em algumas vertentes, desconstruir. A emblemática constatação de Simone de Beauvoir (2014) de que não se nasce mulher, mas torna-se, expressou uma revolução no pensamento da época do lançamento do livro *Segundo Sexo*, em 1949, e ainda hoje. Negando a vinculação e o destino biológico das mulheres, seu trabalho possibilitou a quebra de amarras que vinculavam os papéis sociais com justificativas biológicas. E ainda mais, a obra *O segundo sexo* é considerada como um dos trabalhos percursores de crítica ao sujeito universal, neutro e uno. Esta obra possibilitou a reflexão acerca daqueles que ocupam uma posição específica, ou seja, aquela não diferenciada por marcações de sexo, raça, religião, etc., mas também lança uma reflexão sobre aqueles sujeitos definidos por essas diferenciações. Deste modo, tem-se um sujeito universal, e este é o homem, e existe o “outro”, a mulher (MARIANO, 2005).

Com efeito, Seyla Benhabib (2006) acrescenta uma crítica filosófica à definição de domínio moral e autonomia moral, presente nas teorias de Thomas Hobbes e John Rawls que conduzem à privatização da experiência da mulher e a exclusão de sua consideração desde um ponto de vista moral. Portanto, nas teorias universalistas desses autores, os sujeitos invariavelmente são homens, adultos, brancos, com alto poder aquisitivo, donos de propriedades.

Benhabib (2006) lança sua crítica a este sujeito universal, que generaliza o ser masculino, enquanto localiza a mulher como um ser concreto, ou seja, lhe destina a negação de tudo o que o homem é. Portanto, com base nesses pressupostos, as mulheres não são autônomas nem independentes, não são agressivas, mas nutrientes, não são competitivas, mas caridosas, não são públicas, mas privadas. Neste mundo, segundo autora, a mulher está cheia de negações, sua identidade é marcada pela falta de autonomia, de independência, de falo.

Benhabib (2006) acredita que foi a constituição de uma esfera do discurso que excluiu a mulher da história e fechou-a no âmbito da natureza, que a excluiu do público e a colocou no interior da casa, que a retirou da esfera civilizadora da cultura e a colocou nos cuidados da criança e da reprodução. Enquanto as mulheres permanecem num tempo atemporal, que está diretamente ligado ao âmbito doméstico, obrigadas a repetir um ciclo eterno de vida, o ego masculino celebra sua passagem da natureza para a cultura. A mulher permanece oculta.

Benhabib faz um trabalho descritivo das concepções das relações *ser-outro* (ser outro) que definem as perspectivas morais como estruturas de interação: o outro generalizado e o outro concreto. O primeiro ponto de vista, o outro generalizado, é modelado pelas características dicotômicas herdadas da tradição moderna. Portanto, o outro generalizado exige ver a todos e a cada uma das pessoas como indivíduos racionais, possuidores dos mesmos direitos e deveres. Ao assumir esta visão, abstêm-se da individualidade e da identidade concreta do outro. Acredita-se com esta visão que o outro é igual a si próprio, suas necessidades, seus desejos. O que constitui a dignidade moral não é o que diferencia um dos outros, mas o que se têm em comum.

Já o ponto de vista do outro concreto, faz ver cada ser racional como um indivíduo com uma história, identidade e constituição efetivo-emocional concreta. Com esta visão excluem-se o que se tem em comum e preza-se a individualidade. Trata-se de entender as necessidades, as motivações dos outros em busca do que se deseja. Cada um tem direito de esperar e supor formas de conduta do outro através do que o outro se sente reconhecido e confirmado como um ser individual, composto de necessidades, aptidões e capacidades específicas. Nesta visão, mais se complementa do que exclui.

Nesta mesma linha, Mariano (2005) aponta que a crítica a este sujeito masculino, expresso numa representação da totalidade, implica uma desconstrução e um processo de descentramento. Mariano (2005) acredita que para enfrentar os problemas teóricos e metodológicos apontados por essas críticas, não basta simplesmente acrescentar a categoria *mulheres*, declarando que a sociedade, a cidadania ou as classes sociais são compostas tanto por homens quanto por mulheres. Deve-se reconhecer para estes avanços, porém, essas concepções, segundo a autora, não permitem a eliminação de fato dos problemas do universalismo, do essencialismo e dos binarismos, que geram hierarquias e subordinações.

Neste sentido, Butler (2010) cita que além das ficções “fundacionistas” que sustentam a noção do sujeito, há o problema político que o feminismo encontra na suposição de que o termo *mulheres* denote uma identidade comum. *Mulher* passou a ser um termo problemático. Se você é *mulher*, certamente isso não é tudo que uma pessoa pode ser. Essa presunção política de que deve haver uma base universal para o feminismo, a ser encontrada numa identidade supostamente existente em diferentes culturas, é frequentemente acompanhada da ideia de que a opressão das mulheres possui uma forma singular, discernível na estrutura universal hegemônica da dominação patriarcal ou masculina.

É neste momento que as teorias *queer* permitem este tipo de movimento, de desconstrução e estranhamento. Nesse sentido, através de uma perspectiva pós-estruturalista francesa, Joan Scott (1995) acredita que os indivíduos sempre buscaram codificar os sentidos das palavras, mas lutam por uma causa perdida, pois as palavras, assim como as ideias e as coisas, são parte de um processo histórico. Segundo a autora, ao longo dos anos, os indivíduos utilizaram de modo figurado os termos gramaticais, a fim de chamar a atenção aos traços sexuais. Muitas definições foram criadas em busca da melhor definição de gênero. Nas últimas décadas, algumas feministas começaram a utilizar o termo para designar a organização social entre os sexos. Essa referência à gramática, como aponta Scott (1995), é explícita porque seu uso gramatical envolve regras formais de atribuição do feminino ou do masculino. Esta referência também é plena de possibilidades não-examinadas porque em muitas línguas indo-européias existe ainda uma terceira categoria, o sem sexo, ou neutro.

A autora aponta o termo gênero, usado mais recentemente pelas feministas americanas para chamar a atenção as distinções baseadas no sexo, apontando uma rejeição ao determinismo biológico no uso do termo “sexo” ou “diferença sexual”. O termo também foi usado para designar as definições normativas da feminilidade. O termo “gênero” é amplamente relevante pelo fato de que as feministas, ao iniciarem seus estudos, assinalaram que não apenas acrescentariam novos temas de análise, mas também uma revisão crítica dos critérios científicos existentes até o momento. Para isto não é necessário somente escrever uma nova história das mulheres, mas sim uma nova história, incluindo a experiência das mulheres e dando conta do gênero como categoria de análise.

Scott aponta três categorias principais de análise, que seriam a classe, a raça e o gênero. A partir dessas categorias de análise seria possível escrever essa nova história, primeiro porque isto permitiria uma narração das/os oprimidas/os e uma análise da natureza dessa opressão, assim como a compreensão de que as desigualdades estariam organizadas em torno desses três eixos.

Joan Scott (1995) aponta que historiadoras/es feministas são preparadas para estarem mais à vontade com a descrição do que com a teoria, isto porque a história das mulheres exige a explicação das continuidades e descontinuidades, por conta das persistentes desigualdades que sofreram. Segundo a autora, não tem sido fácil para as historiadoras mulheres provarem que as mulheres tiveram uma história, e que participaram de conquistas políticas históricas. Para que este trabalho de reconhecimento aconteça é necessária uma análise não apenas entre a experiência masculina e a experiência feminina, mas também sua conexão com a história passada e a prática presente.

A autora critica algumas teorias feministas que apresentam um caráter limitado ao incluir em seus estudos generalizações redutivas e demasiadas simples. Um exame crítico é necessário para expor seus limites, a fim de propor uma análise alternativa (SCOTT, 1995). A autora ainda cita que com o aumento dos estudos sobre sexo e sexualidade, o termo “gênero” veio para expressar os papéis sexuais atribuídos a homens e mulheres, enfatizando que os sistemas de relação não são diretamente determinados pelo sexo, nem pela sexualidade.

Apesar de o uso de “gênero” expressar que as relações entre os sexos são sociais, ele não explica como essas relações são construídas, como funcionam e nem como mudam. Neste caso então, “gênero” é um termo utilizado para designar coisas relativas às mulheres e não tem poder de mudar os paradigmas históricos existentes. Em um material financiado pelo Fundo das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO, 2003) apresenta-se um apanhado de definições de vocabulário referido a gênero. Nele, a definição de gênero é tomada como:

O conjunto de características sociais, culturais, políticas, psicológicas, jurídicas e econômicas, atribuídas às pessoas, de forma diferenciada, de acordo com o sexo. Refere-se às diferenças e desigualdades entre homens e mulheres por razões sociais e culturais. Estas diferenças se manifestam nos papéis (reprodutivo, produtivo e de gestão comunitária), que cada um desempenha na sociedade, nas responsabilidades, no conhecimento local, nas necessidades, nas prioridades relacionadas ao acesso, manejo, uso e controle dos recursos (FAO, 2003, p. 3).

Butler (2010) acrescenta que, para a visibilidade dos estudos feministas, é necessário o desenvolvimento de uma linguagem que seja capaz de representá-las. Recentemente, essa percepção dominante da relação entre teoria feminista e política passou a ser questionada. O próprio sujeito das mulheres não é mais entendido em termos estáveis e permanentes. Os domínios da “representação” política e linguística estabelecem em critério segundo o qual os próprios sujeitos são criados, com o resultado da representação só se entende o que pode ser reconhecido como sujeito (MARIANO, 2005).

Destaca-se que alguns/as historiadoras/es estavam cientes deste problema, por isso dedicaram esforços com o propósito de utilizar teorias que explicassem este conceito de “gênero”, dando conta da mudança histórica. Alguns resultados foram negativos, utilizações parciais de teorias que enfraqueceram estas tentativas, e outras que por terem sido baseadas em teorias universais, apenas expressam temas invariantes ou estudos imaginativos. Porém, é certo que estes exercícios foram fundamentais para a elaboração de uma abordagem teórica mais consistente.

Em relação a esta ordem compulsória sexo (corpo) e gênero, Butler (2010) acrescenta mais um fator, o desejo. Neste sentido, a autora afirma que embora a

unidade indiscutida da noção de *mulheres* seja frequentemente invocada para construir uma solidariedade da identidade, uma divisão se introduz no sujeito feminista por meio da distinção entre sexo e gênero. A autora acredita que se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira.

Por conseguinte, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente constituídos. Butler (2010) faz então a suposição da estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. E mesmo que os sexos permaneçam na problemática de binário, porque o gênero também deve permanecer? Quando o status *construído* do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante.

Além deste debate, as teorias feministas também trabalharam na desconstrução das identidades que, segundo Stuart Hall (2006), vem sendo muito discutida na teoria social. O motivo deve-se as velhas identidades, que manteve durante muito tempo a estabilidade do mundo social, mas segundo o autor, estão entrando em declínio, dando lugar a novas identidades. Uma consequência deste processo é a fragmentação do sujeito moderno. Portanto, segundo o autor, a sociedade atual está passando por uma crise das identidades e as paisagens culturais de gênero, sexualidade, classe, questão étnico-racial, tão sólidas no passado, quando possuíam sólidas localizações, estão sendo abaladas e seus conceitos e ideias vem sendo constantemente questionados.

Considerando-se deste apanhado de críticas aos pressupostos modernos, o trabalho propõe refletir sobre as altas habilidades/superdotação com o objetivo de contribuir para um quadro que permita de fato uma educação inclusiva, com vistas à superação de vieses que podem gerar barreiras e impedimentos no desenvolvimento das capacidades. Louro (1997) destaca o objetivo de muitas estudiosas feministas de tornar visível aquilo que foi oculto durante muito tempo, ou seja, as mulheres. Segundo a autora, “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tiveram como consequência a sua

ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência” (LOURO, 1997, p. 17).

Uma abordagem pós-estruturalista de gênero na educação de mulheres superdotadas

Adotar a perspectiva de gênero para o tratamento do tema das altas habilidades implica um exercício das ciências sociais em analisar os enfrentamentos sociais, culturais, educacionais e políticos ao longo da formação escolar. Neste caminho, Léa Velho (2006) cita que, os obstáculos na vida das mulheres começam a ser construídos no processo de socialização em que são submetidos meninos e meninas. A autora cita que,

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

Além disso, Martha Nussbaum (2010) apresenta outras dificuldades, em âmbito global, como a falta de apoio do Estado, das instituições e das leis para o desenvolvimento das funções mais básicas da vida, como a saúde, a segurança, a vida, a educação. Apesar de avanços em países e espaços pontuais, a autora destaca que as mulheres ainda sofrem mais que os homens, no sentido de que são geralmente menos nutridas que eles, portanto, menos saudáveis, são vítimas de violências de todos os tipos, sobretudo violência sexual, seja dentro de casa, no trabalho ou na rua. As mulheres são mais vulneráveis a assédios sexual e moral.

Todos esses fatores, segundo a autora, fazem com que em relação a recursos, a educação das mulheres seja mais cara para o Estado, além de que, quanto mais se avança na educação maiores são as barreiras. No mercado de trabalho, a mão de obra feminina ainda é mais barata que dos homens, e mais, em muitos países as mulheres ainda não têm a liberdade de ir e vir, não tem a liberdade do divórcio, a liberdade sexual e religiosa e muitas outras.

Através da perspectiva teórica *queer*, é possível refletir sobre novos olhares para as diversas situações cotidianas, sobretudo nas interações no ambiente escolar que tenham como consequência não a exclusão, mas a inclusão de todas as especificidades existentes na sociedade. Neste sentido, Guacira Lopes Louro (2004, p. 8), declara,

Quero apostar em suas articulações, pôr em movimento o subversivo, arriscar o impensável, fazer balançar estabilidades e certezas – processos geralmente estranhos e incômodos aos currículos, às práticas e às teorias pedagógicas. Não tenho qualquer garantia de conseguir sucesso nesses movimentos, mas tento ensaiá-los. *Queer* é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. *Queer*, é também o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecidível. *Queer* é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina.

Nesta pesquisa, além de corpo, *queer* também é representado como saberes, formas de pensar e relacionado às altas habilidades, formas de pensar divergentes das construções sociais esperadas para homens e mulheres. A autora utiliza uma metáfora da *viagem* para argumentar contra a ideia da existência de um sujeito unificado que vá desenvolver a sua vida de modo linear e progressivo. Nessa viagem, em que *drags*, travestis, transexuais, bissexuais e homossexuais são margens e fogem do caminho linear, as estudantes superdotadas, não de modo mais emblemático, também se afastam de uma linearidade tradicionalmente esperada para as mulheres.

Para Louro (2004), a viagem deve ser entendida no sentido de deslocamento, desenraizamento e trânsito, ou seja, cada indivíduo deve-se lançar em uma viagem em que seja mais importante o caminho e não a chegada. Isto porque, a chegada não deve ser pré-estabelecida. Portanto, para a autora:

Uma viagem é definida, no dicionário, como um deslocamento entre lugares relativamente distantes e, em geral, supõe-se que tal distância se refira ao espaço, eventualmente ao tempo. Mas talvez se possa pensar, também, numa distância cultural, naquela

que se representa como diferença, naquele ou naquilo que é estranho, no 'outro' distanciado e longínquo (LOURO, 2004, p. 14).

Durante a viagem, o corpo, o caráter, a identidade é transformada. Essas transformações, segundo a autora vão além da pele, do envelhecimento e das formas de ver o mundo. As mudanças da viagem podem afetar os corpos e as identidades desde o nascimento, ou até mesmo antes dele. Neste sentido a autora ilustra o fato de uma criança nascer um menino ou uma menina já é iniciado por uma espécie de viagem, como se o menino ou a menina antes mesmo de nascer possuem um caminho linear e unificado de onde devem chegar. Uma estudante menina que apresenta características de superdotação na área da física ou da matemática pode ser considerada uma pessoa fora das normas, fora do movimento linear da vida, assim como um menino que ao longo da sua vida percebe-se orientado para o gênero oposto.

Louro (2004) cita enfaticamente Judith Butler que acredita que a asserção desencadeia todo um processo de "fazer" desse corpo feminino ou masculino, ou seja, um processo que é baseado em características físicas é bombardeado de atribuições de significados culturais. Deste modo, Louro (2004, p. 15-16), ao citar Butler (1999), declara que:

Tal lógica implica que esse 'dado' sexo vai determinar o gênero a induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. A afirmação 'é um menino' ou 'é uma menina' inaugura um processo de masculinização ou de feminilização com o qual o sujeito se compromete. Para se qualificar como um sujeito legítimo, como um 'corpo que importa', no dizer de Butler, o sujeito se verá obrigado a obedecer às normas que regulam sua cultura.

O que importa nessas classificações é que, segundo as autoras, sempre que existem regras, haverá também aqueles sujeitos que as rompem, que as transgridem, que estão localizados às margens dos padrões pré-estabelecidos. Para essas pessoas, a sociedade reservará as penalidades, as sanções, também as exclusões, como muitas vezes acontece. As instituições sociais são espaços que os corpos ainda são em certa medida, controlados. Portanto, para as autoras que defendem as teorias *queer*, faz-se necessário, inventar novas práticas, rompimento com as matrizes heterossexuais, rompimento dos binarismos,

rompimento de fronteiras e, neste sentido, propõe Lopes (2004) uma política pós-identitária para a educação.

Louro (1997, p. 30-31) reforça seu apoio à argumentação de Joan Scott quando a autora defende a desconstrução do “caráter permanente da oposição binária”, masculino e feminino. As duas autoras estão em concordância com os pressupostos de Foucault (2012) que retrata uma sociedade que a partir de certo período passou a abordar a sexualidade como alvo de cuidado e controle delegando às instituições tradicionais, como a igreja, a medicina, a psiquiatria, a escola, o poder desse controle. Neste sentido, segundo Louro (2004), o grande desafio aqui não é

apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns jovens vivem é exatamente a fronteira” (LOURO, 2004, p. 28).

O problema que acontece nas escolas muitas vezes é que tanto os currículos quanto os/as educadores e educadoras não conseguem situar-se fora dessa história binária, controladora e linear. É necessário, portanto, um exercício de desconstrução e desnaturalização, e é a partir desse ponto que a teoria *queer* deve ser entendida para além de questões pontuais da política e da teorização gay e lésbica. Deve ser entendida como um quadro mais amplo do pós-estruturalismo que problematiza a universalização do sujeito, da identidade, da agência e da identificação (LOURO, 2004).

Alguns exercícios propostos pela autora que auxiliariam nesta tarefa, o exercício constante de estranhar o currículo, desconstruí-lo, desnaturalizá-lo. E, neste sentido, a autora destaca que para desconstruir o discurso é necessário “escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma” (LOURO, 2004, p. 42). Entretanto, desconstruir não deve significar destruir. Aproxima-se mais da ideia de “desfazer”. Portanto, ao se eleger a desconstrução como um elemento metodológico, elege-se um modo de questionamento e de análise útil e possível de inverter os discursos, olhando a partir do que é considerado subversivo, e que desestabiliza o sujeito universal, os

binarismos linguísticos e conceituais, e assim abre o olhar para novas formas de vivências e experiências.

Segundo Nussbaum (2009), o sistema educacional atualmente encontra-se em crise. Os objetivos dos países para uma educação que visa somente o lucro faz com que os investimentos sejam dirigidos para a valorização de determinados tipos de conhecimento, como as tecnologias, a matemática, a física, a química, as áreas tecnológicas. E, de fato, essas áreas do conhecimento são de extrema importância para o bem-estar dos povos, entretanto, a partir do momento que a educação objetiva somente o lucro, surge a preocupação com as outras habilidades cruciais para qualquer democracia, para a cultura, para uma cidadania justa.

Segundo a autora, tais habilidades estão associadas às humanidades e às artes, que exercitam a capacidade de pensar criticamente, de transcender lealdades locais para a abordagem de problemas mundiais, assumindo a posição de um "cidadão do mundo" e, finalmente, a capacidade de imaginar simpaticamente a situação de outra pessoa (NUSSBAUM, 2009, p. 4). Portanto, através da valorização dos estudos das humanidades, como da história e das ciências sociais, será possível o enriquecimento dos debates sobre a história das discriminações diversas, assim como das injustiças de classe, de gênero, de raça, de religião, de saberes, de localidades que impedem em grande medida a abertura do olhar para novas formas de vivências. O fenômeno da superdotação, ainda sofre estigmatização, sobretudo em relação ao sexo feminino, entretanto, é preciso ampliar o olhar não somente para as mulheres que apresentam desempenho acima da média em alguma ou algumas áreas do conhecimento, mas para toda a história das mulheres e suas diversidades de experiências e entende-las como parte de um processo histórico que ainda está em movimento e transformação.

Conclusão

Para a implementação de uma educação verdadeiramente democrática, é necessário levar em conta todas as diferenças individuais, assim como se deve

ter o cuidado de oferecer as oportunidades de aprendizagem de acordo com as diferenças de habilidades, interesses, potencialidades, além de atentar aos diferentes estilos de aprendizagem (BRASIL, 2006). Portanto, levar em consideração toda a construção e as críticas dirigidas à ciência moderna e seus conceitos é fundamental para um verdadeiro entendimento das vivências sociais e seus significados atribuídos.

Neste sentido, atendendo a proposta lançada por Joseph Renzulli (1986 *apud* BRASIL, 2006, p. 5) de “fornecer aos jovens oportunidades máximas de auto-realização por meio do desenvolvimento e expressão de uma ou mais áreas de desempenho onde o potencial superior esteja presente”, deve-se também apresentar práticas educacionais que atendam necessidades de gênero. Entretanto, é necessário entender superdotação como parte de um leque mais amplo, um processo histórico da vida das mulheres como um todo e que precisa e deve ser estudado com vistas à inclusão e fim das discriminações.

Referências

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

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Nova Fronteira, 2014.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação infantil: saberes e práticas da a inclusão: altas habilidades/superdotação**. [4. ed.] / elaboração Denise de Souza Fleith. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. Variações sobre sexo e gênero, Beauvoir, Wittig e Foucault, in: Behabib, Seyla, Cornell D. (org.), **Feminismo como crítica da modernidade**, São Paulo: Rosa dos Tempos, 1987.

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

FAO. **Vocabulário referido a gênero**. PML/SMPM, 2003.

FAUST, Georgia M. **Altas Habilidades e superdotação: questão de gênero?** 30 jun. 2015.

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

FLEITH, Denise de Souza (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores / organização**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

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

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

GROSSI, Miriam Pillar; GRAUPE, Mareli Eliana; WELTER, Tânia (org.). **Antropologia, gênero e educação em Santa Catarina.** Tubarão-SC: Coedição: Editora Mulheres, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

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

HARDING, Sandra. **The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies.** Sandra Harding (Ed.), 2004.

KRUCZEVESKI, Lais Regina. **Altas habilidades/superdotação a partir da perspectiva de gênero.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer:** uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.541-553.

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

MARIANO, Silvana Aparecida. **O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo.** Estudos Feministas, Florianópolis, 13(3): 483-505, set-dez/2005.

NUSSBAUM, Marta C. **Educação para o lucro, educação para a liberdade.** Revista Redescrições – Revista online do GT de Pragmatismo e filosofia Norte-americanos. Ano 1, número 1, 2009.

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

NUSSBAUM, Martha. **Woman and human development: The Capabilities Approach.** Cambridge University Press, 2000.

PALUDO, Karina; DALLO, Luana. **Gênero e altas habilidades/superdotação:** Incidência menos em meninas? A inclusão dos superdotados na escola e na sociedade. V Encontro Nacional ConBrasSD, 2012.

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

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **A mulher com altas habilidades/superdotação:** à procura de uma identidade. Relato de Pesquisa. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v. 18, n. 4, p. 677-694, Out.-Dez., 2012.

REIS, Sally. M. ***Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females.*** *Gifted Child Today Magazine.* Thousand Oaks, n. 25, p. 14-28, 2002.

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

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

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

SOARES, Ana Maria Irribarem; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza; BAIBICH, Tânia Maria. **Superdotação:** identificação e opções de atendimento. Curitiba: Educar, Editora UFPR, n. 23, p. 125-141, 2004.

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