



## CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E CIÊNCIAS HUMANAS

## Os Estereótipos e a Invisibilidade Feminina no Contexto de Identificação das Altas Habilidades/Superdotação na Rede Básica de Ensino



*Stereotypes and Female Invisibility in the Context of Identifying giftedness in the Basic Education.*

Juliana Machado Kuns<sup>1 2</sup>

 <https://orcid.org/0009-0002-1341-1864>

Andressa Schiavone Pereira Aquaroni Vieira<sup>1 3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-1233-8637>

### RESUMO

O artigo traça um panorama conceitual e legal das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil. Enumera, em seguida, os principais mitos que interferem na subidentificação deste público de maneira geral, citados em artigos, teses, revistas ou publicações selecionadas dentre as que abordam o tema, publicadas nos últimos 15 anos no país. Após, focaliza a questão específica do público feminino nesse contexto, busca discutir os aspectos relacionados aos estereótipos de gênero que contribuem para uma identificação ainda menor das meninas superdotadas em idade escolar, evidenciada pela sua sub-representação nas salas de recurso e/ou programas especiais destinados a esse público do Atendimento Educacional Especializado brasileiro. Por fim, aponta a necessidade de formação e reflexão dos profissionais envolvidos na identificação das pessoas com AH/SD, para que a lacuna produzida nesse tocante não seja preenchida erroneamente por visões estereotipadas e estigmatizadas, historicamente constituídas, relacionadas ao gênero.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação; Gênero; Educação Especial; Identificação; Estereótipos

### ABSTRACT

*The article provides a conceptual and legal overview of giftedness in Brazil. It then lists the main myths that interfere with the underidentification of this population in general, as mentioned in articles, theses, magazines, or selected publications addressing the topic published in the last 15 years in the country. Afterwards, it focuses on the specific issue of the female population within this context, aiming to discuss aspects related to gender stereotypes that contribute to an even lower identification of gifted girls in school age, as evidenced by their underrepresentation in resource rooms and/or special programs dedicated to this population within Brazilian Specialized Educational Assistance. Finally, it highlights the need for training and*

<sup>1</sup>Unicesumar

<sup>2</sup>jmkuns80@gmail.com

<sup>3</sup>andressa.schiavone@unicesumar.edu.br



*reflection among professionals involved in the identification of individuals with HA/G, so that the gap in this regard is not mistakenly filled by stereotyped and stigmatized views historically associated with gender.*

**Keywords:** *Giftedness; Gender; Special Education; Identification; Stereotypes.*

## 1. INTRODUÇÃO

A questão da desigualdade de gênero e o acesso à educação, à nível mundial, não é nenhuma novidade. Desde casos icônicos, como o da Nobel da Paz Malala Yousafzai, que relata que a educação das meninas em seu país passou “de direito a crime” (YOUSAFZAI, 2013), até os inúmeros casos anônimos que atingem, em maior ou menor grau, as meninas do mundo inteiro, a questão do gênero tem influenciado no acesso, permanência e equidade de tratamento de meninas no contexto educacional. Seja de forma intencional e consciente, como no Paquistão, ou simplesmente repetindo de forma sistêmica os padrões de tratamento institucionalizados ao longo de décadas, se não séculos, da nossa sociedade, os estereótipos e mitos perpassam o manejo educacional no âmbito das relações de gênero.

No Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos, elaborado pela UNESCO (PARIS, 2020), o gênero aparece novamente como um dos elementos geradores de exclusão, ligados a outros fatores que seguem sendo “essencialmente os mesmos”. O mesmo relatório chama a atenção para o fator gênero como sendo um dos responsáveis pela não-inclusão, sendo que a inclusão na educação se efetiva no momento em que as necessidades das pessoas são realmente levadas em consideração. No caso das “Altas Habilidades/Superdotação” (AH/SD), também público-alvo da educação especial, além de existir muitos mitos e incompreensões acerca do tema, que fazem com que este público não seja corretamente identificado, as alunas com esta especificidade atendidas em programas especiais ou salas de recurso, são encontradas em número consideravelmente inferior.

Considerando-se que a inclusão efetiva, como referida no relatório da UNESCO, aconteça somente na medida em que seus colaboradores se tornem também mais inclusivos, é necessária uma reflexão séria e consciente de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, no sentido de identificar mitos e/ou estereótipos que possam estar interferindo na subidentificação das AH/SD no público feminino em idade escolar.

Este artigo se propõe a traçar, na seção 2, um panorama conceitual das Altas Habilidades/Superdotação, abordando também os marcos legais relacionados ao tema no Brasil. O assunto é retomado a partir da subseção 2.1: Mitos, estigmas e/ou estereótipos relacionados às AH/SD, onde são elencados mitos, estigmas e/ou estereótipos relacionados às AH/SD de forma geral, citados em artigos, dissertações de mestrado, revistas e/ou publicações brasileiras, selecionadas dentre as que foram publicadas nos últimos 15 anos, e que abordam a matéria em questão. A pesquisa bibliográfica foi feita nos indexadores Google Acadêmico e Periódicos CAPES. Devido a escassez de trabalhos, foram utilizadas diversas bases, das quais destacam-se Conbrasd, Scielo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – UCB e Periódicos Eletrônicos da FURG. A partir da subseção 2.2 - A subidentificação de meninas com Altas Habilidades/Superdotação e os estereótipos de gênero - adentraremos nos aspectos particulares que interferem para uma identificação expressivamente menor de pessoas superdotadas desse público em específico; encerrando, posteriormente, na seção 3 com as considerações finais.



## 2. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PANORAMA CONCEITUAL E LEGISLAÇÃO

Apesar de figurarem nas discussões acerca da educação especial desde meados da década de 60, através de termos como “bem-dotados”, “talentosos”, “superdotados” ou até mesmo “Minigênios”, o público-alvo da Educação Especial com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) passou a constar oficialmente como tal a partir do ano de 1971, com a promulgação da lei 5692/71 (BRASIL, 1971).

Mais de uma década depois, a Constituição Brasileira (1988), em seu artigo 208, reafirmava o dever do Estado no atendimento educacional a todos os grupos, garantindo o “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, Art. 208, s.p.).

Porém, foi somente a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, que preconizava o acolhimento de todas as crianças, “[...] deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade [...]” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3), nas escolas, que as discussões sobre a efetiva inclusão ganharam maior robustez, repercutindo na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 93/94/96), que delineia o conceito de educação especial: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, Art. 58, s.p.). O Art. 58 é alterado em 2013, através da lei 12796, delimitando e especificando o público-alvo da educação especial (BRASIL, 2013):

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, Art. 58, grifo nosso).

Tal alteração compatibiliza-se com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que já se referia a essa clientela categorizando-a da seguinte maneira:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14, grifo nosso).

Ao mesmo tempo, a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, traz a definição destes públicos-alvo, especificando, acerca dos alunos com AH/SD, em seu Artigo 4º, inciso III, que alunos AHSD são “aqueles que apresentam um potencial



elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.” (BRASIL, 2009, Art. 4º, s.p.). Finalmente, em 2015, através da Lei nº 13234, inclui-se o inciso IV-A na LDB, enfatizando a necessidade de o Estado de:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2015, Art. 9º, s.p.).

Desta forma, regulamenta-se a obrigatoriedade de o Estado comprometer-se também com essa clientela, no sentido de identificá-la de forma efetiva, para promover o seu adequado atendimento. Paralelamente a isso, as últimas décadas trouxeram importantes pesquisas e contribuições teóricas para a identificação e atendimento do público com AH/SD.

A princípio, as AH/SD eram identificáveis predominantemente por testes de QI e, no caso de grupos de menor idade, através da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC. Posteriormente, duas importantes teorias surgem e complementam-se, trazendo uma nova perspectiva na identificação de crianças e jovens superdotados: A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, e a teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli. Seja por possibilitarem a inclusão de áreas não contempladas pelos testes de QI (e, conseqüentemente, a identificação de altos-habilidosos em áreas como música, artes plásticas, dentre outras), seja por permitirem uma maior participação de profissionais da educação nesse processo, ampliando assim as possibilidades de acesso dos estudantes (principalmente os oriundos de escolas públicas, cujas possibilidades financeiras dificultam o acesso aos testes WISC), tais teorias ganharam grande relevância no meio acadêmico, sendo citadas em inúmeros trabalhos da área (SCHELINI, 2000).

Quintella e Vitaliano (2016) salientam a relevância dessas teorias para a observação de comportamentos indicativos de AH/SD. Ao citarem o psicólogo cognitivista Howard Gardner, evidenciam a importância da Teoria das Inteligências Múltiplas, no momento em que ela:

[...] confronta a visão tradicional de inteligência como uma função geral (fator g) e propõe áreas de inteligências independentes, sendo elas: Lógica-matemática; Linguística; Musical; Espacial; Corporal-Cinestésica; Intrapessoal; Interpessoal; e Naturalista. (QUINTELLA; VITALIANO, 2016,p.24).

Ainda, segundo as autoras, o foco da identificação de comportamentos indicativos de AH/SD é colocado na capacidade criativa de resolução de problemas e criação de produtos no que tange à função humana da inteligência. Em estudos mais específicos pertinentes à área específica das AH/SD, Joseph Renzulli desenvolve a Teoria dos Três Anéis que, se aplicada considerando as múltiplas inteligências de Gardner, possibilita a identificação de comportamentos indicadores de superdotação. Ainda segundo Quintella e Vitaliano (2016), Renzulli associa a habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, o envolvimento com a tarefa e a criatividade como comportamentos característicos de pessoas superdotadas, incluindo, como Gardner, o potencial criativo humano como fator fundamental.

Apesar de todos os avanços legais e teóricos/conceituais, a inclusão de estudantes pertencentes ao grupo das Altas Habilidades/superdotação, segue sendo um desafio no nosso país. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) afirmam que o percentual estimado de pessoas com AH/SD é de 3,5 a 5% do total da população mundial. Com uma população brasileira estimada em 211,8



milhões de habitantes, com 47.295.234 alunos matriculados na rede de educação básica brasileira, segundo o Censo Escolar 2020, esperar-se-ia uma parcela mínima de 1.418.857 de alunos pertencentes a essa clientela da educação especial. No entanto, o número registrado de alunos com AH/SD nesse nível de ensino é de 24.424 (INEP, 2021), correspondendo a um percentual de 0,05% de alunos identificados no Brasil. Embora a região Sul do país apresente um percentual levemente superior, de 0,11% (INEP, 2021) de alunos com AH/SD registrados se comparados ao número de matrículas efetivadas na rede de educação básica, percebe-se uma grande discrepância em relação ao percentual mínimo estimado pela OMS.

Os dados citados revelam a grande parcela de alunos com AH/SD que deixam de ser atendidos em suas especificidades, configurando-se em uma violação de seus direitos, que incluem desde enriquecimento curricular, como consta no Art. 7º das Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009), até a progressão escolar, assegurada pelo Art. 47 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei 9394/96, passando por todas as garantias que o Art. 59 da mesma lei lhes confere, quais sejam:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, Art. 58, s.p.).

Comparados aos avanços legais e teóricos realizados acerca das AH/SD nos últimos 50 anos, os dados revelam que tais avanços ainda não se efetivaram na prática como deveriam. O desconhecimento acerca das teorias e métodos para se identificar alunos superdotados na educação básica é fator relevante, porém a manutenção de mitos e estereótipos acerca da pessoa superdotada antecede esse desconhecimento. Várias são as publicações na área que referem o quanto os mitos acerca das pessoas superdotadas interferem na sua invisibilidade. Como se chegar a uma identificação efetiva, se não há sequer a suspeita de que um indivíduo possa ser alto-habilidoso, já que o mesmo não se “encaixa” nos estigmas que mantemos acerca de seus aspectos físicos ou comportamentais de modo geral? Adicione-se ainda o fato de que estereótipos ligados ao gênero podem interferir para um percentual ainda menor de identificação do público feminino, e poderemos ter um vislumbre do quanto os preconceitos institucionalizados em nossa



sociedade e reproduzidos (consciente ou inconscientemente) nas práticas educativas estão atuando para a manutenção da invisibilidade das pessoas AH/SD no sistema educacional brasileiro.

## 2.1. MITOS, ESTIGMAS E/OU ESTEREÓTIPOS RELACIONADOS ÀS AH/SD

O incremento na produção bibliográfica referente ao tema das Altas Habilidades/Superdotação dos últimos 15 anos, no Brasil, demonstra um crescente interesse pelo tema. Inúmeras publicações, dentre monografias, teses, artigos e livros, subsidiam novas discussões acerca da temática, particularmente no cenário brasileiro. Parcela significativa dessa produção revela uma série de mitos e estereótipos, muitas vezes relatados pelos próprios envolvidos no processo de identificação das pessoas superdotadas no ambiente educacional.

Em Pérez e Rodrigues (2013), são elencados conceitos a fim de subsidiar a correta identificação da criança ou jovem superdotado, comparativamente aos demais. Chama a atenção o primeiro e, talvez, o mais arraigado mito dentro do nosso sistema educacional – o de que o aluno superdotado é o que tem bom desempenho escolar. De acordo com as autoras, tal ideia provém de uma concepção distorcida de inteligência, “[...] relacionada somente ao poder de memorização e reprodução de conteúdos ensinados, o que é um equívoco [...]” (PEREZ; RODRIGUEZ, 2013, p. 27). As autoras ainda enfatizam que:

[...] é comum os professores e/ou familiares referirem que uma criança com AH/SD é apenas uma criança inteligente ou identificarem como uma criança com AH/SD um estudante que é apenas estudioso e esforçado, tem um bom desempenho escolar e boas notas. Essa confusão ocorre geralmente, porque quando se pensa em uma criança ‘inteligente’, a primeira associação que se faz é com o aluno que tem bom desempenho escolar. (PEREZ,RODRIGUEZ, 2013, p. 27).

Acrescentam ainda que, enquanto crianças inteligentes podem apresentar excelente desempenho escolar, por serem motivadas e estudiosas, as superdotadas costumam apresentar, em contraposição às demais, não aprender de forma linear (aprendizagem divergente), processando informações de forma peculiar, envolvendo-se de forma intensa e “mergulhando” em áreas de interesse específico, por exemplo. Tais fatores certamente refletirão de forma diferenciada na trajetória escolar do aluno, nem sempre repercutindo da forma “esperada” no sistema quantitativo de medição de resultados que vigora na maioria das escolas, em que se busca a obtenção de notas elevadas em todas as áreas do conhecimento.

Virgolim (2013, p.52) põe em evidência um mito muito comum, que permeia a prática de sala de aula e interfere na identificação e atendimento da pessoa superdotada: a ideia de que ela tem o potencial de aprender tudo sozinha. Ligada a tal mito está a resistência apresentada aos programas especiais para esse tipo de aluno, muitas vezes considerados “desnecessários” em função do “entendimento de que este aluno não precisa de um ambiente especial para desenvolver seu potencial”, ideia equivocada presente na prática de muitos profissionais da educação.

Outro mito citado por Virgolim (2013) dá conta de que a visão, embasada predominantemente pelos testes psicométricos (Quociente de Inteligência – QI), é que para um indivíduo ser superdotado é necessário apresentar suas altas habilidades na área da matemática e da linguagem, no âmbito da inteligência denominada “acadêmica”. A escola brasileira, tal como se constitui, tende a valorizar o desempenho acadêmico em detrimento de outras potencialidades.





Desta forma, estariam excluindo-se erroneamente indivíduos que demonstram capacidades no âmbito produtivo/criativo, bem como em todas as inteligências enumeradas por Gardner em sua teoria.

Arantes-Brero (2016), ao buscar entender a maneira como os indivíduos com altas habilidades/superdotação se posicionam no mundo através de suas trajetórias de vida, registra pela ótica da pessoa superdotada os preconceitos e estigmas vivenciados e que impactam negativamente em sua forma de relacionar-se com o mundo. Nos seus relatos, os superdotados entrevistados deixaram implícito o quanto os estereótipos estiveram presentes em sua caminhada, fato já apontado por Alencar ao descrever a imagem que a sociedade tem de “[...] um indivíduo pálido, franzino, que usa óculos com lentes grossas, instável emocionalmente e excêntrico” (ALENCAR apud ARANTES-BRERO, 2016, p. 108). A autora registra, dentre os comentários dos indivíduos entrevistados, a busca por afastarem-se da imagem estigmatizada de superdotado:

[...] se eu ficasse só no estereótipo familiar eu seria o que o Nietzsche chama de uma orelha enorme, uma cabeça enorme, com um corpo pequeno, sabe assim, um nariz enorme, quer dizer, alguém muito unidimensional e que os outros olham de um jeito meio: pô, esse cara é completamente inadequado, mal adaptado (PAULO apud ARANTES-BRERO, 2016, p. 108).

Ou ainda a necessidade de reforçar que, ao contrário do que se costuma pensar quanto a imagem de um superdotado, seu aspecto físico era de:

[...] um rapaz bonitão, me saía bem nos esportes, quer dizer, não era aquele tipo de nerd, de óculos fundo de garrafa, tá, então era aquele que poderia ser alguém popular, só que não conseguia conversar com as meninas, não tinha assunto. (MARCOS apud ARANTES-BRERO, 2016, p. 108).

E, embora não cite particularmente um estereótipo, o depoimento de Carla (nome fictício), uma menina superdotada, demonstra que as características de sua condição, a princípio vistas pessoalmente de maneira positiva, tornaram-se penosas com o passar do tempo: “No começo não, quando eu era pequeninha não, para mim eu falava: olha que legal, eu sei mais que todo mundo, mas aí começou a se tornar um fardo (...) que acabou me prejudicando durante a vida toda”. (CARLA apud ARANTES-BRERO, 2016, p. 108).

O que nos remete à questão do quanto os estigmas relacionados não especificamente à superdotação, mas ligados ao gênero, podem estar atuando na identificação e trajetória das meninas superdotadas.

## 2.2. A SUBIDENTIFICAÇÃO DE MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO E OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Se a subidentificação de estudantes com AH/SD na Rede de Educação Básica brasileira já se constitui em fator preocupante, tanto do ponto de vista do direito ao atendimento especializado a estas pessoas, a fim de garantir seu desenvolvimento pleno e saudável, quanto no que tange a falta de planejamento de ações e políticas públicas “[...] para que o país não continue perdendo indivíduos extremamente capazes que, sem oportunidades à altura de seus potenciais, trilham caminhos pouco produtivos” (VIRGOLIM, 2013, p. 51), chama a atenção a problemática da sub-representação feminina dentre os poucos estudantes com superdotação identificados e encaminhados aos programas destinados a esse grupo.



Maia-Pinto (apud REIS, 2008) apontava, já no ano de 2002, uma grande discrepância na representatividade feminina em um programa especial para pessoas superdotadas, sendo que o número de participantes do sexo masculino chegava a ser o dobro do número de participantes do sexo feminino.

Em um estudo sobre a permanência de alunos superdotados matriculados numa Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de AH/SD da rede estadual de ensino do oeste paranaense, entre os anos de 2014 a 2018, Kuhn e Derrosso (2018) revelam dados que, exceto no ano de abertura da sala (2014), dão conta do triplo de alunos do sexo masculino em relação ao grupo das estudantes de sexo feminino matriculadas, ressaltando que:

[...] nem a menor quantidade de matrículas de meninos fica abaixo do maior número de matrículas de meninas durante o período dos 5 anos em que a SRM está aberta, o que só evidencia a distância existente na identificação de meninas superdotadas [...]. (KUHN, DERROSSO, 2018, p. 147).

Tal dado aproxima-se do apresentado por Mochi e Maio (apud Neumann, 2018), em que o número de meninas a frequentar determinada Sala de Recurso Multifuncionais de AH/SD (local não citado pela autora) em 2014 girava em torno dos 20%. Dados tão relevantes nos remetem inevitavelmente aos estereótipos relacionados ao gênero, reproduzidos mais ou menos conscientemente nos âmbitos social e, conseqüentemente, educacional, atuando de forma sistêmica para a manutenção do que se institucionalizou ao longo do tempo como sendo "masculino" e "feminino". Não obstante todos os progressos realizados nas últimas décadas no sentido da paridade e igualdade de gênero nas diferentes instâncias da sociedade, os estigmas do que se convencionou considerar para a definição da masculinidade/feminilidade seguem presentes:

Por um lado, as meninas tendem a se ajustar ao grupo de colegas; por outro, persistem os conflitos entre os papéis das mulheres que atuam na sociedade moderna e os tradicionais papéis ainda destinados a elas, os quais refletem a imagem da realidade vivida desde a infância até a vida adulta: dilemas, fracassos, perdas, etc., focando nas três importantes perdas que as meninas talentosas experimentam durante a adolescência – perda da auto-estima, declínio do rendimento escolar e redução das opções de carreira. (REIS, 2008, p.45).

Nesse tocante, mitos e estereótipos adicionais surgem como obstáculo para as meninas pertencentes à clientela das AH/SD, atuando negativamente tanto na postura de quem é responsável pela identificação, quanto na invisibilidade imposta como "comportamento adequado" ao sexo feminino nos âmbitos familiar e social. Tais meninas tem sido "[...] histórica e sistematicamente desencorajadas por seus pares, pela família e pela escola a usar seus talentos de forma produtiva [...]" e, não raro, "[...] escondem suas habilidades usando uma variedade de estratégias de defesa" (VIRGOLIM, 2013, p.60).

Reis (2011), buscando compreender os motivos da sub-representação das meninas entre os estudantes superdotados identificados, revela um dado importante obtido "numa rede escolar pública urbana, cujo nome será resguardado por questão de ética" (REIS, 2011, p. 6): dentre os professores da referida região, responsáveis pela identificação de alunos com AH/SD e entrevistados acerca do tema, havia "[...] o consenso de que os alunos dos dois gêneros aprendem com rapidez, apresentam grande quantidade de informações, são curiosos, gostam de desafios e demonstram autoconfiança" (REIS, 2011, p. 512). O que justificaria, então, o número tão inferior de meninas nesses programas?





Afirmações feitas pelos professores entrevistados, com comentários que enfatizam um olhar mais focado para o menino, considerando-o mais extrovertido, ou afirmações de que meninas inteligentes não chamam a atenção por serem naturalmente “boas” na escola, evidenciam a predominância das visões de gênero estereotipadas em detrimento do conhecimento real das características da superdotação. Alinha-se aos dados apresentados a informação de que, dos 16 professores entrevistados, 12 eram do sexo feminino, porém muitas das falas confirmam a “subestimativa da própria mulher em face das suas capacidades, sugerindo a introjeção do preconceito corrente na sociedade” (REIS, 2008, p. 80).

Mitos relacionados ao papel discreto que as mulheres devem desempenhar na sociedade muitas vezes afastam as meninas das áreas de interesse acadêmico ou profissional com as quais se envolveriam, por incentivarem a competitividade ou colocarem-nas em evidência. A perspectiva de que, eventualmente, possam não ser aceitas pelo grupo, compelem-nas a se tornarem invisíveis, escondendo seus potenciais “por medo de serem rejeitadas por seus pares, modificando seu comportamento de acordo com as normas sociais do grupo” (VIRGOLIM, 2013, p. 61); incentivadas a se adequarem ao que delas se espera, na escola, na família e na sociedade, as meninas terminam por enquadrar-se ao que lhes cabe: “[...] o recolhimento ao gineceu, parte da casa reservada ao gênero feminino, ao passo que aos homens compete salientar-se, atrever-se, aparecer, tomar iniciativas” (REIS, 2011, p. 516).

Neumann (2018) aponta que as representações de gênero estereotipadas terminam por interferir erroneamente na identificação tanto de meninos, quanto de meninas, na medida em que vinculam organização, persistência, carinho, como comportamentos naturalmente femininos (e possivelmente responsáveis por um eventual bom desempenho) ao passo que se espera, dos meninos, comportamentos de inquietude e/ou impetuosidade, o que faz com que os olhares se voltem para eles. Desvia-se, assim, o foco das manifestações das múltiplas inteligências, para perder-se no campo dos papéis de gênero historicamente constituídos, com prejuízo para todos os envolvidos.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de informação e formação acerca do tema da superdotação, no âmbito da identificação e/ou manejo pedagógico de estudantes com AH/SD, é fator relevante que atua no baixo percentual de identificação de estudantes pertencentes a esta clientela da educação especial no Brasil; porém, antecede tal desconhecimento os mitos e estereótipos que se tem acerca da pessoa superdotada. Abre-se, neste tocante, uma lacuna, que termina sendo preenchida pela subjetividade das pessoas que atuam no âmbito educacional, e que se constitui, neste caso, em terreno fértil para a perpetuação de estigmas e preconceitos.

A questão da sub-representação do público feminino na área das altas habilidades/superdotação, embora quantitativamente tão evidente, deve atingir um patamar de reflexão mais amplo, onde os questionamentos acerca da reprodução de preconceitos atinjam a prática pedagógica a ponto de qualificá-la, permitindo o adequado atendimento a todos os grupos, em especial no âmbito do Atendimento Educacional Especializado brasileiro.

### 4. REFERÊNCIAS



ARANTES-BRERO, D. R. B. **Trajetórias de vida de pessoas com altas habilidades/superdotação.** Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação, Distrito Federal, v. 3, n. 2, p. 105-116, 2016. Semestral. Disponível em: <https://conbrasd.org/2021/09/01/revista-brasileira-de-altas-habilidades-superdotacao-3/>. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao\\_compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm). Acesso em: 2 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/-Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Leis/l9394.htm). Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC: Brasília-DF.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13234, de 29 de dezembro de 2015.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm). Acesso em: 01 maio 2021.

INEP (Brasília). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 2 maio 2021.

KUHN, C.; DERROSSO, G. **A permanência dos alunos com AH/SD numa sala de recursos multifuncionais no interior do Paraná.** In: Encontro Nacional do CONBRASD, 8., 2018, Campo Grande. Anais do 8º Encontro Nacional do ConBraSD, 3º Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, 1º Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UCDB: Multidimensionalidade das Altas Habilidades/Superdotação. Campo Grande: Conbrasd, 2018. p. 145-149. Disponível em: [https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS\\_VIII\\_ENCO\\_CONBRASD\\_2018.pdf](https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/08/ANAIS_VIII_ENCO_CONBRASD_2018.pdf). Acesso em: 05 maio 2021.



NEUMANN, P. **Desigualdade de Gênero e Altas Habilidades/Superdotação**. Diversidade e Educação, [S. l.], 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: 6 set. 2021.

PÉREZ, S. G. P. B.; RODRIGUES, S. T. **Pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação: das confusões e outros entreveros**. Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação, Distrito Federal, v. 1, n. 1, p. 21-30, 2013. Semestral. Disponível em: <https://conbrasd.org/2021/09/01/revista-brasileira-de-altas-habilidades-superdotacao/>. Acesso em: 07 maio 2021.

QUINTELLA, J. A.; VITALIANO, C. R. **Criatividade e Altas Habilidades/ Superdotação: Grupo de estudo com professores**. Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação, Distrito Federal, v. 3, n. 2, p. 21-33, 2016. Semestral. Disponível em: <https://conbrasd.org/2021/09/01/revista-brasileira-de-altas-habilidades-superdotacao-3/>. Acesso em: 10 maio 2021.

REIS, A. P. P. Z. dos. et al. **Representação feminina em um programa de atendimento às altas habilidades/superdotação**. 2008. Disponível em <https://btdt.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/892>. Acesso em: 15 maio 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

SCHELINI, P. W. **A teoria subjacente à escala wechsler de inteligência para crianças (WISC)**. Estudos de psicologia (Campinas), v. 17, p. 73-77, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2000000200007>. Acesso em: 22 julho 2021.

UNESCO. 2020. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos**. Paris, UNESCO.

VIRGOLIM, A. **A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios**. Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação, Distrito Federal, v. 1, n. 1, p. 50-66, jan. 2013. Semestral. Disponível em: <https://conbrasd.org/2021/09/01/revista-brasileira-de-altas-habilidades-superdotacao/>. Acesso em: 05 maio 2021.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. Editora Companhia das Letras, 2013.