

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

MAYRA BERTO MASSUDA

A ALTA CAPACIDADE PELA PERSPECTIVA DAS MULHERES:
Estudos de Caso do Brasil e da Espanha

SÃO CARLOS -SP
2019

Mayra Berto Massuda

A ALTA CAPACIDADE PELA PERSPECTIVA DAS MULHERES:
Estudos de Caso do Brasil e da Espanha

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de doutora em Educação Especial, em cotutela com a Universidad de Granada, para a obtenção do título de doutora em Estudios de Mujeres, Discursos y Prácticas de Género.

Orientadora: Rosemeire de Araújo Rangni (UFSCar)
Coorientadora: Pilar Ballarín Domingo (UGR)

São Carlos-SP
2019

Berto Massuda, Mayra

A Alta Capacidade pela Perspectiva das Mulheres: Estudos de Caso do Brasil e da Espanha / Mayra Berto Massuda. -- 2019.
220 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: Rosemeire de Araújo Rangni

Banca examinadora: Rosimeire Maria Orlando, Fátima Elisabeth Denari,
Ketilin Mayra Pedro, Eliana Marques Zanata

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Altas Habilidades. 3. Estudos de Gênero. I.
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

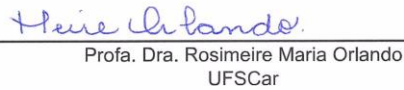
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Mayra Berto Massuda, realizada em 04/10/2019:



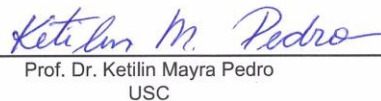
Prof. Dra. Rosemeire de Araújo Ranghi
UFSCar



Prof. Dra. Rosimeire Maria Orlando
UFSCar



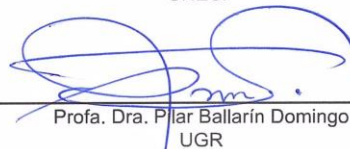
Prof. Dra. Fátima Elisabeth Denari
UFSCar



Prof. Dr. Ketilin Mayra Pedro
USC

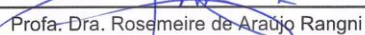


Prof. Dra. Eliana Marques Zanata
UNESP



Prof. Dra. Pilar Ballarín Domingo
UGR

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Pilar Ballarín Domingo e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



Prof. Dra. Rosemeire de Araújo Ranghi

A todas as mulheres.
No final, nós somos muito mais
fortes do que pensávamos ser.

AGRADECIMENTOS

Diferentemente do que se costuma fazer, quero começar os agradecimentos de minha tese ressaltando as mulheres que tiveram grande influência em minha vida: minha avó, Nenê (*in memoriam*); minha mãe, Rosana; minha madrinha, Rosângela; minha irmã de sangue, Mayara; e minha irmã de alma, Débora. Sem elas eu não seria nem metade da mulher que sou hoje. Se para Simone de Beauvoir não se nasce mulher, torna-se, essas são as maiores responsáveis por eu ter me tornado uma mulher de quem me orgulho e de quem eu sei que elas sentem orgulho. Tive e tenho nelas todo exemplo de força, garra e coragem que eu poderia encontrar em vida. Obrigada! Também agradeço a mulheres que moldaram quem eu sou como pesquisadora hoje, desde a minha primeira orientadora de estágio na graduação, Luci Muzzeti; à minha orientadora da especialização, Luciana Teófilo; minha orientadora do mestrado e doutorado, Rose Rangni; e minha coorientadora da Espanha, Pilar Ballarín Domingo, com quem aprendi os caminhos do feminismo e ressignifiquei minha existência como mulher. Obrigada! Agradeço à Doutora Zenita, com quem pude dividir um tempo tão curto de convivência, mas suficiente para aprender mais, aprender melhor e aprender sobre mim. Obrigada! Agradeço a professoras que fizeram a diferença na minha formação, enchendo meu coração de vontade de ser como elas: Ana Maria de Senzi, da UNESP; Fabiane Borsato, da UNESP; Rosimeire Orlando, da UFSCar; e Fátima Denari, da UFSCar. Obrigada! Agradeço às amigas que fiz em Granada no período de intercâmbio, Marie Leyder e Michelle Wiche, por serem companheiras tanto nos momentos mais felizes que tive na Espanha, como também nos momentos de extrema saudade de casa; Lyghia Meirelles, Fernanda Chagas e Doris, minha família brasileira/peruana em Granada; Felicidad e Ester, as melhores companheiras de pesquisa e feminismo que eu poderia encontrar no mundo. Obrigada! Agradeço às professoras Candida Martínez López e Ana María Muñoz Muñoz, do *Programa de Doctorado en Estudios de las Mujeres, Discursos y Prácticas de Género*, da *Universidad de Granada* por me aceitarem como aluna de intercâmbio e às professoras Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Lidia Maria Marson Postalli, da UFSCar, por autorizarem minha ida. Obrigada! Agradeço também aos homens que me apoiaram nessa trajetória e que reconhecem em mim a força com a qual uma mulher é capaz de lutar por seus sonhos. Agradeço ao meu pai, Antônio; meu padrinho, Aury; meu irmão, Matheus; meu primo/irmão, Victor; e meu irmão de alma, Cláudio. Sem vocês me incentivando constantemente e vibrando com as minhas conquistas, eu pouco teria acreditado em mim mesma. Obrigada! Agradeço ao meu namorado e melhor amigo, Felipe, companheiro de todas as horas para enrascadas, risadas, aventuras e carinho! Obrigada! Agradeço aos amigos que fiz em Granada, Rodrigo Teixeira, ombro amigo com quem compartilhei muitos momentos felizes e inesquecíveis e Jhader Cerqueira do Carmo, que compartilhou comigo as alegrias e tristezas de ser feminista. Obrigada! Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por conceder minha bolsa de Doutorado e mantê-la para que eu pudesse fazer o intercâmbio; e ao Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), que me contemplou com a isenção dos custos de estudo durante o intercâmbio na Universidad de Granada, na Espanha, e a partir do qual se deu o acordo de cotutela.

*You may trod me in the very dirt
But still, like dust, I'll rise.*

Você pode me arrastar no pó,
Ainda assim, como pó, vou me levantar

(Still I rise, Maya Angelou)

RESUMO

A constatação de que os estudos nacionais e internacionais sobre a alta capacidade feminina são ainda insipientes diante do universo de pesquisas já realizadas sobre a inteligência humana coloca em evidência a desigualdade na identificação e desenvolvimento de meninas e mulheres com alta capacidade, bem como as barreiras internas e externas enfrentadas por elas. A partir disso, o objetivo principal deste estudo foi identificar e analisar as barreiras que dificultam a identificação e o desenvolvimento de meninas com alta capacidade em dois contextos de atendimento educacional diferentes, no Brasil e o na Espanha, e propor ações para a superação dessas barreiras dentro do contexto de conceitualização, identificação e atendimento educacional de cada país. Os objetivos secundários foram: a) contextualizar os conceitos, as estratégias de identificação e de atendimento educacional a alunos e alunas com alta capacidade através dos estudos de caso de um programa local do Brasil e outro da Espanha; b) identificar e analisar as barreiras que dificultam o diagnóstico e o desenvolvimento das potencialidades de meninas com alta capacidade nos procedimentos, mediações e experiências pessoais; c) revelar como são enfrentadas essas barreiras pela gestão dos programas, pelas famílias e pelas próprias implicadas. Dessa forma, foi aplicada a pesquisa de cunho qualitativo com uma perspectiva crítica feminista com o método do Discurso do Sujeito Coletivo. As técnicas de coleta foram a pesquisa documental e entrevistas centradas no problema, sendo que a pesquisa documental se baseou nos documentos legais que permitiram contextualizar os processos de identificação e atendimento à alta capacidade de cada localidade investigada, e nos dados estatísticos referentes às matrículas de alunos e alunas com alta capacidade. As entrevistas foram analisadas seguindo a proposta metodológica do Discurso do Sujeito Coletivo e o resultado das análises foi organizado em dois Estudos de Caso: um relativo ao estudo realizado em uma cidade da comunidade autônoma de Andaluzia, Espanha; e um relativo ao estudo realizado em uma cidade do estado de Minas Gerais, Brasil. Foram participantes do estudo 7 alunas (8 a 16 anos) da Espanha e 7 alunas (11 a 18 anos) do Brasil. Os resultados mostraram que tanto no Brasil quanto na Espanha, a média nacional de meninas formalmente identificadas com alta capacidade, é inferior ao número de meninos, sendo que, na cidade espanhola, a proporção de meninas é maior que a média nacional, mas ainda menor que a média de meninos; e na cidade brasileira, a proporção de meninas é maior que a proporção de meninos. A análise das entrevistas com as meninas com alta capacidade no Brasil e na Espanha, apontou a existência dos seguintes códigos de gênero como principais barreiras para a identificação e desenvolvimento do seu potencial: a necessidade de ser ou parecer perfeita, a síndrome da impostora, a disposição em ajudar ou cuidar, e o modelo de liderança complacente. Nesse sentido, o acesso a programas de atendimento específico para o desenvolvimento da alta capacidade, a motivação no ambiente educacional e familiar, a existência de mentoras e mulheres que sejam modelo de realização do potencial, são fatores fundamentais para o enfrentamento dos códigos de gênero.

Palavras-chave: Educação Especial. Alta Capacidade. Gênero. Educação da Mulher.

RESUMEN

El hecho de que los estudios nacionales e internacionales sobre la alta capacidad femenina siguen siendo escasos en el universo de la investigación científica ya realizada acerca de la inteligencia humana, pone de relieve la desigualdad en la identificación y desarrollo de las niñas y mujeres con alta capacidad, así como las barreras internas y externas que ellas enfrentan. A partir de eso, el objetivo general de esta investigación fue indentificar y analizar las barreras que dificultan la identificación y el desarrollo de niñas con alta capacidad en dos contextos de atención educativa diversos como son los de Brasil y España y proponer acciones para la superación de esas barreras en el contexto de conceptualización, identificación y atención educativa de cada país. Los objetivos secundarios son: a) contextualizar los conceptos, las estrategias de identificación y atención educativa a alumnos y alumnas con alta capacidad a través de los estudios de caso de un programa local de Brasil y en otro de España; b) identificar y analizar las barreras que dificultan el diagnóstico y el desarrollo de las potencialidades de las niñas con alta capacidad en los procedimientos, mediaciones y experiencias personales; c) desvelar cómo se afrontan las barreras desde la gestión de los programas, las familias y las propias implicadas. Así, se aplicó una investigación cualitativa con una perspectiva crítica feminista con el método del Discurso del Sujeto Colectivo. Las técnicas de recogida de datos fueron la investigación documental y entrevistas centradas en el problema siendo que la investigación documental se basó en los documentos legales que permitieran contextualizar los procesos de identificación y atención a la alta capacidad de cada localidad investigada, y en los datos estadísticos referentes a las matrículas de alumnos y alumnas con alta capacidad. Las entrevistas fueron analizadas siguiendo la propuesta metodológica del Discurso del Sujeto Colectivo y los resultados de los análisis fueron organizados en dos Estudios de Caso: uno relativo al estudio realizado en una ciudad de la comunidad autónoma de Andalucía, España; y otro relativo al estudio realizado en una ciudad del estado de Minas Gerais, Brasil. De esta forma, fueron las participantes principales de la investigación 7 alumnas (8 a 16 años) de España y 7 alumnas (11 a 18 años) de Brasil. Los resultados señalan que, tanto en Brasil como en España, el promedio nacional de niñas formalmente identificadas con alta capacidad, es inferior al número de niños, siendo que, en la ciudad española, la proporción de niñas es mayor que el promedio nacional, pero aún menor que el promedio de niños; y en la ciudad brasileña, la proporción de niñas es mayor que la proporción de niños. El análisis de las entrevistas con las niñas con alta capacidad en Brasil y España, señalan la existencia de los siguientes códigos de género como las principales barreras para la identificación y desarrollo de su potencial: la necesidad de ser o parecer perfecta, el síndrome de la impostora, la disposición en ayudar o cuidar y el modelo de liderazgo complaciente. En este sentido, el acceso a programas de atención específica para el desarrollo de la alta capacidad, la motivación en el ambiente educativo y familiar, la existencia de mentoras y mujeres que son modelo de realización del potencial, son factores fundamentales para el enfrentamiento de los códigos de género.

Palabras-clave: Educación Especial. Alta Capacidad. Género. Educación de la Mujer.

ABSTRACT

The finding that national and international studies on women's giftedness are still incipient in light of the universe of research already conducted on human intelligence highlights the inequality in the identification and development of gifted girls and women, as well as internal and external barriers faced by them. From this, the main objective of this study was to identify and analyze the barriers that hinder the identification and development of gifted girls in two different educational contexts, in Brazil and in Spain, and to propose actions to overcome these barriers within the context of conceptualization, identification and educational service of each country. The secondary objectives were: a) contextualize the concepts, strategies of identification and educational assistance to gifted students through case studies of a local program in Brazil and another in Spain; b) identify and analyze the barriers that hinder the diagnosis and development of the potential of girls with giftedness in procedures, mediations and personal experiences; c) reveal how these barriers are addressed by their service management, families and professionals involved. Thus, we conducted a qualitative research with a feminist critical perspective with the Collective Subject Discourse method. We used documentary research and problem-centered interviews as techniques to collect data, considering that the documentary research was based on legal documents that allowed contextualizing the processes of identification and attendance to the gifted students of each investigated locality, besides the statistical data regarding the enrollment of male and female students with iftedness. The interviews were analyzed following the methodological proposal of the Collective Subject Discourse and the results of the analyzes were organized in two Case Studies: one related to the study conducted in a city of the autonomous community of Andalusia, Spain; and one related to a study conducted in a city in the state of Minas Gerais, Brazil. Thus, 7 female students (8 to 16 years) from Spain and 7 female students (11 to 18 years) from Brazil were the main participants in the study. The results showed that in both Brazil and Spain, the national average of formally identified girls with giftedness is lower than the number of boys, and in the Spanish city, the proportion of girls is higher than the national average, but even lower that the average of boys; and in the Brazilian city, the proportion of girls is higher than the proportion of boys. The analysis of interviews with girls with giftedness in Brazil and Spain, pointed to the existence of the following gender bias as the main barriers to the identification and development of their potential: the need to be or look perfect, the impostor syndrome, the willingness to help or care, and the complacent leadership model. In this sense, access to specific care programs for the development of giftedness, motivation in the educational and family environment, the existence of mentors and women who are models of potential realization, are fundamental factors for the confrontation of gender bias.

Keywords: Special Education. Giftedness. Gender. Women Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A New Model of Female Talent Development.....	64
Figura 2 – Rei’s Model of Talent Realization in Women	70
Figura 3 – Método de Estudo de Caso de YIN.....	88
Figura 4 – Reprodução da tela do script de acesso aos microdados da região Sudeste em 2016.....	100
Figura 5 - Reprodução da tela do script de acesso aos microdados por Estado do Sudeste em 2016.	100
Figura 6 - Reprodução da tela do script de acesso aos microdados de São Carlos/SP em 2016.....	101
Figura 7 - Matrículas de alunos e alunas com altas capacidades intelectuais no ensino não-universitário da Espanha entre os anos 2012 e 2017	106
Figura 8 - Matrículas de alunos e alunas com altas capacidades intelectuais no ensino não-universitário em Andaluzia entre os anos 2012 e 2017	109
Figura 9 - Matrículas de alunos e alunas com altas capacidades intelectuais no ensino não-universitário no local de pesquisa entre os anos 2012 e 2017	112
Figura 10 - Matrículas de alunos e alunas com altas habilidades/superdotação na Educação Básica no Brasil entre os anos 2013 e 2018.....	154
Figura 11 - Matrículas de alunos e alunas com altas habilidades/superdotação na Educação Básica em Minas Gerais entre os anos 2013 e 2018.....	155
Figura 12 - Matrículas de alunos e alunas com altas habilidades/superdotação na Educação Básica no local de pesquisa entre os anos 2013 e 2018	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos empíricos sobre alta capacidade e gênero publicados entre 2006 e 2017	74
Quadro 2 - Participantes principais da pesquisa.....	90
Quadro 3 - Temas pré-definidos e perguntas introdutórias para coleta de dados.....	92
Quadro 4 - Expressões-chave e Ideias Centrais do Tema 1 do Estudo de Caso 1 – Espanha.....	116
Quadro 5 - Síntese das Ideias Centrais e Subtemas do Tema 1 do Estudo de Caso 1 – Espanha	121
Quadro 6 - Expressões-chave e construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do Tema 1 do Estudo de Caso 1 – Espanha	123
Quadro 7 - Expressões-chave e Ideias Centrais do Tema 2 do Estudo de Caso 1 - Espanha.....	128
Quadro 8 - Síntese das Ideias Centrais e Subtemas do Tema 2 do Estudo de Caso 1 – Espanha	131
Quadro 9 - Expressões-chave Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do Tema 2 do Estudo de Caso 1 – Espanha	133
Quadro 10 - Expressões-chave e Ideias Centrais do Tema 3 do Estudo de Caso 1 - Espanha.....	137
Quadro 11 - Síntese das Ideias Centrais e Subtemas do Tema 3 do Estudo de Caso 1 – Espanha	140
Quadro 12 - Expressões-chave Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do Tema 3 do Estudo de Caso 1 – Espanha	141
Quadro 13 - Expressões-chave e Ideias Centrais do Tema 4 do Estudo de Caso 1 - Espanha.....	144
Quadro 14 - Síntese das Ideias Centrais e Subtemas do Tema 4 do Estudo de Caso 1 – Espanha	146
Quadro 15 - Expressões-chave Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do Tema 4 do Estudo de Caso 1 – Espanha	147
Quadro 16 - Expressões-chave e Ideias Centrais do Tema 1 do Estudo de Caso 2 - Brasil.....	161
Quadro 17 - Síntese das Ideias Centrais e Subtemas do Tema 1 do Estudo de Caso 2 – Brasil	164
Quadro 18 - Expressões-chave Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do Tema 1 do Estudo de Caso 2 – Brasil	166
Quadro 19 - Expressões-chave e Ideias Centrais do Tema 2 - Visão sobre como o atendimento especializado contribui para o desenvolvimento do potencial feminino.....	169
Quadro 20 - Síntese das Ideias Centrais e Subtemas do Tema 2 - Visão sobre como o atendimento especializado contribui para o desenvolvimento do potencial feminino.....	172
Quadro 21 - Expressões-chave e Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do Tema 2 - Visão sobre como o atendimento especializado contribui para o desenvolvimento do potencial feminino	174
Quadro 22 - Expressões-chave e Ideias Centrais do Tema 3 – Visão sobre o ambiente escolar e as relações de gênero	179
Quadro 23 - Síntese das Ideias Centrais e Subtemas do Tema 3 – Visão sobre o ambiente escolar e as relações de gênero	180
Quadro 24 - Expressões-chave e Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do Tema 3 – Visão sobre o ambiente escolar e as relações de gênero	181
Quadro 25 - Expressões-chave e Ideias Centrais do Tema 4 – Expectativas para o Futuro.....	183
Quadro 26 - Síntese das Ideias Centrais e Subtemas do Tema 3 – Visão sobre o ambiente escolar e as relações de gênero	184
Quadro 27 - Expressões-chave e Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do Tema 3 – Visão sobre o ambiente escolar e as relações de gênero	185

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos para Familiares de Participantes Brasileiras	208
Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Participantes Brasileiras.....	210
Apêndice C – <i>Contrato de Consentimiento Informado</i> para Familiares de Participantes Espanholas	212
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Profissionais Participantes	213

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - História das Influências no Desenvolvimento de Teoria e Testes de Inteligência	215
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ACAI – *Adaptaciones Curriculares para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales*

ACT – *American College Test*

ANL – Aliança Nacional Libertadora

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária

ASCII – *American Standard Code for Information Interchange*

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CASQADS - *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*

CEDET – Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

ConBraSD – Conselho Brasileiro para Superdotação

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

ESO – Educação Secundária Obrigatória

FBPF – Federação Brasileira para o Progresso Feminino

GCUB – Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras

GRS – *Gifted Rating Scales*

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LOCE – *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*

LOE – *Ley Orgánica de Educación*

LOMCE – *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación*

MECD – *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*

NAAH/S – Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONGs – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

POIT – Programa Objetivo de Incentivo ao Talento

PZI – *Problemzentrierte Interview*

QI – Quociente de Inteligência

SAT – *Scholastic Aptitude Test*

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

STEM – *Science, Technology, Engineering and Mathematics*

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UGR – *Universidad de Granada*

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
INTRODUÇÃO.....	20
1 QUEM TEM MEDO DE FALAR SOBRE FEMINISMO(S)?.....	26
1.1 Uma breve história dos movimentos feministas.....	27
1.2 O gênero como categoria de análise feminista.....	41
1.2.1 Os códigos de gênero na educação.....	46
2 OS ESTUDOS DE MULHERES E SOBRE MULHERES COM ALTA CAPACIDADE..	56
2.1 O Legado da Primeira Mulher que Investigou a Alta Capacidade Feminina.....	57
2.2 O Novo Modelo de Desenvolvimento do Talento Feminino de Kathleen Noble, Rena Subotnik e Karen Arnold (1999).....	62
2.3 O Modelo de Realização do Talento em Mulheres de Sally Reis (2005).....	67
2.4 Pesquisas atuais sobre mulheres com alta capacidade.....	73
MÉTODO.....	85
Local.....	88
Participantes.....	89
Aspectos Éticos.....	90
Procedimentos de coleta de dados.....	91
Procedimentos de análise de dados.....	101
RESULTADOS.....	105
Estudo de caso 1 – Andaluzia, Espanha.....	105
A educação de alunos e alunas com altas capacidades intelectuais na Espanha: um levantamento documental de dispositivos legais e estatísticas.....	105
Breve apresentação das participantes.....	113
Análise das Entrevistas com as Alunas com Altas Capacidades Intelectuais.....	116
Estudo de Caso 2 – Minas Gerais, Brasil.....	151
A educação de alunos e alunas com alta capacidade no Brasil: um levantamento documental de dispositivos legais e estatísticas.....	151
Breve apresentação das participantes.....	159
Análise das Entrevistas com as Alunas com Alta Capacidade.....	160
CONCLUSÕES.....	188
REFERÊNCIAS.....	193

APRESENTAÇÃO

Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima!

(Sojourner Truth)

Quando decidi pesquisar sobre mulheres, e sobre mulheres com alta capacidade, não imaginava a imensidão desse universo. Também não imaginava que essa trajetória já havia começado a ser traçada desde que me tornei mulher, e culminaria em um reencontro comigo mesma de 20 anos atrás, em um espelho invertido que o destino – e um pouco de mágica – me concedeu em uma manhã nas *calles* de Granada.

Minha construção como pesquisadora nasceu do desejo de fazer algo que pudesse mudar o mundo. Nasceu na maestria com a qual eu usava o computador *Apple II* do meu pai, com apenas 3 anos de idade. Nasceu nas idas à biblioteca da Universidade do Sagrado Coração, em Bauru, momentos em que eu pedia incansavelmente para ver as enciclopédias que falavam sobre a ida do homem à lua e me imaginava alí, entre eles, na foto, sem a consciência de que esse não era um espaço destinado a mim como mulher.

Nasceu na capacidade de ir além do que o necessário, estudando para o vestibular do curso de Letras com exercícios mais difíceis do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, simplesmente porque eu era capaz de resolvê-los. Nasceu no grupo de pesquisa sobre Teoria da Poesia, no qual líamos Aristóteles, Kant, Schiller e tantos outros homens da filosofia que para mim pareciam falar difícil com o intuito de não serem compreendidos.

Nasceu na Chácara Saffioti, em Araraquara, nos tempos de graduação, quando, por várias noites, ensaiei cenas teatrais em busca da superação dos limites da expressão da alma e do corpo, sem nem saber que o espaço havia sido doado à UNESP por Heleieth Saffioti, uma das mais importantes sociólogas feministas brasileiras do cenário contemporâneo.

Nasceu de um Mestrado difícil e doloroso, momento em que aprendi muito sobre o fazer científico, ganhei o Prêmio Maria Helena Novaes Mira do ConBraSD e aprendi mais ainda sobre mim mesma ao olhar para a história de vida dos outros e ao encarar uma perda irreparável de alguém que era modelo de pessoa e mulher para mim.

O início do Doutorado foi o momento em que decidi não mais compreender o outro, senão a mim mesma. E tomar essa decisão foi arriscado, egoísta e trabalhoso. As incertezas sobre o futuro, sobre a minha própria capacidade e sobre meu papel no mundo me levaram a um tema que aparentemente estive recusando por toda minha vida.

Ao lado disso, minha ida à Espanha para o intercâmbio trouxe toda uma ressignificação ao meu ser, estar e existir no mundo. Meu contato com os estudos de mulheres e de gênero na Universidade, com a teoria feminista, com os protestos de rua e com mulheres engajadas na luta contra o patriarcado trouxeram toda uma nova experiência que eu precisava absorver, compreender e incorporar.

Entretanto, não me avisaram que nenhuma leitura, nem livro, nem artigo, nem manifesto seria suficiente para tornar-me feminista. É necessário “tornar-se” mulher da maneira mais tradicional que isso ocorre: sofrendo. Sofrendo ao deparar-se com o caos, com o sem sentido e com o injusto vivenciado diariamente em cada passo.

Sofri a cada artigo fichado para a escrita da tese, a cada palestra que assisti de mulheres espetaculares. Sofri com o assédio na rua e com os sonhos roubados. Sofri com a impotência de agir. Sofri com a falta de empatia dos que não compreendem minhas motivações. Sofri com a distância, com o desamparo. Sofri com o sofrimento de tantas outras mulheres. Sofri para entender o sentido que tudo isso ocupava em minha vida. E como no poema de Maya Angelou, “ainda assim eu me levanto”.

Desde a escrita do projeto, até a coleta de dados, transcrição de entrevistas, análise, escrita, relatório, apresentação, pôster. Nada disso foi fácil. O fazer científico mostrou-se duplamente árduo quando tentamos romper as barreiras da academia tradicionalmente misógina e propor uma nova maneira de fazer Ciência.

Não foi e não está sendo nada fácil e “ainda assim, eu me levanto”.

Mas dessa vez, não levanto sozinha.

INTRODUÇÃO

Mulher, desperta. A força da razão se faz escutar em todo o Universo. Reconhece teus direitos.

(Olympe de Gouges)

A alta capacidade humana chama a atenção de estudiosos há milênios. A valorização do intelecto humano em Atenas e o reconhecimento do alto desempenho físico em Esparta são breves exemplos de como o alto nível de inteligência e *performance* geram nas pessoas um misto de adoração e curiosidade desde as civilizações mais antigas (Maria Clara Sodré Salgado GAMA, 2006).

Entretanto, considerando que a história da humanidade sempre nos foi contada por homens, nota-se de antemão que os estudos naturais e sociológicos acerca da inteligência humana ficaram restritos – ao menos inicialmente – a um círculo de pensadores que reproduziram na Ciência, a estrutura social hierárquica que colocava as mulheres em lugar de inferioridade em relação a eles. A ciência não era feita por mulheres, para mulheres e muito menos era feita sobre elas. Isso significa que vimos, ao longo da história, uma série de invenções, publicações, criações e prêmios de reconhecimento do sucesso masculino, que revelam um fato alarmante: onde está a outra metade de toda essa produção, se não ofuscada pelo patriarcado? Mulheres cientistas, inventoras, escritoras, artistas. Onde está essa história, se não à margem da história oficial? Até quando a nossa história continuará sendo nomeada como a “outra história”?

Desse modo, não é de surpreender a constatação de que tanto os estudos nacionais quanto os internacionais sobre a alta capacidade feminina são ainda insipientes diante do universo de estudos já desenvolvidos sobre a inteligência humana (Mayra Berto MASSUDA; Rosimeire Maria ORLANDO, 2019). Ainda, de maneira geral, é possível dizer que os estudos sobre a temática estão sujeitos a três principais fatores externos: eles foram invisibilizados pela história oficial, como é possível perceber diante da falta de valorização de trabalhos de pesquisa fundantes para área, como o de Leta Stetter Hollingworth; eles têm uma história de vida muito curta, vide modelos teóricos sobre a inteligência feminina publicados apenas a partir da década de 1990; e ainda estão no processo de conquista de um espaço em que sua teoria e prática tenham tanto reconhecimento quanto as postulações masculinas já canonizadas, como é o caso do quase apagamento da importância da contribuição de Sally Reis diante da produção acadêmica do marido.

Ao lado da necessidade de compreender melhor os processos de desenvolvimento do talento feminino e do reconhecimento da sua alta capacidade, nota-se que os organismos internacionais comprometidos com a educação e o desenvolvimento humano no mundo todo já se articulam no mesmo sentido. Em 2015, líderes mundiais reuniram-se na sede da Organização das Nações Unidas (ONU) para definir um plano de ação para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir a paz e a prosperidade, criando, assim a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”.

A Agenda 2030 conta com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), dentre os quais estão objetivos referentes à Educação de Qualidade (Objetivo 4) para “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2016, p. 24); e também referentes à Igualdade de Gênero (Objetivo 5), para “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (ONU, 2016, p. 26), sendo esse último um objetivo transversal à toda Agenda 2030.

Desse modo, consideramos que não faltam motivações para nosso comprometimento com os estudos sobre a alta capacidade feminina, tanto do ponto de vista científico quanto do ponto de vista social, principalmente estando pautadas por uma abordagem feminista que propõe a contestação da ordem de poder hegemônica reproduzida no ambiente acadêmico.

Diante disso, Maria Amélia de Almeida Teles (1999, p. 9) declara que falar da mulher, em termos de aspiração e projeto é “assumir uma postura incômoda de se indignar com o fenômeno histórico em que metade da humanidade se viu milenarmente excluída nas diferentes sociedades, no decorrer do tempo”.

Ou seja, falar de meninas e mulheres com alta capacidade não se trata de uma tarefa fácil no contexto social e político em que vivemos. É uma tarefa que, em primeiro lugar, envolve aderir aos objetivos do movimento feminista: a igualdade e a igualdade de oportunidades. Segundo Renata Muniz Prado Basto (2018, p. 4), “as desigualdades de gênero relacionam-se ao impacto dos estereótipos no processo de constituição da subjetividade feminina, e geram bloqueios e barreiras no desenvolvimento e na expressão de suas habilidades e potenciais”. Diante disso, torna-se, então, necessário levantar não apenas números, mas também as causas das desigualdades evidentes na educação de meninos e meninas nos programas de atendimento à alta capacidade.

Assim, de maneira geral, entre as barreiras internas e externas vivenciadas por meninas e mulheres com alta capacidade, Sally Reis (2001, 2002, 2005) destaca os estereótipos de gênero, a ausência de contato com modelos femininos positivos, a falta de acesso a recursos financeiros e à educação formal, a instabilidade política, a intimidação, o preconceito, a

sobrecarga de responsabilidades domésticas, as decisões relacionadas ao casamento, carreira e filhos, o altruísmo em excesso, o medo do sucesso, a falta de autoconfiança, a dificuldade em reconhecer o próprio talento ou a necessidade de escondê-lo, o sentimento de solidão e o perfeccionismo.

Ademais, Karen Arnold, Kathleen Noble e Rena Subotnik (1996) afirmam que olhar para um número tão ínfimo de mulheres com alta capacidade nos desperta não só para a necessidade de investigar o destino e as habilidades dessas mulheres, mas principalmente para o que pode ser feito para aumentar a presença de mulheres em todos os setores e em todos os níveis da vida pública.

Assim, para este estudo, partimos das seguintes questões de pesquisa:

- Por que frequentemente há mais meninos que meninas formalmente identificadas com alta capacidade em tantos países, como o Brasil e a Espanha?
- Meninas já identificadas e atendidas em programas voltados para o desenvolvimento da alta capacidade enfrentaram – ou ainda enfrentam – barreiras para serem identificadas como tal e para desenvolver suas potencialidades? Se sim, quais seriam essas barreiras dentro do contexto de cada país e o que dizem essas meninas, seus familiares e profissionais envolvidos na identificação e atendimento?
- Quais são os caminhos que podem propiciar a superação dessas barreiras e o desenvolvimento do potencial de meninas com alta capacidade tanto no Brasil quanto na Espanha?

Em síntese, essas perguntas se resumem em uma única questão norteadora: por que meninas e mulheres com alta capacidade são tão invisibilizadas na sociedade?

A partir das questões de pesquisa supracitadas, elaboramos as seguintes hipóteses:

- Os protocolos, instrumentos e procedimentos de identificação da alta capacidade apresentam vieses de gênero.
- As mediações socioambientais marcadas pelos papéis de gênero não favorecem que meninas com alta capacidade manifestem seus potenciais.
- As experiências pessoais de meninas com alta capacidade, ainda que diversas, são agentes de auto exclusão.

Dessa forma, estabelecemos como objetivo principal deste estudo identificar e analisar as barreiras que dificultam a identificação e o desenvolvimento de meninas com alta capacidade em dois contextos de atendimento educacional diferentes, no Brasil e na Espanha, e propor

ações para a superação dessas barreiras dentro do contexto de conceitualização, identificação e atendimento educacional de cada país.

Os objetivos secundários são:

- a) contextualizar os conceitos, as estratégias de identificação e de atendimento educacional a alunos e alunas com alta capacidade por meio dos estudos de caso de um programa local do Brasil e outro da Espanha;
- b) identificar e analisar as barreiras que dificultam o diagnóstico e o desenvolvimento das potencialidades de meninas com alta capacidade nos procedimentos, mediações escolares e experiências pessoais;
- c) revelar como são enfrentadas essas barreiras pela gestão dos programas, pelas famílias e pelas próprias implicadas.

Além da importância científica de estudos que evidenciem meninas e mulheres com alta capacidade, destacamos também a importância social de compreender as mediações que influenciam o processo de identificação e que resultam no frequente desequilíbrio entre meninos e meninas nos serviços educacionais de atendimento especializado, principalmente, considerando a necessidade de assegurar a inclusão e a educação equitativa e de qualidade que promova oportunidades de aprendizagem permanente a todos: meninos e meninas, homens e mulheres (UNESCO, 2015).

Para isso, nos baseamos principalmente em duas temáticas, a teoria crítica feminista e os modelos teóricos de identificação e desenvolvimento do potencial feminino. Essa articulação exigiu um maior aprofundamento na compreensão das ações e discursos dos movimentos feministas e, principalmente, uma busca – científica e pessoal – por fazer Ciência dentro da perspectiva do feminismo.

Segundo Cecília Sardenberg e Ana Alice Costa (1994) esse é um exercício que exige reavaliação e autocrítica, no qual se torna impossível separar nosso cotidiano enquanto mulheres, e nossa vivência no feminismo, do nosso objeto de análise. Dessa forma, cedemos à liquidez dos parâmetros e categorias de análise feministas e nos permitimos assumir a mirada pessoal diante de um tema que nos é tão pertinente como pesquisadoras.

Destacamos aqui que, neste estudo, “a todo momento, nossos anseios, nossas frustrações e nossas expectativas quanto aos rumos do movimento teimarão, incessantemente, em perpassar a análise, revelando a intricada simbiose que se estabelece entre ‘sujeito’ e ‘objeto’” (SARDENBERG; COSTA, 1994, p. 82). Como resultado da adoção dessa perspectiva, faremos uso do discurso na primeira pessoa do plural, na compreensão de que somos sujeitos auto-declarados nesse exercício constante de aproximar-se e afastar-se dentro do fazer científico.

Além disso, destacamos também alguns pontos que julgamos importantes para esclarecer as medidas adotadas no contexto de escrita deste estudo.

Utilizaremos aqui o termo “alta capacidade”, no singular, para fazer referência ao que se conhece no contexto brasileiro como superdotação, altas habilidades, dotação ou talento, e também o que se conhece no contexto espanhol como *altas capacidades intelectuales*, *sobredotación* ou *superdotación*.

Essa escolha vai ao encontro do pensamento de Zenita Guenther quando a autora afirma que a capacidade humana não deve ser entendida como características ou atributos pessoais, mas sim como potencial para ação, “por definição, capacidade indica ‘poder de aprender’, ou seja, poder de captar informação do ambiente, abstrair, organizar, relacionar e incorporar esse material ao campo perceptual interno de significados” (GUENTHER, 2012, p.1).

Desse modo, adotou-se como regra neste trabalho a utilização do termo “alta capacidade” para designar de maneira genérica o que o Ministério da Educação (MEC) do Brasil entende por “altas habilidades/superdotação” e o *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (MECD) da Espanha entende por “*altas capacidades intelectuales*”, sendo que as terminologias originais serão mantidas quando mencionados os casos específicos dos estudos de caso realizados.

Em segundo lugar, utilizaremos, preferencialmente, o nome completo dos pesquisadores e pesquisadoras quando mencionados pela primeira vez no decorrer do texto, com o objetivo de tornar visíveis as mulheres que frequentemente são ofuscadas pela generalização linguística no masculino. Com a mesma intenção, iremos manter nas referências encontradas ao final, seus nomes completos, sem abreviações dos primeiros nomes e sem omissão dos nomes dos quartos, quintos e ou mais autores e autoras.

Também favoreceremos a representação feminina ao mencionar, mesmo que repetidamente, “alunos e alunas”, “meninos e meninas”, “homens e mulheres”, a fim de evitar a generalização que leva ao apagamento do feminino.

Acreditamos serem essas algumas estratégias que, em maior ou menor medida, propõem uma revisitação dos padrões tradicionais de escrita acadêmica e científica e colocam em evidência a importância que as mulheres têm dentro desta pesquisa, tanto como objeto de estudo, quanto como autoras de sua própria história.

Dessa forma, no capítulo 1 fazemos um apanhado histórico dos movimentos feministas no mundo, de acordo com a chamada história oficial do movimento, e também sobre a articulação do feminismo no Brasil. A partir disso, abordamos o conceito de gênero, como categoria de análise feminista e os códigos de gênero encontrados no ambiente educacional.

No capítulo 2 abordamos os estudos sobre a alta capacidade humana realizados por mulheres e, principalmente, estudos realizados sobre mulheres com alta capacidade, com a apresentação de dois modelos teóricos voltados estritamente para o talento feminino.

Apresentamos, em seguida, os métodos utilizados na realização da pesquisa, com o detalhamento do local, participantes e procedimentos. E, com isso, chegamos nos resultados organizados em dois estudos de caso: o estudo de caso 1, realizado em uma cidade da comunidade autônoma de Andaluzia, Espanha; e o estudo de caso 2, realizado em uma cidade do estado de Minas Gerais, Brasil.

Por fim, apresentamos as conclusões do trabalho e as limitações do nosso estudo, com a perspectiva de colaborar para investigações futuras realizadas dentro da mesma área.

1 QUEM TEM MEDO DE FALAR SOBRE FEMINISMO(S)?

Rir de categorias sérias é indispensável para o feminismo. Sem dúvida, o feminismo continua a exigir formas próprias de seriedade.

(Judith Butler)

De acordo com Sardenberg e Costa (1994), a subordinação da mulher dentro de uma determinada sociedade foi a primeira forma de opressão na história da humanidade. Já na Grécia Antiga há registros de que a mulher ateniense executava apenas trabalhos manuais desvalorizados pelo homem livre, ocupando uma posição semelhante à do escravo; também na civilização Romana, a mulher não era considerada uma pessoa livre, mas uma propriedade do *pater familias* (Branca Moreira ALVES; Jacqueline PITANGUY, 2017).

Diante de uma opressão revista e reformulada constantemente ao longo da história e só muito recentemente compreendida como resultado de construções sociais e não biológicas, o feminismo passou a se articular como doutrina e movimento social (Leila de Andrade Linhares BARSTED; Branca Moreira ALVEZ, 1987), cujo cerne de reivindicação – teórica e prática – está na constatação da suposta inferioridade da mulher em relação ao homem, em maior ou menor medida, em todas as culturas (Lorena Fries MONLEÓN; Nicole Lacrampette POLANCO, 2013) e na consequente luta contra a violência de gênero e as violências individuais (Amelia VALCÁRCEL, 2001).

Assim, Monleón e Polanco (2013, p. 33, tradução nossa) definem os *feminismos* como “um conjunto de teorias críticas que explicam a subordinação, exploração e/ou marginalização das mulheres na sociedade e promovem sua plena emancipação”¹. Nesse sentido, seguindo o mesmo pensamento das autoras supracitadas e também de Sonia Alvarez et al. (2003) e Jhader Cerqueira do Carmo (2018), consideramos, assim, impossível falar de *feminismo* no singular, diante de toda a diversidade de feminismos dispersos no tempo e espaço – muitas vezes no mesmo tempo e espaço – e por isso, tratamos aqui como plural – *feminismos* – o que tanto se tenta simplificar e resumir como um movimento singular.

¹ Do original, em espanhol: “[...] un conjunto de teorías críticas que explican la subordinación, dominación, explotación y/o marginalización de las mujeres en la sociedad y promueven su plena emancipación”.

Desse modo, para compreender os cenários já enfrentados, no passado e na atualidade, pelas mulheres dos movimentos feministas do Brasil e do Mundo, fazemos aqui um breve apanhado da “história oficial”² dos Feminismos.

1.1 Uma breve história dos movimentos feministas

Segundo Céli Regina Jardim Pinto (2010), na história do Ocidente, sempre houve relatos de mulheres que se rebelaram contra sua condição, já no período da Inquisição da Igreja Católica as mulheres que lutavam pela liberdade, muitas vezes, pagaram com suas próprias vidas por desafiar os princípios pregados como dogmas insofismáveis.

Dentro do que chamamos aqui de “história oficial”, é possível dizer que os feminismos tiveram origem, como movimento organizado, no Iluminismo, como uma resposta das mulheres por serem excluídas dos princípios de “*liberté, égalité, fraternité*” da Revolução Francesa (SARDENBERG; COSTA, 1994; VALCÁRCEL, 2001; MONLEÓN; POLANCO, 2013). Essa reação se justificava pelo fato de que os preceitos apregoados pelas revoluções burguesas daquele período eram limitados em relação à sua essência de igualdade: “apesar de clamada para todos, na prática vai se instaurar só entre as classes dominantes e – como bem estabelece, já no título, a ‘Declaração dos Direitos do Homem’ – somente entre homens” (SARDENBERG; COSTA, 1994, p. 86).

Também no contexto da Revolução Francesa, emergiram autores da filosofia, sociologia e política, dentre os quais destacamos o pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), uma das maiores influências filosóficas da teoria política moderna e da democracia. Sobre esse ponto, Rosa Cobo Bedia (1995) afirma que, apesar de fundamental para a modernidade, o pensamento de Rousseau foi um dos mais controvertidos que se produziu no século XVIII.

Na mesma linha, Valcárcel (2001) aponta que a democracia no pensamento rousseauiano é excludente. Baseado na construção de um modelo político sustentado no resgate do estado natural (COBO BEDIA, 1995), Rousseau defende uma república em que cada homem é chefe de família e cidadão, e na qual a igualdade entre os homens é justificada pela sua preponderância sobre as mulheres (VALCÁRCEL, 2001). Assim, “todas as mulheres, independentemente de sua situação ou dons particulares, são privadas de uma esfera própria de cidadania e liberdade” (VALCÁRCEL, 2001, p. 8, tradução nossa)³.

² Alvarez (2014, p. 21) considera como história oficial do Feminismo aquela “consagrada nas narrativas das veteranas ou ‘históricas’ e suas observadoras”.

³Do original, em espanhol: “Todas las mujeres, con independencia de su situación social o sus dotes particulares, son privadas de una esfera propia de ciudadanía y libertad”.

Também inspirador da tradição liberal da educação, Rousseau (1992) orienta, em seu livro *Emílio* ou *Da Educação*, publicado originalmente em 1762, como se deve educar as crianças, ou melhor, como se deve educar os homens, representados pelo personagem Emílio, para serem indivíduos autônomos, morais e racionais e para ocuparem seu lugar de ordem moral e física; e, por comparação, direciona como se deve educar as mulheres, representadas pela personagem Sofia, instruída para obedecer e para garantir que os homens alcancem seus objetivos na vida pública.

Valcárcel (2001, p. 8, tradução nossa) destaca que, para Rousseau,

[...] as mulheres são um segundo sexo e sua educação deve garantir que elas cumpram seu propósito: agradar, ajudar, criar filhos. Para elas, não são feitos nem os livros nem os púlpitos. Sua liberdade é odiosa e diminui a qualidade moral do conjunto social⁴.

De acordo com Monleón e Polanco (2013), Rousseau propõe que só deveria ser ensinado às mulheres o que fosse justificado pelo seu estado natural, ou seja, tudo o que fosse relativo às obrigações de seu sexo – a maternidade, o cuidado e a costura – reproduzindo a subordinação no ideal esclarecido, e justificando a exclusão das mulheres aos direitos civis e políticos.

Anteriormente, Olympe de Gouges publicara, em 1791, a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã” – baseada na “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, publicada na França em 1789 –, na qual a autora traz como direitos naturais e imprescindíveis, tanto dos homens quanto das mulheres, a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.

Um ano depois, Mary Wollstonecraft publica a obra considerada fundante do feminismo, a “Reinvidicação dos Direitos das Mulheres”, na qual denuncia a subordinação das mulheres (SARDENBERG; COSTA, 1994), defende uma única educação para homens e mulheres (MONLEÓN; POLANCO, 2013) e critica a exclusão total das mulheres do campo de bens e direitos desenhado pela teoria política de Rousseau (VALCÁRCEL, 2001).

Com isso, “o feminismo aparecia como um filho não desejado da Ilustração”⁵ (VALCÁRCEL, 2001, p. 12, tradução nossa), como uma primeira correção forte e significativa

⁴ Do original, em espanhol: “Las mujeres son un sexo segundo y su educación debe garantizar que cumplan su cometido: agradar, ayudar, criar hijos. Para ellas no están hechos ni los libros ni las tribunas. Su libertad es odiosa y rebaja la calidad moral del conjunto social”

⁵ Do original, em espanhol: “El feminismo aparecía como un hijo no deseado de la Ilustración”.

à democracia excludente de Rousseau, nomeando como privilégio a ancestral hierarquia entre os sexos, amparada nas ideias de razão, autonomia e liberdade dos indivíduos.

Nesse sentido, Valcárcel (2001) afirma que a filosofia política liberal rousseuniana sedimentou a separação da família e do Estado entre as esferas pública e privada, concebendo o cidadão como um *pater familias*. Nesse contexto, Carmo (2018) aponta que, embora o movimento feminista tivesse avançado temporalmente, continuava ainda enfrentando os mesmos dilemas históricos da Idade Média, do Renascimento e do Século das Luzes.

Por exemplo, a ideia em torno dos sexos masculino e feminino dispostos como diferentes e complementários entre si persistiu. O patriarcado se sofisticou cada vez mais, parecia intocável; e enfim, as mulheres ainda figuravam como maioria das mazelas humanas presentes no mundo, o contexto delas era de marginalização, desassistência e morte (CARMO, 2018, p. 43).

Apesar das contribuições de Wollstonecraft e De Gouges, historicamente permaneceu a perspectiva misógina do Iluminismo, que reafirmava a hierarquia sexual na qual a família e o Estado delimitam duas esferas de atuação: o privado-doméstico e o público-político (MONLEÓN; POLANCO, 2013). Nesse momento, o novo modelo de democracia se edificava dentro da constituição de uma nova legislação civil e penal napoleônica e se institucionalizava o modelo educativo curricular burguês (VALCÁRCEL, 2001).

Assim, o novo Estado liberal assumiu a responsabilidade pela educação e, conseqüentemente, pela institucionalização de um currículo educativo que excluía as mulheres (VALCÁRCEL, 2001). A educação, sedimentada em um modelo curricular dividido em Educação Primária, Média e Superior, era o instrumento principal para o exercício de uma profissão e para a ascensão social, para o qual as mulheres ainda permaneciam preteridas.

Mais do que isso, a educação era um dos instrumentos da participação da vida pública e da cidadania, privilégios negados às mulheres.

Sem capacidade de cidadania e fora do sistema normal educativo, as mulheres ficaram fora do âmbito completo dos direitos e bens liberais. Assim, obtê-los, conseguir o voto e a entrada às instituições de alta educação, se converteram nos objetivos principais do sufrágio⁶ (VALCÁRCEL, 2001, p. 14, tradução nossa).

⁶ Do original, em espanhol: “Sin capacidad de ciudadanía y fuera del sistema normal educativo, quedaron las mujeres fuera del ámbito completo de los derechos y bienes liberales. Por ello el obtenerlos, el conseguir el voto y la entrada en las instituciones de alta educación, se convirtieron en los objetivos del sufragio”

Com o início do século XIX, surge a Segunda Onda do Feminismo, conhecida também como Movimento Sufragista, movimento articulado primeiramente na Inglaterra e que, diante das demandas e necessidades herdadas do momento anterior, passou a lutar no campo teórico contra a ideologia da natureza diferente e complementar dos sexos e, no campo político, contra a separação da família e do Estado entre as esferas pública e privada (PINTO, 2010; MONLEÓN; POLANCO, 2013).

Nesse momento, as justificativas religiosas para a inferioridade feminina já tinham perdido sua validade (VALCÁRCEL, 2001; MONLEÓN; POLANCO, 2013) diante do avanço científico e filosófico – ainda que misógeno – do Iluminismo. As novas justificativas para a resistência da ordem e da submissão feminina ficaram, então, a cargo da filosofia elaborada principalmente por Hegel, Schopenhauer, Kierkegaard e Nietzsche.

Sobre esse ponto, Valcárcel (2001, p. 15) conclui:

A velha mãe Eva não parecia convincente para quase ninguém no mundo do progresso técnico, do telégrafo, do trem ferroviário, da anestesia e do livre comércio. Havia cumprido sua função e eram necessárias explicações de maior força: a filosofia o fez.

Dentre os filósofos mencionados, Valcárcel (2001) destaca Hegel, responsável por explicar o porquê dos sexos em sua “Fenomenologia do Espírito”, publicado em 1807. Assim, Hegel os conceitua como realidades do mundo natural, ao qual a espécie humana está subordinada. Segundo Hegel, “cada um tem um destino diferente. O destino das mulheres é a família, o destino dos homens é o estado”⁷ (VALCÁRCEL, 2001, p. 15, tradução nossa).

Entretanto, a autora também aponta que Schopenhauer foi o filósofo cuja misoginia evidente marcou o século XIX, adicionando à teoria política de Rousseau e à filosofia fenomenológica de Hegel, a explicação de que o sexo masculino representaria o espírito, enquanto o sexo feminino representaria a natureza, cuja característica fundamental é a continuidade, a reprodução.

A misoginia romântica de Schopenhauer é explicada detalhadamente por Valcárcel (2001, p. 16):

A natureza é ela própria feminina e procura se perpetuar porque esse é o único fim que tem, já que nela não há nem pode haver mais teleologia. A natureza é inconsciente e inconsciente de si mesma. Essa inconsciência, falta de inteligência, miopia, incapaz de formar representações ou conceitos, incapaz de prever o futuro, incapaz de refletir

⁷ Do original, em espanhol: “Cada uno tiene un destino distinto. El destino de las mujeres es la familia, el destino de los varones es el estado”

sobre o passado, enfim, uma existência pura sem autoconsciência [...] As perfeições deste ser são falsas e utilitaristas: beleza ou graça ou vislumbres de inteligência só têm por finalidade a reprodução e a prova disso é que esse ser as perde no momento em que reproduz. Enquanto os homens têm maturidade, as mulheres florescem e envelhecem⁸ (VALCÁRCEL, 2001, p. 16, tradução nossa).

Contra essa nova ordem, se organizou em 1848, um grupo composto por 70 mulheres e 30 homens de diversos movimentos e associações políticas (MONLEÓN; POLANCO, 2013), mas que tinham em comum a sua participação no círculo abolicionista (VALCÁRCEL, 2001) e publicaram nos Estados Unidos da América a “Declaração dos Sentimentos” em 1848, mais conhecida como a “Declaração de *Seneca Falls*”.

A Declaração, baseada no modelo da Declaração da Independência dos Estados Unidos da América, era composta por doze decisões e incluía em seus dois capítulos as exigências para que as mulheres alcançassem a cidadania civil e os princípios para modificar os costumes e a moral (VALCÁRCEL, 2001).

De acordo com Monleón e Polanco (2013), duas mulheres que lideraram o processo que culminou na publicação da “Declaração de *Seneca Falls*” foram Elizabeth Cady Stanton e Lucretia Coffin Mott, promotoras também do movimento sufragista.

O movimento sufragista nascia, então, em países de capitalismo avançado, como os Estados Unidos e a Inglaterra (SARDENBERG; COSTA, 1994). Nesse período, por um lado, as mulheres proletárias haviam sido incorporadas massivamente no trabalho industrial, já que constituíam mão de obra mais barata e mais submissa que a dos homens; e por outro, as mulheres burguesas continuavam cada vez mais reclusas dentro de seus lares como símbolo de *status* social e sucesso profissional de seus maridos (MONLEÓN; POLANCO, 2013). Assim, o movimento sufragista surge para articular-se internacionalmente na luta por dois objetivos principais: o direito ao voto e os direitos educacionais, conseguindo ambos dentro de um período de 80 anos (VALCÁRCEL, 2001).

Segundo Pinto (2010), o direito ao voto foi conquistado no Reino Unido em 1918, a partir dos esforços das *sufrajetes*, que “promoveram grandes manifestações em Londres, foram presas várias vezes, fizeram greves de fome” (PINTO, 2010, p. 15). Quanto aos direitos

⁸ Do original, em espanhol: “La naturaleza es ella misma hembra y persigue perpetuarse porque ese es el fin único que tiene, dado que en ella ni hay ni puede haber una ulterior teleología. La naturaleza es en sí misma inconsciente e inconsciente de sí misma. Esa inconsciencia, ininteligente, corto de miras, incapaz de formar representaciones o conceptos, incapaz de prever el futuro, incapaz de reflexionar sobre el pasado, en fin, un puro existir sin conciencia de sí mismo [...] Las perfecciones de este ser son falsas y utilitarias: belleza o gracia o atisbos de inteligencia sólo tienen por fin la reproducción y la prueba es que ese ser las pierde en el momento en que se reproduce. Mientras que los varones tienen madurez, las mujeres florecen y se agostan.”

educacionais, mesmo as mulheres já tendo assegurada a entrada na educação primária – com o objetivo de serem educadas para cumprirem o papel social para o qual a natureza as destinou – e também o acesso a profissões médias, apenas um pequeno grupo tinha acesso às universidades em 1880 na Europa e ainda por meio de medidas de exceção (VALCÁRCEL, 2001). Assim, “as mulheres desse período começam a dar-se conta de que é necessário avançar para ser parte da cidadania e isso se alcança por meio da educação”⁹ (MONLEÓN; POLANCO, 2013, p. 40, tradução nossa).

Como consequência dos esforços do Movimento Sufragista, as democracias que surgiram após a Segunda Guerra Mundial adotaram o sufrágio universal e garantiram os direitos educacionais a toda população (VALCÁRCEL, 2001). Embora o movimento feminista tenha perdido forças na década de 1930 (PINTO, 2010), em resposta às conquistas das sufragistas e ao alcance internacional que o movimento havia atingido, deu-se início a uma articulação do Estado com os meios de comunicação em massa, em um movimento que pretendia realizar uma manobra, desta vez consciente, para devolver aos homens os postos de trabalho que haviam sido ocupados pelas mulheres no período bélico, e trazê-las de volta às “suas” tarefas domésticas no lar, articulação que foi duramente criticada e nomeada por Betty Friedan em seu livro de 1963, “A Mística Feminina” (VALCÁRCEL, 2001).

Para atingir esse fim perverso, as revistas femininas, o cinema e todas as formas de publicidade veiculavam o modelo da nova mulher, que contrastava com a “vovó caduca” que pouco conhecia sobre as regras de higiene e assuntos domésticos (VALCÁRCEL, 2001).

“Agora”, as “mulheres modernas”, que eram cidadãs e tinham formação, eram livres e competentes. Livres para escolher permanecer em seus lares e não sair para competir em um mercado de trabalho sombrio. Competentes para levar adiante a unidade doméstica mediante um planejamento quase empresarial¹⁰ (VALCÁRCEL, 2001, p. 22, tradução nossa).

De acordo com Valcárcel (2001), no pós-guerra, as mulheres foram ocupadas quase que constantemente com os dois propósitos capitalistas que surgiam com demandas urgentes nesse momento: o consumo e o aumento da taxa de natalidade. Entretanto, esse modelo de “mulher

⁹ Do original, em espanhol: “Las mujeres de este periodo comienzan a darse cuenta de que se requiere avanzar para ser parte de la ciudadanía y que ello se logra a través de la educación”.

¹⁰ Do original, em espanhol: “‘Ahora’ las ‘mujeres modernas’, que eran ciudadanas y tenían formación, eran libres y competentes. Livres de elegir permanecer en su hogar y no salir a competir en un mercado laboral adusto. Competentes para llevar adelante la unidad doméstica mediante una planificación cuasi empresarial”.

perfeita” afetou em demasia as relações familiares e a saúde emocional dessas mulheres, principalmente das que já haviam acessado um grau mais alto de educação, que apresentavam repetidamente quadros de solidão e depressão.

O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação -, mas que luta, sim por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo (PINTO, 2010, p. 16).

No meio dos anos 1960 e 1970, com bases na esquerda contracultural, surgia uma nova organização do movimento feminista. A Terceira Onda do Feminismo estava comprometida com o fim da mística feminina e com a luta por uma série de mudanças de valores e formas de vida que continuavam ainda sustentados no patriarcado¹¹ (VALCÁRCEL, 2001, tradução nossa), surgem os feminismos radicais, que propunham a busca pela raiz da dominação (MONLEÓN; POLANCO, 2013).

A primeira articulação do movimento foi a constatação de que apesar dos direitos educacionais, trabalhistas e os direitos políticos conquistados até o momento – esse último, leia-se o direito ao voto – as mulheres ainda não tinham alcançado uma posição paritária em relação aos homens (VALCÁRCEL, 2001; MONLEÓN; POLANCO, 2013). “A obtenção do voto para as mulheres não havia significado uma mudança nas legislações, as desigualdades legais se mantinham vigentes e era necessário identificá-las para então erradicá-las” (MONLEÓN; POLANCO, 2013, p. 46).

Surgiram, então, como necessidades prementes uma mudança social e jurídica com fins de tornar os mecanismos legislativos igualitários e equitativos, o que começou a ocorrer no campo legislativo com o início da jurisdição de âmbitos considerados privados – como o estupro dentro do casamento – e com mudanças no âmbito da moral, costumes e modelos com a vivência de novas liberdades sexuais, inclusive com o uso “semilegal” da pílula contraceptiva (VALCÁRCEL, 2001).

Nesse momento tiveram grande importância as publicações de “A Política Sexual” de Kate Millet e “A Dialética do Sexo” de Sulamith Firestone, sendo que ganha importância – finalmente – “O Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir, publicado em 1949 e ofuscado pela força da mística da feminilidade.

¹¹ De acordo com Valcárcel (2001), patriarcado é a terminologia usada para explicar a ordem sociomoral e política que mantém e perpetua a hierarquia masculina.

Dessa forma, o feminismo articulou-se principalmente focado no tema poder. Segundo Valcárcel (2001), os grandes motes desse momento do feminismo foram “a abolição do patriarcado” e “o pessoal é político”. “O primeiro designava o objetivo global e o segundo uma nova forma de entender a política que tinha suas chaves não na política gerencial, mas no registro contratual”¹² (VALCÁRCEL, 2001, p. 25, tradução nossa).

A obra de Kate Millet foi a principal fonte de articulação a respeito da premissa de que “o pessoal é político”. De acordo com Monleón e Polanco (2013), em “A Política Sexual”, de 1970, Millet afirma que o sistema de relações sexuais, ao longo de toda história, tem se construído com base na relação de dominação e subordinação imposta pelo patriarcado, colocando em evidência o conceito de papel sexual, modelos estereotipados baseados nas necessidades e valores do grupo dominante e ditados como código de conduta para cada sexo.

Já nos anos 1980, se por um lado, o feminismo começou a adentrar a política formal a partir da criação de órgãos específicos para tratar a condição da mulher, possibilitando reformas legais; por outro, tinha que lutar para não perder sua identidade e transformar-se em uma teoria desenhada por e para as elites (VALCÁRCEL, 2001).

A partir da década de 1990, começou a ganhar destaque a diversidade de mulheres cujas realidades eram variadas, porém afins, em relação a determinados agrupamentos de raça, classe, etnia, religião e nacionalidade (MONLEÓN; POLANCO, 2013), o que deu origem ao momento controvérsamente chamado de Pós-Feminismo por algumas ou Feminismos Plurais para outras.

Segundo Ana Gabriela Macedo e Ana Luísa Amaral (2005), o Pós-Feminismo é compreendido basicamente sob três perspectivas: a das autoras francesas do fim da década de 1960, Julia Kristeva e Hélène Cixous, que defendem a diferença da subjetividade masculina e feminina como conceito múltiplo e instável dentro da teoria psicanalítica; a do movimento de autoras como Camille Paglia e Christina Hoff Sommers, consideradas, na realidade, como contra-feministas ou anti-feministas por defenderem uma visão conservadora contra as práticas discursivas feministas anteriores, isto é, a oposição ao patriarcado e a opressão masculina à mulher (CARMO, 2018); e a de um movimento mais recente, empenhado em reafirmar as batalhas já vencidas pelas mulheres, focado na representação e nas *medias*, na produção e leitura de textos culturais e empenhado nas lutas em várias frentes.

¹² Do original, em espanhol: “El primero designaba el objetivo global y el segundo una nueva forma de entender la política que tenía sus claves no en la política gerencial, sino en el registro contractual”.

O conceito de Pós-feminismo, bem como a terminologia em si, ainda é pouco discutido, sendo que não há consenso teórico sobre o assunto. Em resumo, na visão de Macedo e Amaral (2005, p. 154):

O conceito de pós-feminismo poderá assim traduzir a existência hoje de uma multiplicidade de feminismos, ou de um feminismo “plural”, que reconhece o fator da diferença como uma recusa da hegemonia de um tipo de feminismo sobre outro, sem contudo pretender fazer tabula rasa das batalhas ganhas, nem reificar ou “fetichizar” o próprio conceito de diferença.

Posteriormente, Macedo (2006) repostulou que o pós-feminismo não fosse visto isoladamente como um lexema traduzido da uma realidade linguística e social. A autora afirma que é necessário entender a existência de um pós-feminismo global dentro da perspectiva das diferentes localizações espaço-temporais em que se encontra. Nesse sentido, estaríamos vivendo um momento de “feminismos plurais” diante da diversidade de movimentos e teorias que surgiram a partir da década de 1980 e 1990, entre elas: a política da localização, de Adrienne Rich; as novas cartografias do feminino e as políticas identitárias, de Virginia Woolf, Simone de Beauvoir, Susan Bordo, Judith Butler, Susan Stanford Friedman e Donna Haraway; a outridade do paradigma da mulher, de Griselda Pollock; a alteridade positivamente outra, de Rosi Braidotti; e muitos outros feminismos.

Macedo (2006, p. 815-816) conclui que:

[...] o feminismo tem vindo a se constituir como uma “nova fronteira” dentro do *mainstream*, instituindo-se como uma “consciência nomádica” resistente aos discursos e formações hegemônicas, fundamentada rizomaticamente na transdisciplinaridade, na desterritorialização e no hibridismo.

Valcárcel (2001), poucos anos antes, já defendia que o feminismo, ou os feminismos, como pan-movimento e universalismo político-moral, devia entrar no debate do multiculturalismo¹³ e fazer-se cada vez mais presente nos órgãos internacionais, apoiando-se na possibilidade de uma rápida ação internacional.

Essa autora enxerga esse momento tanto sob a perspectiva da existência de uma onda conservadora reativa – a mesma citada por Macedo e Amaral (2005) – quanto sob a perspectiva

¹³ “Multiculturalismo, que abraça fundamentalmente o conceito de diferença e o direito de exigir respeito por essa diferença” (VALCÁRCEL, 2001, p. 30).

do surgimento de um movimento que tenta voltar a colocar as coisas em seus devidos lugares. Com o sistema de cotas e as ações afirmativas¹⁴, os feminismos que surgiram com o fim da década de 1980 e início de 1990 tentavam colocar um fim na dinâmica das exceções e começavam a pensar na promoção de medidas que assegurassem a presença e a visibilidade feminina em todas as áreas. Nesse momento, tornou-se imperante a necessidade de estudar a dinâmica organizacional, levantar os nós e pontos de poder realmente existentes, formas econômicas e relacionais, autoapresentações e capacidade de expressar autoridade (VALCÁRCEL, 2001).

Desse modo, diante da necessidade dessa análise pormenorizada de realidades tão distintas quanto imagináveis, não se pode negar a especificidade do feminismo em localidades distantes das articulações hegemônicas do Norte e do Ocidente. Assim, destacamos aqui uma breve contextualização histórica do movimento feminista no Brasil e suas especificidades políticas e culturais.

De acordo com Sardenberg e Costa (1994), o princípio do pensamento feminista surge no Brasil ainda no século XIX, com as publicações de “Conselho à Minha Filha”, em 1842, “Opúsculo Humanitário”, em 1835, e “A Mulher”, em 1856, de Nísia Floresta Brasileira Augusta, juntamente com a tradução da “Reinvidicação dos Direitos das Mulheres” de Mary Wollstonecraft, em 1832.

Nesse momento, as realidades precárias e opressivas enfrentadas pelas mulheres brasileiras se mostravam um tanto distintas das vivenciadas pelas feministas dos países do Norte hegemônico.

Enquanto na Europa e, mais tarde, nos Estados Unidos, procedia-se à revolução em todas as esferas da vida social, inclusive nas relações pessoais e na família, deslançada pelo “novo” modo de produção que ali se estabelecia, no Brasil, como nos demais países da América Latina, ainda se vivia sob um regime colonial, escravocrata, patriarcal (SARDENBERG; COSTA, 1994).

Assim, como postula Heleieth Saffioti (1976), as primeiras manifestações feministas que conquistaram espaço no cenário brasileiro, tiveram início pouco antes da I Guerra Mundial, como consequência da visita da Dra. Bertha Lutz a Londres e seu retorno ao Brasil em 1918,

¹⁴ Dentro do contexto do feminismo, as cotas são instrumentos “para assegurar a chegada aos lugares selecionados de aqueles coletivos que são sistematicamente preteridos, ou seja, impõe uma cota ao comprimento da meritocracia quando a cooptação pura e simples não a garante. As ações afirmativas, por sua vez, buscam a imparcialidade no ponto de partida em vez do ponto da chegada, indivíduos afins podem não ser tratados de modo parecido para que a eles sejam assegurados uma pequena margem a favor no início da competição” (VALCÁRCEL, 2001, p. 28).

quando transformou-se na primeira pregadora da emancipação da mulher e fundadora da primeira sociedade feminista brasileira em 1919, a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, transformada em Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF) em 1922 (SARDENBERG; COSTA, 1994), organização que levou um abaixo-assinado ao Senado, em 1927, pedindo a aprovação de um projeto de lei que dava o direito de voto às mulheres, conquista só obtida em 1932 (PINTO, 2010). Nessa etapa do movimento feminista, os tópicos mais importantes reivindicados eram a questão do trabalho da mulher – condições trabalhistas e de proteção à maternidade e à infância – e o voto feminino, garantido como sufrágio realmente universal somente com a Constituição de 1934 (SAFFIOTI, 1976).

Segundo Sardenberg e Costa (1994), paralelamente a essa movimentação de caráter burguês, houve também a articulação de organizações de esquerda – e do Partido Comunista Brasileiro, em específico – na mobilização das camadas populares. Teles (1999) destaca que a partir desse período, a luta da mulher fundiu-se praticamente com a de todo o povo brasileiro, na resistência à ditadura resultante do golpe de 1937 e na defesa da democracia. No contexto ditatorial, a União Feminina, fundada em 1934 como parte integrante da Aliança Nacional Libertadora (ANL), foi desarticulada e colocada na clandestinidade tendo suas dirigentes, como Olga Benário Prestes, perseguidas, presas e/ou assassinadas.

O período pós II Guerra Mundial foi marcado tanto pela organização das mulheres do proletariado e dos estratos sociais médios, em comitês distribuídos em todo o território nacional (SAFFIOTI, 1976), quanto pelo surgimento do Comitê de Mulheres pela Democracia em 1945, no Rio de Janeiro, com o objetivo de consolidar a democracia e a conquista da igualdade de direitos nos campos profissionais, administrativos, culturais e políticos (TELES, 1999).

De acordo com Saffioti (1976), esse período culminou na suspensão do funcionamento de grande número de associações femininas já no início do governo de Juscelino Kubitschek, mas também na fundação da Liga Feminina do Estado da Guanabara em 1960 e em sua intensa campanha contra a carestia de vida.

Pinto (2010) afirma que na década de 1960, enquanto na Europa e nos Estados Unidos, o cenário político e econômico era muito propício a movimentos libertários. No Brasil, vivíamos uma repressão total da luta política legal, decorrentes do golpe de 1964 e da instauração da ditadura militar, o que obrigou os grupos de esquerda, entre eles, as feministas, a irem para a clandestinidade e partirem para a guerrilha ou a serem exiladas.

Enquanto as mulheres no Brasil organizavam as primeiras manifestações, as exiladas, principalmente em Paris, entravam em contato com o feminismo europeu e começavam a reunir-se, apesar da grande oposição dos homens exilados, seus

companheiros na maioria, que viam o feminismo como um desvio na luta pelo fim da ditadura e pelo socialismo (PINTO, 2010, p. 17)

A partir da década de 1970, de acordo com Mariza Corrêa (2001), o movimento feminista no Brasil contemporâneo ganhou maior expressão. De maneira mais ampla, Alvarez (2014) destaca três momentos dos feminismos contemporâneos na América do Sul, nos quais também se enquadram os movimentos feministas brasileiros.

O primeiro momento tem início na década de 1970 e é marcado pelo centramento e configuração do feminismo no singular. Esse foi um momento de resistência, militância, muitas vezes de luta armada, focado principalmente na oposição à ditadura (ALVAREZ, 2014).

Foi um período de organização de coletivos autônomos, organizados com base no trabalho voluntário, de manifestações pelo fim da subordinação da mulher, pela anistia, pelos direitos humanos e pelo direito ao aborto (ALVAREZ, 2014). Também foi momento de euforia feminista nas universidades, algumas delas abertas à discussão dos movimentos sociais e de ideias democráticas dentro da sala de aula (CORRÊA, 2001).

Esse feminismo era caracterizado por um campo discursivo de ação heterogêneo e plural, tanto no Brasil quanto na América Latina, com articulação vertical (em direção ao Estado) praticamente nula, devido ao período histórico que vivenciavam (ALVAREZ, 2014). Dessa heterogeneidade e pluralidade começaram a surgir outros movimentos militantes, como o feminismo negro, que passaria a se declarar autônomo do movimento feminista “branco”, com a justificativa da especificidade da opressão de gênero e raça.

O segundo momento, entre as décadas de 1980 e 1990, é marcado pelo descentramento e pluralização dos feminismos e do fluxo transversal vertical, ou *mainstreaming*, do gênero (ALVAREZ, 2014). A articulação vertical dentro da política e organizações governamentais e não governamentais dá o tom de institucionalização do movimento. Nesse momento, o campo discursivo do gênero foi oficialmente aderido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como um campo transversalizado de discussão de amplitude internacional nas instituições públicas.

No Brasil da década de 1980, com a redemocratização política, temas como violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, direito à saúde materno-infantil, luta contra o racismo e opções sexuais começavam a se popularizar com o movimento feminista e chegavam, inclusive a bairros pobres e favelas (PINTO, 2010).

Este encontro foi muito importante para os dois lados: o movimento feminista brasileiro, apesar de ter origens na classe média intelectualizada, teve uma interface

com as classes populares, o que provocou novas percepções, discursos e ações em ambos os lados (PINTO, 2010, p. 17).

Enquanto os discursos de gênero ampliaram as vias de entrada para ideias e práticas feministas situadas às margens do “feminismo oficial”, com as reformas neoliberais da década de 1990, o terreno discursivo do gênero passou a fazer parte integral do discurso de muitos governos latino-americanos, sendo que a articulação do movimento feminista com a ONU, com o Banco Mundial e com outros órgãos de cooperação internacionais foi motivo de crítica por feministas que afirmaram que as instituições do movimento estavam se convertendo em instituições a serviço do Estado e das organizações governamentais (ALVAREZ, 2014).

No Brasil, como em muitos outros países da região latinoamericana, podemos dizer que esses setores mais “ONGizados” do feminismo se consolidaram e tornaram-se dominantes, quando não hegemônicos, dentro do campo feminista – ganhando acesso privilegiado ao microfone público e a muitos recursos econômicos e culturais, e assim exacerbando desigualdades já inscritas no campo do feminismo e gerando algumas novas. As inequidades nas relações de poder, sempre presentes em qualquer formação política, a partir dali ficaram explícitas e mais agudas [...] (ALVAREZ, 2014, p. 31)

O terceiro momento, o atual, é marcado pelo fluxo horizontal, ou *sidestreaming*, dos discursos e práticas dos feminismos plurais para diversos setores da sociedade civil (ALVAREZ, 2014). Assim, como resultado da articulação vertical ocorrida no momento anterior e dos paradoxos existentes dentro de um campo discursivo de ação que se quer contra as formas de controle e poder, surgiram inúmeros conflitos e desigualdades dentro do movimento feminista (ALVAREZ, 2014).

No Brasil, o movimento abriu margem para o surgimento de grupos auto-organizados, como a Marcha Mundial das Mulheres, entre tantas outras manifestações de rua; de partidos políticos neovanguardistas à esquerda da já nomeada esquerda no país; de agrupamentos de feministas oriundos de cenas distintas, anarquistas, *punk*, jovens negras, lésbicas-*queer*-trans, interseccionais; e feministas do faça-você-mesmo (ALVAREZ, 2014). Com a descentralização do movimento “com o crescente ‘*sidestreaming*’ das ideias e práticas feministas, presenciamos, por um lado, uma *multiplicação de feminismos populares* na cidade e no campo” (ALVAREZ, 2014, p. 43, grifos da autora).

Alvarez (2014) destaca que há ainda outros discursos articuladores do movimento feminista no atual momento.

Debates sobre as corporalidades, sexualidades, e identidades de gênero também têm sido particularmente marcantes, como, por exemplo, o transfeminismo, o transgênero, o pós-gênero, o *queer*, e outros debates trazidos pelas trabalhadoras do sexo, mulheres trans, lésbicas e bissexuais (ALVAREZ, 2001, p. 44).

Nesse contexto, faz-se necessário lembrar a recente visita da filósofa feminista estadunidense Judith Butler ao Brasil, em 2017, quando o discurso de ódio e as agressivas manifestações de repúdio à pensadora causaram perplexidade entre a comunidade acadêmica e os defensores dos direitos humanos do país.

De acordo com Richard Miskolci e Pedro Pereira (2018), diante do cenário político brasileiro atual, marcado pelo recente *impeachment* da primeira presidenta mulher da nossa história, pela crise econômica, níveis altíssimos de desemprego e pela frustração coletiva com o governo, criou-se um cenário de retórica antipolítica, de polarização das disputas e de perseguição a inimigos imaginários da moral e bons costumes, encarnados na imagem de comunistas, gays, feministas e pessoas trans. “No Brasil de nossos dias, a democracia está ameaçada pelo poder de uma interpretação da realidade que opera por meio da criação de inimigos” (MISKOLCI; PEREIRA, 2018, s/p).

Para além disso, no cenário atual marcado pelas eleições presidenciais de outubro de 2018, com a ascensão da extrema direita representada pelo Partido Social Liberal (PSL) e pela figura do presidente Jair Bolsonaro, declaradamente misógino, homofóbico e racista (Renaud LAMBERT, 2018), tem-se um novo direcionamento político no qual “os mais fracos deverão fazer concessões” (LAMBERT, 2018, s/p).

Assim, considerando o (des)governo de extrema direita Jair Bolsonaro, empossado em janeiro de 2019, julgamos que se torna alarmante para o movimento feminista como coletivo, o estado atual em que o país se encontra em relação ao fortalecimento de uma direita radical sustentada por discursos reacionários, populistas e hipermoralistas que colocam em risco os avanços sociais, políticos e democráticos já alcançados pelas mulheres e movimentos feministas em relação à luta por seus direitos.

Esse pensamento vai ao encontro do que já afirmava Valcárcel (2001) ao apontar que os direitos, oportunidades e liberdades das mulheres só aumentam e se consolidam em democracias em que suas liberdades gerais estejam minimamente asseguradas. “Qualquer totalitarismo e qualquer fundamentalismo reforça o controle social e, desgraçadamente, isso

significa sobretudo o controle normativo do coletivo feminino”¹⁵ (VALCÁRCEL, 2001, p. 29, tradução nossa).

Dessa forma, diante da proximidade histórica dos acontecimentos e da ainda presente articulação de movimentos feministas que ganharam espaço no Brasil nas últimas décadas, dentre os quais destacamos aqui a importância e força do feminismo interseccional e das discussões sobre lugar de fala (Djamila RIBEIRO, 2017), constatamos que ainda é necessário algum distanciamento temporal para, quem sabe, compreender o momento que vivenciamos e ainda para onde iremos.

Assim, com base no legado deixado pelos movimentos feministas já existentes e pelos que resistem na atualidade, abordamos a seguir uma discussão sobre o fazer ciência dentro da perspectiva do feminismo e o gênero como categoria de análise feminista.

1.2 O gênero como categoria de análise feminista

Afirmar que esta é uma pesquisa feminista não é trabalho fácil. O feminismo – ou feminismos – vai muito além da denominação de um movimento, um grupo ideológico, de uma doutrina, do ativismo político ou de linhas teóricas. Nossa compreensão sobre fazer Ciência dentro da perspectiva feminista nos leva a crer que uma pesquisa feminista não é aquela que – em um roupante simplificador – se propõe apenas a investigar temas intrínsecos às experiências de vida das mulheres e sua opressão pelo patriarcado. Entendemos que a pesquisa na perspectiva feminista exige um questionamento da própria natureza do fazer científico, consciente de que esse é um constructo historicamente elaborado por homens e para homens.

A Ciência e a produção do conhecimento científico têm sido consideradas como trabalho masculino ao longo de toda a história (Sandra HARDING, 1996; Lourdes BANDEIRA, 2008). “Tal constatação não significa a exclusão das mulheres. Porém, explicita que as resistências existentes à presença delas no campo científico são ainda inquietantes” (BANDEIRA, 2008, p. 208).

Nesse sentido, Bandeira (2008) afirma que a centralidade crítica da Ciência é encontrada na forma que o mundo social e o natural se organizam, materializando-se simbolicamente nas relações sociais, cognitivas, éticas e políticas entre homens e mulheres. Considerando, então, a materialização simbólica da organização do mundo social e natural, Evelyn Fox Keller (1991) defende a ideia de que “Ciência” é o nome que damos a um conjunto de práticas e

¹⁵ Do original, em espanhol: “Cualquiere totalitarismo y cualquier fundamentalismo refuerza el control social y, desgraciadamente, eso significa sobre todo el control normativo del colectivo femenino”.

conhecimentos delineados por uma comunidade e, da mesma forma que construímos socialmente o que é Ciência para nós, construímos também socialmente categorias como “masculino” e “feminino”, muito mais por necessidade e conveniência cultural do que por necessidade biológica.

Ora, se a construção social do que é masculino e feminino restringiu o domínio da Ciência ao primeiro grupo, caso fosse socialmente aceito o contrário, isso representaria mudanças significativas no que se denomina por Ciência e no fazer Ciência. Dessa forma, enxergamos assaz pertinente a indagação de Keller (1991, p. 11, tradução nossa): “Até que ponto a natureza da Ciência está ligada à ideia de masculinidade, e o que significaria se a Ciência fosse de uma forma diferente?”¹⁶.

Em meio à efervescência política da década de 1960, no campo do pensamento científico, os estudos sociais deram forças ao movimento das mulheres, fomentando o desenvolvimento da teoria feminista, sendo que “tarefa fundamental da teoria feminista tem sido remediar a ausência de mulheres na história do pensamento social e político”¹⁷ (KELLER, 1991, p. 14, tradução nossa).

Assim, a introdução da perspectiva feminista no campo das Ciências Sociais teve por consequência a crise dos paradigmas já estabelecidos historicamente e a redefinição de suas categorias, conceitos e métodos (COBO BEDIA, 2005), desafiando os eixos epistemológicos e conceituais hegemônicos (BANDEIRA, 2008).

Para isso foi necessário propor e assumir conceitos provisórios e perseguir abordagens teóricas não definitivas, escapar da ordem simbólica dominante e pensar temporalidades múltiplas, uma vez que o conhecimento científico implica também em um sistema de dominação (BANDEIRA, 2008, p. 211).

Desse modo, é possível afirmar que a crítica feminista no campo da Ciência coloca-se contra totalidades universais ou balizas fixas, mostrando-se relacional e relativista (Maria Odila da Silva DIAS, 1992), coerente com o contexto movediço e instável da experiência feminina em sua concretude (BANDEIRA, 2008).

De acordo com Cobo Bedia (2005), como consequência, as temáticas suscitadas pela crítica feminista, como a violência de gênero e o abuso sexual, entre tantas outras, foram

¹⁶ Do original, em espanhol: “¿En qué medida está ligada la naturaleza de la ciencia a la idea de masculinidad, y qué podría significar que la ciencia fuera de otra forma distinta?”

¹⁷ Do original, em espanhol: “Tarea fundamental de la teoría feminista ha sido remediar la ausencia de mujeres en la historia del pensamiento social y político”

finalmente conceitualizadas dentro de uma perspectiva intelectual e política que levava em consideração dimensões específicas dessas realidades, o que outras teorias não haviam sido capazes de fazer, colocando em evidência as estruturas e mecanismos ideológicos de poder que reproduzem a discriminação e a exclusão das mulheres em todos os âmbitos da sociedade. Assim, “a teoria feminista, em seus três séculos de história, se configurou como um marco de interpretação da realidade que visibiliza o gênero como uma estrutura de poder”¹⁸ (COBO BEDIA, 2005, p. 254, tradução nossa).

Embora os estudos de gênero tenham surgido na Europa na década de 1970 como resultado da ressurgência do movimento *oficial* feminista, Cobo Bedia (1995, 2005) aponta que o conceito de gênero, em si, tem raízes históricas mais profundas. Segundo a autora, a opressão histórica das mulheres foi baseada no argumento do caráter natural das diferenças sexuais que marcariam a inferioridade feminina e a superioridade masculina e, diante dessa justificativa, foi ainda mais difícil – e continua sendo – desconstruir esse pensamento.

As construções sociais cuja legitimação é sua origem natural são as mais difíceis de desmontar com argumentos racionais, pois elas enfrentam o preconceito de formar parte de uma ordem natural das coisas fixa e imutável sobre a qual nada pode a vontade humana¹⁹(COBO BEDIA, 2005, p. 251, tradução nossa).

Dessa maneira, o conceito de gênero, como categoria relacional de estudo dentro da perspectiva do movimento feminista, foi concebido originalmente para questionar a biologia e a atribuição das diferenças sociais entre homens e mulheres como uma consequência da natureza.

Segundo Cobo Bedia (1995), foi no século XVII que surgiram os primeiros questionamentos sobre a desigualdade social entre homens e mulheres como uma consequência da desigualdade natural quando Poulain de la Barre apontou que a opressão masculina sobre a feminina era uma consequência da desigualdade social e política, não uma consequência da natureza. O avanço desse pensamento consolidado no Iluminismo, despertou a compreensão individual e coletiva da desigualdade como um feito histórico, não natural.

O conceito de gênero, como se entende hoje, foi definido em 1975 pela antropóloga feminista Gayle Rubin e usado dentro da expressão “sistema sexo/gênero”, para se referir ao:

¹⁸ Do original, em espanhol: “La teoría feminista, en sus tres siglos de historia, se ha configurado como un marco de interpretación de la realidad que visibiliza el género como una estructura de poder”.

¹⁹ Do original, em espanhol: “Las construcciones sociales cuya legitimación es su origen natural son las más difíciles de desmontar con argumentos racionales, pues arrostran el prejuicio de formar parte de un «orden natural de las cosas» fijo e inmutable sobre el que nada puede la voluntad humana.”

“conjunto de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas”²⁰ (RUBIN, 1975, p. 159, tradução nossa).

Em uma outra perspectiva, autoras feministas brasileiras como Heleieth Saffioti e Suely Almeida (1995), trazem o gênero como relação social, um fenômeno relacional caracterizado pela dominação-exploração, pautadas no pensamento de Joan Scott (1995, p.86) para quem “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Segundo Benedito Medrado e Jorge Lyra (2008, p. 820), é também nesse momento, “quando as teorias feministas forjam o conceito de ‘gênero’ nessa dimensão relacional que os estudos sobre homens e masculinidades como objeto de análises ganham maior ênfase”.

Em contrapartida, pela perspectiva do pensamento contemporâneo de Judith Butler, conhecida por sua abordagem teórica do feminismo pós-estruturalista e por publicações pioneiras como “Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade” (1990), na discussão sobre gênero é colocada em pauta não só a instabilidade da categoria gênero como também das categorias mulher e sexo.

De acordo com Butler (2003), embora o sexo seja – aparentemente – inquestionável em termos biológicos e o gênero culturalmente construído, ainda assim, se estabelece uma relação binária de gêneros, no qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Dessa forma, a autora levanta o seguinte questionamento: faz sentido tratar por duas categorias aquilo que, de um modo ou de outro, já seria delimitado pela categoria inicial, o sexo? E afinal, se definimos o que é gênero, o que seria, então, a categoria sexo?

É ele natural, anatômico, cromossômico ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais “fatos” para nós? Teria o sexo uma história? Possuiria cada sexo uma história ou histórias diferentes? Haveria uma história de como se estabeleceu a dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável? Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais? Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma (BUTLER, 2003, p. 25).

²⁰ Do original, em inglês: “The set of arrangements by which a society transforms biological sexuality into products of human activity, and in which these transformed sexual needs are satisfied.”

Dessa forma, Butler (2003) postula que o gênero não deve ser compreendido como mera construção cultural em um sexo previamente dado pela natureza, devendo levar em consideração o aparato “pré-discursivo”, anterior à cultura, mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. A autora põe em questão a performatividade como um atributo do gênero ao afirmar que este é “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003, p. 59).

Susan Bordo (1990), entretanto, contrapõe o pensamento de Butler e aponta que em uma cultura construída pela dualidade sexual não se pode ser simplesmente “humano”, sendo impossível fugir da codificação de nossas ações como “masculinas” e “femininas”, codificação que estabelece as relações de poder entre os sexos.

No cenário espanhol contemporâneo, Cobo Bedia (2005, p. 250, tradução nossa) define o conceito de gênero como a “normatividade feminina edificada sobre o sexo como um fato anatômico”²¹, a qual se encaixa em um sistema social que distribui recursos para homens e mulheres com base em um princípio de hierarquia, sistema ao qual a teoria feminista se refere como patriarcado.

Nesse sentido, para Cobo Bedia (2005), ser mulher não implicaria apenas em possuir o sexo feminino, mas social e politicamente ter uma série de prescrições normativas. “Historicamente, essa normatividade culminou nos papéis de esposa e mãe na esfera privada-doméstica, cuja característica mais visível tem sido a natureza não remunerada de todo esse trabalho de reprodução biológica e material” (COBO BEDIA, 2005, p. 253, tradução nossa).

Diante das variadas postulações e compreensões do conceito de gênero dentro da perspectiva feminista, e diante do consenso da indissociabilidade entre o gênero e suas interseções políticas e culturais, é importante destacar que os mecanismos de reprodução de desigualdade e opressão não são estáticos nem imutáveis (COBO BEDIA, 2005). Além disso, considerando que o gênero é uma das construções humanas mais básicas para a reprodução do patriarcado a partir de normatividades genéricas – a masculina e a feminina – (COBO BEDIA, 2005), tem-se a concretização de determinados códigos de conduta pautados em modelos estereotipados construídos com base nas necessidades e valores do grupo dominante (MONLEÓN; POLANCO, 2013).

Esse pensamento vai ao encontro de Scott (1995) ao afirmar que, embora muitos pesquisadores, principalmente antropólogos tenham estudado o uso do gênero dentro do

²¹ Do original, em espanhol: “Normatividad femenina edificada sobre el sexo como hecho anatómico.”

sistema de parentesco, tendo como base da organização social o lar e a família, outros sistemas, como o mercado de trabalho, a política e a educação também exigem maior investigação.

Em síntese, é importante reconhecer que a compreensão da ciência sobre o gênero perpassa não só o binarismo normativo do sistema sexo/gênero, mas também uma compreensão relacional da qual decorre o exercício do poder. Além disso, o gênero não trata apenas das diferenciações referentes à mulher, mas também discute, em linhas teóricas diversas, sobre os homens e masculinidades. De nossa parte, apostamos na complexa compreensão de gênero para além das diferenciações anatômicas e fisiológicas, mas consideramos que a partir delas se justifica uma determinada prescrição normativa social, cultural e política, na qual os papéis sociais estereotipados e os códigos de conduta atribuídos pelo gênero estão em função das necessidades e valores de um grupo dominante, representado pelo patriarcado

Desse modo, acerca dessas normas, denominadas aqui como “códigos de gênero”, nos interessa como são construídas e instituídas historicamente de maneira quase naturalizada no âmbito educacional. Para isso, o tópico seguinte aborda os códigos de gênero na educação pela perspectiva de duas teóricas principais que versam sobre o assunto, Marina Subirats Martòri e Pilar Ballarín Domingo.

1.2.1 Os códigos de gênero na educação

Marina Subirats Martòri (1985, 2014) é uma influente socióloga espanhola contemporânea, para quem a educação tem um papel ambíguo na sociedade. De acordo com a autora, a instituição escolar é, em si, uma instituição capitalista e patriarcal e, não só, mas também devido a isso, o campo da educação é um campo essencialmente de luta de grupos antagônicos quando se fala sobre capitalismo e patriarcado (SUBIRATS MARTÒRI, 1985).

Dessa forma, enquanto se acredita na educação como um instrumento por essência comprometido com a construção de uma sociedade democrática sob a chancela da igualdade de oportunidades que ela é – ou ao menos deveria ser – capaz de promover, esta também acaba sendo instrumento de reprodução e legitimação de classes sociais, já que a igualdade de oportunidades não leva em consideração as desigualdades de acesso a recursos e propriedades. “Para colocar em termos comuns: quem nasce na classe trabalhadora está destinado a permanecer nela para sempre, assim como alguém que nasce na classe alta” (SUBIRATS MARTÒRI, 2014, p. 48, tradução nossa)²².

²² Do original, em Espanhol: “Por decirlo em términos corrientes: que quien nace em la clase trabajadora esté destinado a permanecer en ella para siempre, lo mismo que quien nace en la clase alta.”

Nesse mesmo sentido, Pilar Ballarín Domingo (1995, 2008), pesquisadora espanhola pioneira nos estudos da história da educação de mulheres, afirma que a instituição escolar tem servido de instrumento de reprodução da cultura hegemônica de relações de gênero assimétricas, hierárquicas e discriminatórias para as mulheres. Segundo a autora, para além do aprendizado formal de conteúdo, na escola se aprende também a ser mulher e a ser homem (BALLARÍN DOMINGO, 2008).

Com isso, é possível dizer que a educação de mulheres é, em termos históricos, uma questão social que foi justificada a princípio pela sua necessidade moral. Apesar de serem consideradas naturalmente inferiores, as mulheres nunca foram eximidas da necessidade de serem virtuosas e agradáveis. Historicamente, era necessário que elas fossem úteis em funções para as quais a escola e a sociedade estavam comprometidas em prepará-las: as funções de esposa e mãe (MARTIN, 1993; BALLARÍN DOMINGO, 1995).

Essa tradição é encontrada na tão revisitada obra de Rousseau cujas instruções sobre a educação de Emílio e Sofia se sustentam nos desdobramentos dos conceitos de universalidade, razão, direito natural e contrato social, retomados da Ilustração e reelaborados pelo filósofo, comprovando que os direitos estabelecidos pela Ilustração não incluem as mulheres e que esses mesmos conceitos políticos e éticos surgem de uma estrutura social dividida por gênero-sexo. “Uma grande parte do pensamento ilustrado, cujo representante mais sólido é Rousseau argumenta a necessidade da exclusão das mulheres da vida pública, estabelecendo, assim, as bases do patriarcado moderno”²³ (COBO BEDIA, 1995, p. 24, tradução nossa).

Dessa maneira, a educação de meninas e mulheres serviu – e em alguma medida ainda serve – ao interesse do Estado em instruir aos cidadãos homens e legitimar seus conhecimentos. Aprender para que o outro aprenda, cuidar para que o outro cresça, foi a primeira fórmula do “viver para o outro” como função feminina ainda presente nos dias de hoje (BALLARÍN DOMINGO, 1995).

Em resumo, a educação seria, então, instrumento histórico do cumprimento das funções sociais destinadas ao homem e à mulher, sendo as funções dessa última apenas ser mãe e esposa, boa e submissa, instruídas em tudo que fosse necessário para manter a felicidade da família e sendo também que o aprendizado desses modelos sociais não se produz apenas por meio de conteúdos explícitos, mas também e, sobretudo, nas formas de organização e nas relações que a educação propicia (BALLARÍN DOMINGO, 1995, 2007).

²³ Do original, em espanhol: “Una gran parte del pensamiento ilustrado, cuyo representante más sólido es Rousseau, argumenta la necesidad de la exclusión de las mujeres de la vida pública, poniendo así las bases del patriarcado moderno.”

Ballarín Domingo (2007) afirma que esses mesmos – e tantos outros – estereótipos de gênero historicamente estabelecidos são facilmente identificados dentro do ambiente escolar atual: enquanto hábitos de investigação, energia, valor e desenvoltura são incentivados nos meninos, comportamentos de doçura, abnegação, prudência e modéstia são incentivados nas meninas.

Embora ela não seja a origem da desigualdade, a escola traz a falsa sensação de neutralidade que contribuiu para a reprodução dos estereótipos de gênero por dois motivos principais: o não reconhecimento de realidades diferenciadas e a não intervenção ativa na correção das desigualdades (BALLARÍN DOMINGO, 2007).

De acordo com a autora, estudos realizados na década de 1980 mostravam que, tanto pais e mães, quanto professores e professoras, de forma inconsciente, analisavam, estimulavam e avaliavam meninas e meninos de acordo com os estereótipos de gênero transmitidos explicita ou implicitamente na linguagem que utilizam. Enquanto os meninos comumente recebem mais atenção e são considerados como mais aptos para estudar, as meninas são tratadas como “meninos incompletos”.

Observava-se que os meninos costumavam ser qualificados como mais violentos, agressivos, criativos, inquietos, ainda que também às vezes, tímidos e imaturos, enquanto as meninas eram definidas como mais maduras, mais detalhistas e trabalhadoras, mais tranquilas e submissas, ainda que também, em alguns casos desenvoltas (BALLARÍN DOMINGO, 2007, p. 63, tradução nossa)²⁴.

Ballarín Domingo (2008) ainda destaca que as pesquisas realizadas vinte anos após esses estudos iniciais apresentavam a persistência dos estereótipos de gênero na relação entre professores e alunos e alunas, relação marcada, principalmente, por interações e expectativas diferentes em função do gênero, “através das valorações que fazem sobre as capacidades, habilidades e atitudes de uns e outras” (BALLARÍN DOMINGO, 2007, p. 63, tradução nossa)²⁵.

Frequentemente vê-se a utilização de adjetivos como trabalhadoras e estudiosas para as meninas, enquanto os professores utilizam os adjetivos sadios, bons e desorientados para os

²⁴ Do original, em espanhol: “Se observaba que los niños solían ser calificados de más violentos, agresivos, creativos, inquietos, aunque también, a veces, tímidos e inmaduros, mientras las niñas eran definidas como más maduras, más detallistas y trabajadoras, más tranquilas y sumisas, aunque también en algunos casos desenvueltas. También se apreciaban ciertas valoraciones negativas para el estereotipo femenino [...]”.

²⁵ Do original, em espanhol: “[...] a través de las valoraciones que hacen sobre las capacidades, habilidades y actitudes de unos y otras”

meninos. Da mesma forma, destacam como habilidades masculinas a competitividade, segurança, força, racionalidade, objetividade e cognoscência, enquanto destacam como habilidades femininas a sensibilidade, ternura, emoção, subjetividade, intuição e afetividade (BALLARÍN DOMINGO, 1995, 2007, 2008).

Esses estudos corroboram o que Subirats Martòri (1985) aponta em suas publicações sobre os códigos de gênero. Segundo a autora, os sistemas escolares têm feito uso de códigos de gênero facilmente reconhecíveis diante dos processos diferenciados e das exigências distintas realizadas na educação de meninos e meninas.

Subirats Martòri (1985, p. 92, tradução nossa) declara como códigos de gênero:

[...] as formas e processos que definem, limitam e transmitem o conjunto de modelos socialmente disponíveis para que os indivíduos jovens cheguem a uma identificação pessoal em termos de homem ou mulher. Códigos de gênero sujeitos, por outro lado, a variações, em função da classe social na qual operam, posto que os modelos socialmente disponíveis são distintos em cada classe e sujeitos também a variações históricas, pela mesma razão²⁶.

Segundo a autora, os códigos de gênero surgem a partir de modelos de diferenciação sexual vigentes em cada sociedade e, dentro do sistema escolar servem como instrumento responsável por reforçar a generalização dos modelos masculinos em maior medida do que os códigos transmitidos pela família.

Assim, Subirats Martòri (1985) propõe um par de códigos de gênero levantados a partir de um estudo empírico realizado pela autora. Entre os códigos de gêneros contextualizados no ambiente escolar e mencionados pela autora estão: a negação sistemática de toda conduta que remete ao estereótipo da feminilidade; e a atenção secundária que se presta às meninas.

O código de gênero mais geral e frequente encontrado nos registros verbais de professores e professoras que participaram da pesquisa de Subirats Martòri (1985) é a negação constante do feminino, perfeitamente identificável no uso da linguagem. “O termo genérico utilizado para o conjunto da sala é sempre meninos; os professores/as o utilizam

²⁶ Do original, em espanhol: “[...] las formas y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles para que los individuos jóvenes lleguen a una identificación personal en términos de hombre o mujer. Código de género sujetos, por otra parte, a variaciones, en función de la clase social en la que operan, puesto que los modelos socialmente disponibles son distintos en cada clase, y sujetos también a variaciones históricas, por la misma razón”

frequentemente, incluso em casos em que se dirigem especificamente a um grupo de meninas”²⁷ (SUBIRATS MARTÒRI, 1985, p. 94, tradução nossa).

Entretanto, o tratamento do coletivo como masculino é comumente debatido como uma questão exclusivamente linguística. Os linguistas estruturalistas e gerativistas, principalmente, sustentam seu posicionamento em relação ao gênero gramatical como sendo um fenômeno arbitrário, sem um critério prático pelo qual se determina o gênero de um nome.

Por outra perspectiva, o estudo de Mäder (2015) aponta que, embora o gênero, na linguística, tenha a função de organizar os nomes em diferentes categorias de acordo com as evidências de concordância entre essas categorias, esse não pode ser considerado arbitrário, ou seja, semanticamente imotivado, já que:

[...] mesmo em línguas nas quais os nomes são, na sua maioria, classificados em diferentes gêneros gramaticais de acordo com critérios morfofonológicos, sempre há uma motivação semântica subjacente a essa classificação (MÄDER, 2015, p. 58).

Desse modo, com base na linguística cognitivo-funcionalista, Mäder (2015) afirma que o masculino é assumido como gênero prototípico devido a inúmeros fatores, entre eles: a frequência com que o masculino é utilizado na língua; a existência de estereótipos culturais; o androcentrismo na linguagem; e as relações de poder entre a fala masculina e a fala feminina.

Somado a isso, a perspectiva de Subirats Martòri (1985) dentro do campo da Sociologia, aponta que o tratamento generalizante pelo masculino é um fenômeno muito mais complexo que a simplificação e a facilitação do uso da língua, já que quando os professores/as se referem a uma atitude considerada tipicamente feminina, de acordo com os modelos de gênero vigentes, eles se atentam à especificação do gênero. Essas atitudes estão geralmente relacionadas à vaidade, ao físico e à obediência a regras de comportamento socialmente impostas.

Não somente há uma sanção negativa às manifestações de paquera, mas também em outras atitudes consideradas femininas: a curiosidade sobre outras pessoas, o desejo de chamar a atenção, ou seja, um tipo de comportamento e atitude que se baseiam na relação interpessoal, negando a perfeita independência e isolamento do sujeito²⁸ (SUBIRATS MARTÒRI, 1985, p. 94, tradução nossa).

²⁷ Do original, em espanhol: “El término genérico utilizado para el conjunto de la clase es siempre niños; los maestros/as lo utilizan frecuentemente incluso en casos en que se dirigen específicamente a un grupo de niñas”.

²⁸ Do original, em espanhol: “Pero no sólo hay sanción negativa en las manifestaciones de coquetería, sino también en otros tipos de actitudes consideradas femeninas: la curiosidad hacia otras personas, el deseo de llamar la atención, es decir, un tipo de comportamientos y actitudes que se basan en la interrelación personal, negando la perfecta independencia y aislamiento del sujeto”.

Subirats Martòri (1985) destaca que o modelo universalizante é o masculino. Entende-se, então, que daí resulta a negação não apenas linguística, mas também a negação de comportamentos, sentimentos e da identidade feminina.

O segundo código de gênero mencionado por Subirats Martòri (1985) é a atenção secundária que se presta às meninas. A autora menciona que os registros verbais dos professores e professoras revelam que a interação ou o tratamento dado a meninos e a meninas em sala de aula é desigual, no qual é perceptível a maior dedicação verbal aos alunos do que às alunas e conseqüentemente maior atenção e ênfase a eles.

No estudo realizado em 1975, a proporção de palavras dirigidas a meninos/meninas foram de: 200/100, 191/100, 172/100, 150/100, 256/100. Entretanto, para além das diferenças quantitativas, ela destaca que o vocabulário dirigido ao grupo de alunos e ao grupo de alunas revela uma diferença qualitativa de tratamento, no qual se percebe a menor ênfase no rendimento intelectual das meninas, a reprovação de comportamentos considerados tipicamente femininos e a persistência do papel da mulher como cuidadora, auxiliar ou ajudante.

Nesse mesmo sentido, o estudo de Finco (2010) com professoras de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo apontou que as interações entre professoras e crianças reforçam diferentes habilidades nos meninos e nas meninas, o que faz com que muitas vezes, eles e elas queiram corresponder às expectativas expressas pelas professoras, expectativas essas pautadas em uma única forma de masculinidade e feminilidade.

Nota-se que a diferença da atenção dedicada aos alunos e às alunas persiste e ainda que as meninas recebam algum tipo atenção em sala de aula, elas pouco recebem conteúdo positivo dentro dessa atenção.

O segundo código se constitui como uma redução do primeiro – menor atenção, menor ênfase nas indicações, menor número de indicações, menor exigência de modelo [...]. Simplificadamente, a menina é tratada como uma criança de segunda classe, à medida que a criança incapaz é tratada, da qual se espera pouco desempenho²⁹ (SUBIRATS MARTÒRI, 1985, p. 97, tradução nossa).

Em geral, para as meninas repete-se a reprovação de comportamentos considerados femininos, principalmente relativos à vaidade, à sensualidade ou ao cuidar da vida do outro,

²⁹ Do original, em espanhol: “Lo que ocurre es que únicamente uno de ellos tiene contenidos positivos; el segundo código se constituye como una reducción del primero – menor atención, menor énfasis en las indicaciones, menor número de indicaciones, menor exigencia en modelo [...]. Dicho llanamente, la niña es tratada como un niño de segunda clase, como es tratado el niño torpe, del que se espera poco rendimiento.”

enquanto para os meninos há uma correção de manifestações sentimentais ou de fraqueza confessada (SUBIRATS MARTÒRI, 1985).

Consideradas como “meninos incompletos”, ou “meninos inferiores” as meninas são frequentemente desvalorizadas e, portanto, trata-se de corrigir ou apagar sua expressão. Além disso, essa desvalorização é frequente também quando os professores/professoras se referem ao rendimento escolar dos alunos e alunas: “[...] considera-se que a capacidade de raciocínio lógico é superior entre os meninos, que esses têm maior criatividade”³⁰ (SUBIRATS MARTÒRI, 1985, p. 95, tradução nossa).

Segundo Finco (2010), é possível notar que as práticas e estratégias de organização dos tempos e espaços do contexto escolar apresentam uma disciplina heteronormativa de controle, regulação e normatização dos corpos de meninos e meninas. Nas interações entre professoras com alunos e alunas, as mesmas reforçam paradoxalmente os valores da sociedade que oprimem as mulheres, as condições do feminino e as suas próprias condições de vida.

Os códigos de gênero do ambiente educacional, como os discutidos anteriormente, tendem a se generalizar para outros ambientes, como afirma Ballarín Domingo (2007, 2008) em publicações mais recentes. Apesar disso, a própria autora afirma que, em contextos educacionais mais específicos, como escolas rurais, por exemplo, seria possível encontrar ainda a existência e a vigência de outros códigos de gênero.

Além disso, destaca-se aqui a influência não só dos fatores tempo e espaço na transformação e na incorporação de novos códigos de gênero na escola, mas também as transformações sociais vivenciadas por uma comunidade e também a compreensão de gênero que se adota em um estudo.

Assim, outros códigos de gênero depreendidos a partir da leitura das publicações de Ballarín Domingo (2007, 2008) são passíveis de serem encontrados em realidades diferentes, sendo que destacamos aqui os seguintes: as tecnologias não são para elas; e a atribuição dos resultados femininos ao esforço, não à capacidade.

De acordo com Mullet, Rinn e Kettler (2017), mesmo após tantas décadas de esforços lutando pela equidade de gênero, ainda é desproporcionalmente menor o número de mulheres nas áreas de Ciências, Tecnologias, Engenharia e Matemática – do original em inglês, *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (STEM) – principalmente nos níveis mais altos de ensino.

³⁰ Do original, em espanhol: “[...] se considera que la capacidad de razonamiento lógico es superior entre los niños, que estos tienen mayor creatividad.”

Nesse sentido, Ballarín Domingo (2007) afirma que o número de meninas em disciplinas específicas de informática é inferior que o número de meninos, bem como a sua presença nos ramos tecnológicos, embora as mulheres tenham plena capacidade de desenvolver estudos e exercer funções laborais na área.

No recente relatório da UNESCO (2018), “Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em Ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)”, a média mundial de estudantes matriculados na educação superior revela que, em cursos de Tecnologias de Informação e Comunicação há a presença de 72% de homens e apenas 28% de mulheres, sendo que apenas 3% das mulheres na educação superior escolhem essa área para cursar.

O relatório (UNESCO, 2018) ainda aponta uma série de fatores que influenciam a participação, o avanço e o desempenho de meninas e mulheres na educação em STEM, como: fatores individuais (autopercepção, estereótipos de identidades em STEM, autoeficácia, interesse, envolvimento, motivação e satisfação); âmbito familiar e de pares (crenças e expectativas dos pais, relações com os pares, benefícios e incentivos em casa, características familiares); âmbito escolar (fatores psicológicos vinculados às avaliações, equipamentos, materiais e recursos em STEM, interações estudante-estudante, interações professor-estudante, percepções dos professores, presença de professoras, qualidade do ensino e experiência no assunto, estratégias de ensino, livros didáticos e materiais de aprendizagem, procedimentos e mecanismos de avaliação); e o âmbito social (legislação de salários iguais, políticas de igualdade de gênero, legislação e políticas, mídias sociais e de massa, dados desagregados por sexo para formulação de políticas, normas sociais e culturais, igualdade de gênero e normas sociais inclusivas).

Dessa forma, dentro desse contexto, Ballarín Domingo (2007) afirma que professores e professoras, e inclusive as famílias, opinam que as meninas são menos capazes de fazer uso das tecnologias, um estereótipo assimilado também pelos demais estudantes que acabam perpetuando a falsa ideia de superioridade masculina no campo da tecnologia.

As crenças e atitudes dos docentes, bem como seus comportamentos e expectativas próprias e de seus estudantes, incluindo a habilidade percebida, parecem ter um efeito profundo no interesse e no desempenho acadêmico em disciplinas de STEM (UNESCO, 2018).

Outro código de gênero abordado por Ballarín Domingo (2008) é que tanto os professores e as professoras continuam atribuindo causas diferentes aos resultados de êxito ou fracasso escolar, quanto os próprios alunos e alunas assimilam esse pensamento e também o

fazem. “Enquanto as meninas atribuem os bons resultados a seu esforço, os meninos atribuem a sua capacidade [...]”³¹ (BALLARÍN DOMINGO, 2008, p. 161, tradução nossa). Ou seja, enquanto os êxitos dos alunos são atribuídos a causas internas e seus fracassos a causas externas, comumente se atribui os êxitos das alunas a causas externas e seus fracassos a causas internas.

Esse código de gênero faz com que mulheres de destaque vivenciem o fenômeno que Pauline Clance e Suzanne Imes (1978) denominam como “Síndrome da Impostora”³², sobre o qual as autoras postulam:

[...] mulheres que experienciam a síndrome da impostora mantêm uma forte crença de que elas não são inteligentes; na realidade, elas se convencem de que enganaram todos que pensam de forma diferente (CLANCE; IMES, 1978, p. 241).

De acordo com o estudo realizado pelas pesquisadoras, as mulheres que apresentavam a “Síndrome da Impostora” frequentemente reportavam ansiedade generalizada, falta de autoconfiança, depressão e frustração em relação à incapacidade de atingir o nível de desempenho auto-imposto (CLANCE; IMES, 1978).

Por fim, pode-se dizer que as atitudes de professores e professoras na reprodução dos códigos de gênero não são oriundas de deformações pessoais, nem da falta de capacidade dos professores em formular outros questionamentos, mas sim das construções sociais dos estereótipos de gênero já naturalizadas na nossa sociedade. Devido a isso, Subirats Martòri (1985) pontua que a mudança que precisa haver na estrutura educacional deve ser profunda e deve referir-se ao conceito de cultura em si, do que se ensina, como se ensina e para quê se ensina.

Os códigos de gênero apresentados, pautados principalmente nos estudos desenvolvidos por Subirats Martòri (1985) e Ballarín Domingo (2007, 2008), aplicam-se no contexto educacional, onde a reprodução de estereótipos aprendidos socialmente transformam a realidade de meninas e mulheres em relação ao acesso, permanência e desempenho na educação.

Nesse sentido, consideramos importante atentar para as condições de educação e desenvolvimento do potencial de meninas com alta capacidade, sendo necessário compreender

³¹ Do original, em espanhol: “Mientras que las chicas asignan sus buenos resultados a su ‘esfuerzo’, ellos los atribuyen a su ‘capacidad’ [...]”

³² O termo “Imposter Phenomenon” é comumente traduzido para o português como “Síndrome do Impostor”, porém, de acordo com o contexto deste trabalho, adequamos o gênero da expressão cunhada por Clance e Imes (1978) para “Síndrome da Impostora”.

o que as pesquisas científicas sobre a inteligência têm nos mostrado sobre o potencial feminino. Assim, no capítulo seguinte, levantamos os primeiros estudos feitos por mulheres e sobre mulheres com alta capacidade, modelos teóricos para a identificação e o desenvolvimento do potencial feminino e as pesquisas mais recentes sobre a temática.

2 OS ESTUDOS DE MULHERES E SOBRE MULHERES COM ALTA CAPACIDADE

Um número imenso de talentos está sendo perdido em nossa sociedade só porque usa saias (Shirley Chisolm)

A trajetória das pesquisas científicas modernas sobre a alta capacidade humana data do final do século XIX e início do século XX, com os estudos experimentais de Francis Galton, James Cattell, Alfred Binet e Theodore Simon sobre a inteligência (ALENCAR; FLEITH, 2001; GAMA, 2006; ROBINS, 2010).

Influenciado pela teoria de Charles Darwin (1809-1882), Galton desenvolveu uma série de testes para medir a acuidade sensorial e as habilidades de discriminação acreditando serem esses, preditores do bom intelecto. Influenciador dos trabalhos de Cattell, ambos foram responsáveis pelos primeiros testes mentais nos Estados Unidos, no final do século XIX, baseados na experimentação e mensuração (ALENCAR; FLEITH, 2001; ROBINS, 2010; PLUCKER; ESPING, 2014b).

Em um período muito próximo, na França, influenciados pelos estudos de Jean-Martin Charcot, Binet e Simon começaram a desenvolver métodos para estudar os processos mentais, desenvolvendo assim, a escala Binet-Simon em 1905, tendo sido revisada em 1916 por Terman, da *Stanford University*, sendo conhecida, então, como escala Stanford-Binet, que estabelecia pela primeira vez o Quociente de Inteligência (Q.I.), uma medida padronizada para as habilidades intelectuais (ALENCAR; FLEITH, 2001; ROBINS, 2010).

Com esse breve panorama do início dos estudos modernos sobre a inteligência e a alta capacidade, é possível notar que a fundação teórica e empírica que deu origem ao conceito e aos instrumentos usados para medir a alta capacidade é essencialmente masculina. Nesse sentido, Noble, Subotnik e Arnold (1999) afirmam que até recentemente, “a maioria dos indivíduos de renome tem sido homens e deles que vem muito do nosso conhecimento sobre desenvolvimento de talentos” (NOBLE; SUBOTNIK; ARNOLD, 1999, p. 141, tradução nossa)³³.

Ainda sobre esse ponto, Reis (2005) destaca que não só o mensuramento do êxito na nossa sociedade é baseado em indicadores masculinos, mas também as principais linhas de estudo da alta capacidade dentro da psicologia e da psicologia educacional são ainda pautadas em estudos realizados por homens brancos que além de elaborar os principais modelos teóricos

³³ Do original, em inglês: “Until recently, however, the majority of renowned individuals have been men, and it is from their lives that much of our knowledge about talent development has been derived”.

e conceitos, também desenvolveram os principais instrumentos e testes para medir a inteligência.

Não só os estudos realizados por mulheres são escassos, conseqüentemente os estudos sobre mulheres com alta capacidade ainda são pouco desenvolvidos (ARNOLD; NOBLE; SUBOTNIK, 1996; REIS, 1999, 2005), principalmente, no Brasil, onde essa limitação tem refletido em profissionais despreparados para atender e fortalecer esse grupo (BASTO, 2018).

Dessa forma, propõe-se aqui uma abordagem histórica e conceitual dos estudos sobre mulheres com alta capacidade com base em modelos teóricos realizados também por mulheres de grande reconhecimento internacional. Mais do que isso, propõe-se nos próximos tópicos um convite a uma outra visão dos estudos da alta capacidade por caminhos pouco explorados e com histórias pouco conhecidas, a fim de romper – por mais tímido que seja esse rompimento – com a visão hegemônica masculina da alta capacidade dentro da Ciência.

2.1 O Legado da Primeira Mulher que Investigou a Alta Capacidade Feminina

Dentro do contexto das três primeiras décadas de século XX e dentro de uma perspectiva histórica ocidental e hegemônica, considera-se que Catherine Cox Miles, Florence Goodenough e Leta Stetter Hollingworth foram as primeiras mulheres a estudar e publicar sobre as teorias e testes de inteligência (PLUCKER; ESPING, 2014b)³⁴.

Catherine Cox Miles (1890-1984) foi aluna de Lewis Terman, famoso pelo mais longo estudo longitudinal realizado na área de psicologia. Ela conduziu uma pesquisa complementar ao estudo com uma perspectiva historiométrica e retrospectiva que corroborava o estudo de Cattell sobre o Q.I. de pessoas eminentes. Em seus estudos, ela concluiu que motivação, determinação e persistência eram elementos críticos para o sucesso (SIMONTON; QIAN, 2014).

Florence Goodenough (1886-1959), também aluna de Terman, desenvolveu um teste de inteligência não verbal para crianças de 2 a 13 anos altamente confiável e correlacionado aos testes padronizados de Q.I. disponíveis na época. Florence foi uma das primeiras pessoas a questionar os testes e a propor uma forma de classificação da inteligência por percentil, bem como a apontar a influência do ambiente no desempenho de crianças nos testes padronizados (PLUCKER; ESPING, 2014a).

³⁴Para mais informações sobre essa perspectiva histórica, ver o Quadro “História das influências no desenvolvimento da teoria e testes de inteligência” (PLUCKER; ESPING, 2014b) no Anexo A.

Desse modo, é notável a contribuição das duas pesquisadoras para o avanço científico dos estudos da inteligência e dos testes padronizados, porém, destaca-se aqui a importância de Leta Stetter Hollingworth (1886-1939), psicóloga americana ex-aluna de Edward Thorndike, considerada pioneira nos estudos da psicologia da mulher e da inteligência, tendo seus primeiros textos sobre o assunto publicados entre as décadas de 1910 e 1920 (SILVERMAN, 1999; PLUCKER; ESPING, 2014c).

Os primeiros estudos de Hollingworth dentro da psicologia apontaram que, ao contrário do que muitos membros da sociedade acreditavam, principalmente os membros com alta posição social e grande poder, as mulheres não ficavam mentalmente incapacitadas e fisicamente improdutivas durante o período da menstruação. Para comprovar isso, Hollingworth testou essa hipótese e demonstrou que a *performance* das mulheres em tarefas cognitivas, perceptuais e motoras eram similares à *performance* dos homens, mesmo durante o período de menstruação (PLUCKER; ESPING, 2014c).

Hollingworth foi contemporânea de Terman, e embora nunca tenham se encontrado, os pensamentos dos autores coincidiam em inúmeros pontos porquanto divergiam em uma grande questão: Terman acreditava que a “superdotação”³⁵ era algo apenas inerente e estava preocupado essencialmente com a definição e descrição da mesma; já Hollingworth acreditava também na influência de fatores ambientais no desenvolvimento do potencial e estava muito mais preocupada com a educação e oportunidades adequadas para pessoas com alta capacidade (SILVERMAN, 1999; PLUCKER; ESPING, 2014c).

Além disso, acredita-se que Hollingworth foi a primeira mulher a questionar a “hipótese da variabilidade” de Darwin dentro dos estudos da inteligência e da alta capacidade, contrariando também a fala de Galton e Thorndike, seu tutor (SILVERMAN, 1999).

A hipótese de variabilidade é um dos legados de Darwin em sua publicação *Descent of Man* (1871). Essa hipótese, que inicialmente não encontrou resistência na academia, majoritariamente ocupada por homens, era pautada na crença de Darwin de que a variabilidade de características encontrada nos homens e nos animais estava relacionada às condições às quais as espécies foram expostas durante muitas gerações (evolução).

Darwin havia observado que os machos de muitas espécies teriam maior diferenciação das características sexuais secundárias que as fêmeas, e acreditava que a variação em relação à média era o recurso primário da evolução, pelo que propôs que os machos

³⁵Do original, em inglês: “giftedness” (PLUCKER; ESPING, 2014c, s/p, tradução nossa).

eram mais avançados que as fêmeas em escala evolutiva³⁶ (SILVERMAN, 1999, p. 42, tradução nossa).

Assim, como Darwin e a maioria dos cientistas do final do século XIX e início do século XX, Galton acreditava que as mulheres teriam uma gama de capacidades mais restrita do que a dos homens, o que justificava ser possível encontrar menos mulheres em amostras populacionais de pessoas “atrasadas”³⁷ como também em amostras de pessoas eminentes. Ele acreditava que a alta inteligência estava relacionada à eminência do indivíduo, estimando-se que um a cada quatro mil homens eram superiores em inteligência segundo seu prestígio social. (SILVERMAN, 1999).

A hipótese da variabilidade também embasou a teoria de Thorndike, que afirmava que as mulheres eram superadas pelos homens tanto nas ciências, nas artes, nas invenções e na administração porque os homens se diferenciam em inteligência e energia em maior medida que as mulheres e, como consequência, a eminência e liderança em qualquer assunto, seriam inevitavelmente masculinas (SILVERMAN, 1999).

Supunha-se que as meninas eram mentalmente inferiores aos meninos, como sexo, e que se pareciam muito umas com as outras em nível intelectual. Como ilustração dessa teoria da homogeneidade feminina encontramos [...] remontando à segunda metade do primeiro século, o sentimento claro de que as lápides das mulheres têm que ser todas parecidas porque suas virtudes não admitem nenhuma heterogeneidade e é suficiente para que todas acreditem serem merecedoras da mesma boa reputação³⁸ (SILVERMAN, 1999, p. 42, tradução nossa).

Diante disso, “Hollingworth decidiu estabelecer a igualdade intelectual das mulheres” (SILVERMAN, 1999, p. 43). Ela refutou todas as evidências nas quais a hipótese da variabilidade se sustentava e apontou a falta de representação de mulheres nas amostras de pesquisa sobre atraso mental e inteligência.

³⁶Do original, em espanhol: “Darwin había observado que los machos de muchas especies tenían mayor diferenciación de los caracteres sexuales secundarios que las hembras, y creía que la variación respecto al término médio era el recurso primário de la evolución, por lo que propuso que los machos eran más avanzados que las hembras em la escala evolutiva.”

³⁷Do original, em espanhol: “retrasadas” (SILVERMAN, 1999, p. 42, tradução nossa).

³⁸Do original, em espanhol: “Se suponía que las niñas eran mentalmente inferiores a los niños, como sexo, y que se parecían mucho unas a otras em calibre intelectual. Como ilustración de esta teoría de la homogeneidade feminina encontramos... remontándonos a la segunda mita del siglo primero, el sentimiento expresado de que las lápides de las mujeres tienen que ser todas parecidas, ‘porqie sus virtudes no admitten ninguna heterogeneidade, y es suficiente que todas se hayan hecho a sí mismas acreedoras de la misma buena reputación’

A partir de um experimento realizado por Hollingworth na cidade de Nova York em 1913, com a aplicação dos testes padronizados de Binet em dois mil indivíduos (mil mulheres e mil homens), a pesquisadora conseguiu comprovar que há tantas mulheres mentalmente atrasadas³⁹ quanto homens, a diferença é que se reconhece mais homens devido a interesses sociais. Naquele contexto, os meninos com atraso mental eram enviados a uma instituição para pessoas com deficiência intelectual, pois seus pais temiam que eles não teriam condições de cuidar de si mesmos, enquanto as meninas eram mantidas em casa para cuidar dos outros e ajudar nas tarefas domésticas e somente eram mandadas à instituição quando não eram mais úteis (SILVERMAN, 1999).

Com seu trabalho de pesquisa, Hollingworth concluiu que as circunstâncias sociais tinham um papel muito maior do que se pensava para o reconhecimento do atraso mental e provou que os dados empíricos usados até aquele momento para comprovar a variabilidade masculina eram inadequados e contraditórios, e mesmo que fossem confiáveis indicariam uma alta variabilidade feminina também (SILVERMAN, 1999).

“Depois disso, Hollingworth demonstrou que havia tantas mulheres intelectualmente superiores quanto homens, apesar de que poucas tinham carreiras ilustres”⁴⁰ (SILVERMAN, 1999, p. 43, tradução nossa). Enfrentando a teoria de Galton de que a eminência e a inteligência eram idênticas, ela apontou que o número tão baixo de mulheres eminentes estava muito mais relacionado a limitações sociológicas do que a limitações biológicas.

Não é desejável procurar a causa das diferenças entre os sexos em relação à eminência em relação a diferenças afetivas e intelectuais claras ou obscuras até que se haja esgotado o conhecido, óbvio e inescapável fato de que as mulheres parem e criam seus filhos e que isso tenha resultado na inevitável consequência da ocupação das tarefas domésticas, um campo onde a eminência não é possível”⁴¹ (HOLLINGWORTH, 1916, p. 529, tradução nossa).

Para Hollingworth, a capacidade inata não seria o primeiro fator determinante do êxito ao se dar conta que a sociedade não oferecia – e continua não oferecendo – para mulheres, as

³⁹ Do original, em espanhol: “mentalmente retrasados” (SILVERMAN, 1999, p. 43, tradução nossa).

⁴⁰ Do original, em espanhol: “Después de esto, Hollingworth se puso a demostrar que había tantas mujeres intelectualmente superiores como hombres, a pesar de que pocas tenían carreras ilustres”.

⁴¹ Do original, em inglês: “It’s undesirable to seek for the cause of sex differences in eminence in ultimate and obscure affective and intellectual differences until we have exhausted as a cause the known, obvious, and inescapable fact that women bear and rear the children, and that this has had as an inevitable sequel the occupation of housekeeping, a field where eminence is not possible”.

mesmas oportunidades para desenvolver suas capacidades intelectuais oferecidas para os homens (SILVERMAN, 1999).

Mais do que indicar a importância de fatores sociais no reconhecimento da inteligência e do sucesso feminino, em um campo de estudo até então pouco explorado, Silverman (1999) afirma que Hollingworth também foi responsável por explicar que a interação entre a alta capacidade e a estimulação ambiental intensificaria a variabilidade nos homens e enquanto a inibiria nas mulheres, já que esse é um fator que – comparativamente – tem pouco valor evolutivo e de sobrevivência dentro dos papéis sociais comumente designados a mulheres.

A publicação de Hollingworth de 1926, *“Gifted Children: their nature and nurture”*, também apontou resultados que trouxeram à luz dados da pesquisa de Terman que haviam passado despercebidos e que mostravam que durante a infância, era detectado um número igual de meninos e meninas com alta capacidade. Hollingworth destacou o feito de que no teste padronizado de Q.I. de Stanford-Binet, as meninas costumavam obter um resultado de dois ou três pontos a mais que os meninos em todas as faixas etárias até os 14 anos, embora fosse recomendado a aplicação de normas diferentes de avaliação para tentar evitar condições injustas para as meninas (SILVERMAN, 1999).

Ao mostrar que meninas até os 14 anos obtinham resultados iguais, senão melhores que meninos nos testes de Q.I., Hollingworth corroborou seu posicionamento inicial de que as circunstâncias sociais exerciam forte influência nas oportunidades de reconhecimento e desenvolvimento da alta capacidade.

De acordo com Silverman (1999), Hollingworth inferiu que o período mais crítico na vida das crianças com alta capacidade seria a faixa de idade próxima dos 12 anos. Sobre a educação dessas crianças, a autora afirmou não ser a favor de uma aceleração radical com três ou mais anos de adiantamento, devido à dificuldade de adaptação das crianças. Ela também era contra o enriquecimento em sala de aula comum, já que considerava que muitas vezes são aplicados trabalhos sem importância para manter as crianças ocupadas. Hollingworth defendia os agrupamentos homogêneos em salas especiais e chegou a desenvolver programas específicos para isso, as chamadas “Aulas de Oportunidades Especiais”, que iniciaram em 1922 em uma escola pública.

Hollingworth ainda foi responsável pelo planejamento de uma escola experimental onde estudavam simultaneamente estudantes considerados atrasados – denominado “Grupo Binet” – e estudantes considerados mais rápidos – denominado “Grupo Terman” –, elaborando também planos de estudos para o segundo grupo a partir dos interesses dos estudantes (SILVERMAN, 1999).

Destarte, considerando que na área de estudos sobre a alta capacidade há a preponderância de modelos teóricos, conceitos, instrumentos e testes elaborados por pesquisadores homens, concluímos que a contribuição de Leta Stetter Hollingworth foi essencial para fomentar o início dos estudos sobre mulheres com alta capacidade e, principalmente, estudos feitos também por mulheres.

Com isso, um modelo teórico feminino, ou então, um modelo teórico feminista mostra-se importante na tentativa de compreender a alta capacidade de maneira crítica e fora de um contexto patriarcal. Nos tópicos seguintes são apresentados dois modelos teóricos ditos feministas, o Novo Modelo de Desenvolvimento do Talento Feminino de Kathleen Noble, Rena Subotnik e Karen Arnold (1999) e o Modelo de Realização do Talento em Mulheres de Sally Reis (2005).

2.2 O Novo Modelo de Desenvolvimento do Talento Feminino de Kathleen Noble, Rena Subotnik e Karen Arnold (1999)

O Novo Modelo de Desenvolvimento do Talento Feminino de Noble, Subotnik e Arnold (1999) é um sistema complexo e interativo de relações entre inúmeras variáveis críticas que podem afetar o reconhecimento e o desenvolvimento do talento em mulheres.

Fundamentado nos estudos de Mihaly Csikszentmihalyi, Rick Robinson, Howard Gardner e Howard Gruber, e tendo sido também claramente influenciado pela teoria de François Gagné, o Novo Modelo de Desenvolvimento do Talento Feminino é considerado pelas autoras como um modelo teórico feminista e, portanto, considera em sua composição o nível de marginalização econômica e cultural das mulheres. O feminismo, para Arnold, Noble e Subotnik (1996, p. 8, tradução nossa):

[...] tem como premissa a igualdade de gênero nos domínios intelectual, expressivo, prático e espiritual. Nós acreditamos que há uma variedade de capacidades em ambos os sexos, mas que a pesquisa e a ação precisam transformar as condições culturais e sociais que têm inibido sistematicamente a capacidade das mulheres de alcançar níveis proporcionais ao seu potencial, interesses e dons.⁴²

⁴² Do original, em inglês: “Feminism, for us, is premised on gender equality in intellectual, expressive, practical, and spiritual domains. We believe that there is a range of ability in both sexes, but that scholarship and action need to transform the cultural and social conditions that have systematically inhibited women’s ability to achieve at levels commensurate with their potential, interests, and gifts.”

A alta capacidade, nomeada pelas autoras como superdotação – do original, *giftedness* – é considerada como uma “notável capacidade intelectual, expressiva ou prática (demonstrada ou potencial) em um domínio, comparada com outros da mesma idade e com as mesmas oportunidades” (ARNOLD; NOBLE; SUBOTNIK, 1996, p. 8, tradução nossa)⁴³, sendo possível agrupá-la nos seguintes domínios: lógico, matemático, intrapessoal, interpessoal, cinestésico, verbal, musical, artístico, espacial e moral.

De acordo com Noble, Subotnik e Arnold (1999), embora as teorias e modelos de desenvolvimento do talento incluam, algumas vezes, o contexto social que desperta determinadas características dos indivíduos e culmina em experiências de vida específicas, esse modelo é “único entre os modelos, na medida em que aborda o contexto focando na distância relativa das mulheres em relação ao núcleo tradicional [*mainstream*] de poder central de sua sociedade” (NOBLE; SUBOTNIK; ARNOLD, 1999, p. 141, tradução nossa)⁴⁴, sendo *mainstream* compreendido aqui como as tradições, valores, práticas e premissas que constituem a cultura dominante de uma sociedade, amplamente definidas pela classe média, masculina, branca, urbana, heterossexual e ocidental.

Se a sociedade, em geral, passa às mulheres com alta capacidade a mensagem de que seu potencial não precisa ser desenvolvido porque qualquer contribuição que elas possam fazer é considerada periférica diante do verdadeiro trabalho, que é o realizado pelos homens, parece claro para Arnold, Noble e Subotnik (1996) que os padrões de testagem ou medição da alta capacidade não seriam adequados para dimensionar seu potencial.

Assim, quando a alta capacidade é definida e medida apenas pelo teste de Q.I., pela participação em programas de atendimento especializados, ou pela admissão na Universidade, um grande número de pessoas com alta capacidade, principalmente as mulheres deixam de ter seu potencial reconhecido. Isso se deve a inúmeros fatores como o enviesamento dos testes padronizados, a inacessibilidade a programas e ao ensino superior, condições financeiras adversas, limitações geográficas, ideologia religiosa, racismo, responsabilidade na criação dos filhos, discriminação de gênero, homofobia, entre outros (ARNOLD; NOBLE; SUBOTNIK, 1996).

Desse modo, não faria sentido que um modelo de desenvolvimento de talento que se quer feminista e inclusivo fosse pautado apenas nos resultados de testes padronizados de

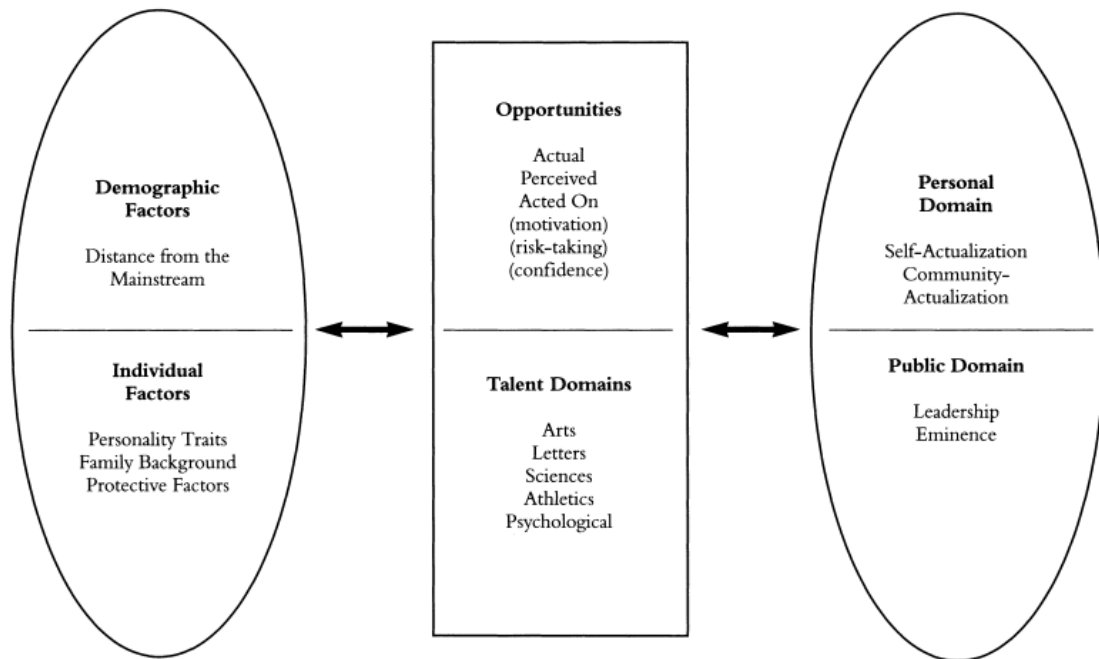
⁴³ Do original, em inglês “outstanding (demonstrated or potential) intellectual, expressive, or practical ability in a domain compared to others of the same age and opportunity”.

⁴⁴ Do original, em inglês: “unique among such models in that it addresses context by focusing on women’s relative distance from the mainstream of core of their societies’ power centers”.

inteligência ou no reconhecimento formal da alta capacidade pela admissão em programas de atendimento especializados ou na universidade, já que as autoras consideram que muitas mulheres nem sequer tiveram condições de superar as inúmeras barreiras que são interpostas diante dessas conquistas, ou melhor, conquistas dentro do padrão masculino.

De acordo com Noble, Subotnik e Arnold (1999), o Novo Modelo de Desenvolvimento do Talento é formado por três campos: o campo “fundações”, composto por fatores demográficos e fatores individuais; o campo “filtros”, composto por oportunidades e domínios de talentos; e o campo “esferas de influência”, composto pelo domínio pessoal e domínio público.

Figura 1 – A New Model of Female Talent Development



Fonte: (NOBLE; SUBOTNIK; ARNOLD, 1999, p. 142)

O primeiro campo, “fundações”, é formado tanto por fatores demográficos, como nacionalidade, raça, gênero e classe – fatores que podem determinar a distância das mulheres em relação ao *mainstream* dos centros de poder – quanto por fatores individuais, como traços de personalidade, *background* familiar e fatores protetivos. Noble, Subotnik e Arnold (1999) consideram que os fatores demográficos e individuais afetam desde a interação das mulheres com oportunidades e sua percepção de possibilidades de realização até mesmo a expressão de suas capacidades nas esferas pública e privada.

Os fatores que ficam no meio do modelo são considerados catalisadores e filtros pelos quais os primeiros componentes – as características pessoais e demográficas – se transformam em um comportamento típico de alta capacidade quando adulto. “A disponibilidade de oportunidades reais de escolarização, exposição aos domínios de talento, mentores e recursos, dependem da distância que a mulher tem em relação ao *mainstream*” (NOBLE; SUBOTNIK; ARNOLD, 1999, p. 144). Desse modo, os componentes que fazem parte dos catalisadores e filtros são: oportunidades reais, perceptíveis e atuantes (motivação, disposição a correr risco e confiança); e os domínios de talentos (artes, letras, ciências, atletismo, psicológico, etc.).

O terceiro campo, “esferas de influência” é marcado pela expressão da alta capacidade feminina, o que inclui o domínio pessoal (auto-realização e realização em comunidade⁴⁵) e o domínio público (liderança em organizações, instituições, comunidades e profissões, bem como a eminência).

O termo auto-realização é originário da teoria de Maslow (1954) e usado para descrever “pessoas que são intrinsicamente motivadas, auto-conscientes, altruístas e completamente engajadas no processo de viver, quem ativamente cria sentido para suas próprias vidas” (NOBLE; SUBOTNIK; ARNOLD, 1999, p. 141-143, tradução nossa)⁴⁶, enquanto a realização em comunidade compreende a transformação de condições locais particulares.

Já dentro dos domínios públicos, a liderança é vista como a influência capaz de afetar organizações, instituições, comunidades e profissões, e a eminência é compreendida como a transformação de um campo por meio de contribuições criativas únicas, estabelecendo novas direções e alterando práticas e percepções, embora esse componente sozinho não seja um parâmetro para medir a alta capacidade de maneira completa (NOBLE; SUBOTNIK; ARNOLD, 1999; ARNOLD; NOBLE; SUBOTNIK, 1996).

Para Noble, Subotnik e Arnold (1999) a esfera mais ampla de influência no domínio público estaria na concepção de ideias e criação de produtos que mudam um campo social, o que demandaria das mulheres uma série de habilidades de enfrentamento, como a organização, articulação, liderança, carisma e visão. Da mesma forma como esses comportamentos influenciam positivamente o desenvolvimento da influência no domínio público, as normas sociais, culturais e os sistemas de relações de poder afetar negativamente esse processo.

⁴⁵ Os termos originais, usados por Noble, Subotnik e Arnold (1999) são: *self actualization* e *community actualization*.

⁴⁶ Do original, em inglês: “people who are intrinsically motivated, self-aware, altruistic, fully engaged in the process of living, and who actively create meaning in their lives”.

Mesmo quando uma mulher consegue superar esses obstáculos e assumir níveis profissionais mais altos, ainda enfrenta a resistência de homens que questionam seu lugar em um espaço tradicionalmente masculino, de mulheres que se sentem ameaçadas pelo sucesso alheio, e diversas vezes, até mesmo de sua família, que questionam a mudança de ritmo de vida justificando sua preocupação com o abandono familiar e com a intoxicação resultante do prestígio (NOBLE; SUBOTNIK; ARNOLD, 1999).

Sobre o desenvolvimento do talento feminino, as autoras apontam que se trata de um processo que demanda esforço e consciência por parte das mulheres com alta capacidade. Além do autoconhecimento, são apontados pelas autoras como fatores importantes: resiliência, apoio familiar e da comunidade, o acesso a programas especiais de orientação e atendimento, e – a longo prazo – a modificação das estruturas ocupacionais dominadas por homens.

Por fim, entre as questões ainda não resolvidas pelo modelo teórico de Noble, Subotnik e Arnold (1999), destacamos aqui o questionamento das autoras em relação à possibilidade de aplicação do mesmo modelo a homens superdotados tal qual é feito para mulheres, já que “superdotados rurais, da classe trabalhadora, deficientes e não-brancos, por exemplo, enfrentam muitos dos mesmos obstáculos” (NOBLE; SUBOTNIK; ARNOLD, 1999, p. 146, tradução nossa)⁴⁷.

Entretanto, as próprias autoras levantam três pontos primordiais para pensar a aplicação do modelo apenas para mulheres: em primeiro lugar, a desvalorização do sucesso e realização e o questionamento do próprio potencial aparentar ser muito mais problemático para mulheres do que para os homens; em segundo lugar, as mulheres continuam sendo sempre minorias em contextos onde os padrões de sucesso são masculinos; e em terceiro lugar, o equilíbrio entre a carreira profissional e a família parece ser uma questão predominantemente feminina, afetando muito mais as escolhas profissionais das mulheres do que as dos homens.

Faz-se aqui um breve adendo para indicar que este modelo de Noble, Subotnik e Arnold (1999) serviu de base para o modelo teórico de Barbara Kerr e Robyn McKay, o Novo Modelo de Desenvolvimento de Talento para Mulheres e Meninas, publicado no livro “*Smart Girls in the 21st Century: Understanding Talented Girls and Women*” (KERR, 1994), em relação ao qual é possível encontrar poucas diferenças (BASTO, 2018).

Com os três campos similares – fundação, filtros e esferas de influência – o modelo diferencia-se apenas por evidenciar ainda mais a influência de fatores socioculturais na formação das identidades e privilegia o processo de autorrealização (consequência do equilíbrio

⁴⁷ Do original, em inglês: “Gifted rural, working class, disabled and non-white men, for example, face many of the same obstacles”.

entre interações das escolhas profissionais e das escolhas pessoais) como o eixo central do desenvolvimento do talento (BASTO, 2018).

2.3 O Modelo de Realização do Talento em Mulheres de Sally Reis (2005)

Sally Reis tem pesquisado sobre meninas e mulheres talentosas e publicado seus trabalhos desde a década de 1980. Em seus estudos iniciais, a autora já retomava os apontamentos de Hollingworth em relação à influência das circunstâncias sociais nas oportunidades de desenvolvimento da alta capacidade feminina, levantando questionamentos pertinentes à área de pesquisa, como o seguinte: “Até que ponto a socialização e as experiências estereotipadas das meninas brilhantes durante os anos de formação têm um impacto sobre a sua capacidade de desenvolver seus potenciais na vida adulta?” (REIS, 1999, p. 61, tradução nossa).⁴⁸

Em seus estudos publicados no final da década de 1990, a autora apontou fatores que influenciavam na falta de êxito de mulheres com alta capacidade, como estereótipos culturais; papéis de gênero; mensagens contraditórias que elas recebem dos pais, professores e companheiros; o medo do sucesso; a falta de planejamento para o futuro de maneira realista; a síndrome do impostor; e a falta de orientação (REIS, 1999).

A autora apontou que muitas meninas brilhantes se sentem presas na contradição entre o alto nível de inteligência e potencial que possuem e a pressão pelo bom comportamento.

Por exemplo, uma mente ávida e inquisitiva pode fazer com que uma pessoa brilhante responda em sala de aula, discuta, argumenta, faça perguntas. Um menino que faz isso pode ser classificado como precoce, enquanto uma menina que faz muitas perguntas pode ser classificada como irritante, agressiva ou até mesmo pouco feminina (REIS, 1999, p. 68, tradução nossa)⁴⁹.

Reis também contribuiu grandemente com os estudos da área ao levantar e analisar barreiras internas e externas que podem dificultar ou impedir o reconhecimento e o desenvolvimendo da alta capacidade em mulheres.

⁴⁸ Do original, em espanhol: “Hasta qué punto la socialización y las experiencias estereotipadas de las niñas brillantes durante sus años de formación tienen un impacto sobre su capacidad para desarrollar su potencial en sus vidas adultas?”

⁴⁹ Do original, em espanhol: “Por ejemplo, una mente ávida, inquisitiva puede hacer que un sujeto brillante conteste en la clase, discuta, argumente, haga preguntas. A un niño que haga esto se le puede clasificar como precoz mientras que a una niña que hace demasiadas preguntas se la puede clasificar como molesta, agresiva o incluso poco femenina”.

Reis (2001, 2002, 2005) afirma que, durante toda vida, mulheres talentosas enfrentam tanto barreiras externas quanto barreiras internas para a realização de seu talento. Entre as barreiras externas, a autora destaca: o contexto familiar, os estereótipos de gênero, a ausência de contato com modelos femininos positivos, a falta de acesso a recursos financeiros e à educação formal, instabilidade política, intimidação e preconceito e sobrecarga de responsabilidades domésticas escolhidas entre trabalho e família, falta de apoio para conquistas e ambição por parte da família e amigos, falta de influência ou influência negativa de outras mulheres no ambiente de trabalho, percepção negativa de colegas em ambientes profissionais, efeitos negativos da percepção social generalizada das habilidades das mulheres, múltiplas demandas concomitantes e sentimento de culpa por trabalhar nos momentos que as pessoas julgam que elas deveriam estar com a família ou amigos.

Entre as barreiras internas estão: as decisões relacionadas ao casamento, carreira e filhos, o altruísmo em excesso, o medo do sucesso, a falta de autoconfiança, a dificuldade em reconhecer o próprio talento ou a necessidade de escondê-lo, o sentimento de solidão, o isolamento, o perfeccionismo, foco na importância de relacionamentos acima de conquistas, internalização de valores externos em relação aos estereótipos de gênero, desvalorização de suas próprias habilidades, auto-sabotagem e expectativas não-realistas.

Além disso, em 2005, Reis publicou o Modelo de Realização do Talento em Mulheres (*Reis' Model of Talent Realization in Women*), que propõe uma mirada autodenominada feminista do talento feminino. O modelo considera a importância não só das habilidades acima da média, mas também as características pessoais das mulheres com alta capacidade, o ambiente em que vivem, as percepções que têm de seus relacionamentos pessoais, a crença que têm sobre si mesmas e também o desejo de desenvolver seu potencial.

Embora a pesquisadora tenha se baseado na Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978, 1986) e em sua divisão em superdotação acadêmica⁵⁰ e superdotação criativa-produtiva⁵¹; bem como na teoria da inteligência conceitual de Sternberg (1985, 1986), para a fundamentação de seu modelo, parece de extrema importância a Reis (2005) questionar os conceitos já cristalizados de superdotação e talento⁵², já que esses são fruto de uma construção social nitidamente patriarcal. Diante disso, mostra-se importante indagar quem deveria, então, ser responsável por determinar como os talentos devem ser aproveitados, já que na nossa sociedade,

⁵⁰Os autores utilizam a terminologia: *schoolhouse giftedness*.

⁵¹Os autores utilizam a terminologia: *creative-productive giftedness*

⁵² A autora usa os termos originais em inglês: *giftedness* e *talento*.

o sucesso, o *status*, a produtividade e a fama são indicadores definidos por padrões essencialmente masculinos.

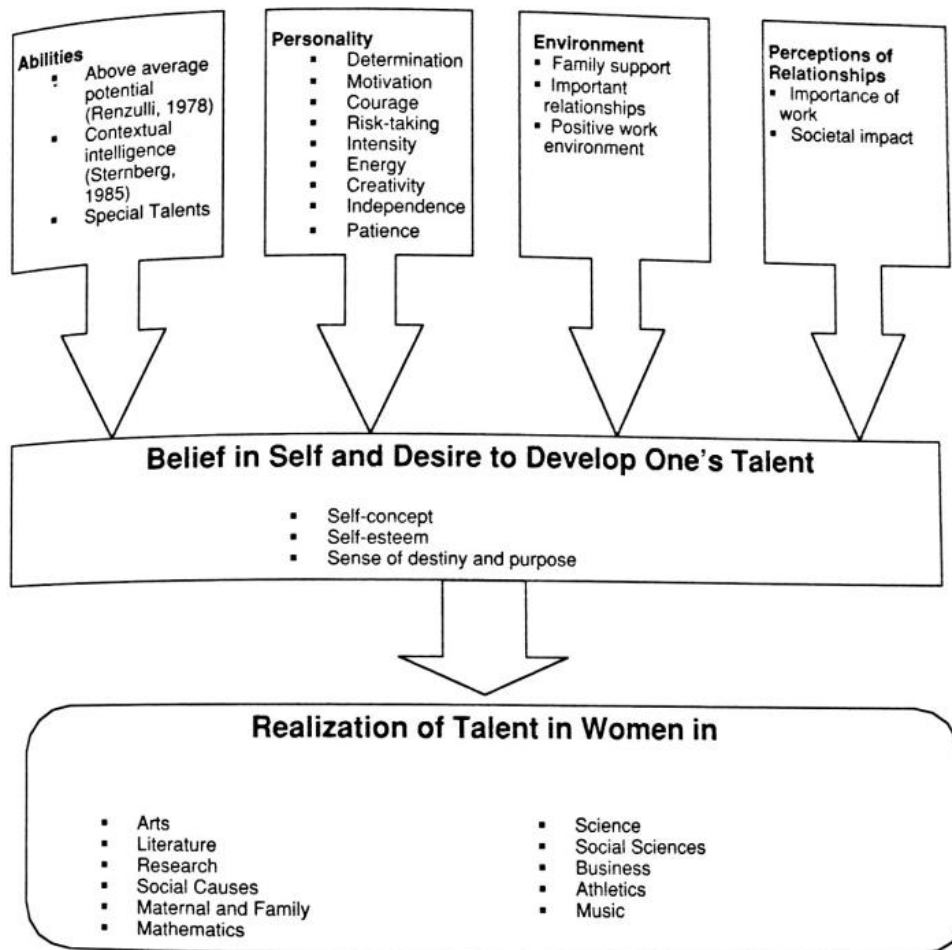
A autora realizou uma pesquisa com 22 mulheres americanas eminentes em diversas áreas a partir de um estudo de caso que utilizou questionários, entrevistas em profundidade e análise documental. Assim, a partir desse estudo, Reis (2005) estabeleceu o marco conceitual do que seria o talento feminino dentro de sua perspectiva teórica:

O desenvolvimento do talento feminino ocorre quando mulheres com alto potencial intelectual, criativo, artístico e de liderança têm sucesso na área que escolheram e quando elas contribuem para a sociedade da forma que consideram significativa. Essas contribuições são enriquecidas quando as mulheres desenvolvem pessoalmente relacionamentos satisfatórios e perseguem o que elas acreditam ser importantes para fazer do mundo um lugar mais saudável, mais bonito e mais pacífico, no qual expressões variadas das artes e da humanidade são celebradas (REIS, 2005, p. 217, tradução nossa)⁵³.

De acordo com Reis (2005), o Modelo de Realização do Talento em Mulheres é composto por fatores levantados previamente em seu estudo de caso, os quais a autora identificou como fatores que com influência preponderante no desenvolvimento do talento da mulher: as capacidades (inteligência e talentos especiais); os traços de personalidade; os fatores ambientais; e as percepções sobre relacionamentos.

⁵³Do original, em inglês: “Feminine talent development occurs when women with high intellectual, creative, artistic, leadership ability or potential achieve in an area they choose and when they make contributions that they consider meaningful to society. These contributions are enhanced when women develop personally satisfying relationships and pursue what they believe to be important work that helps to make the world a healthier, more beautiful and peaceful place in which diverse expressions of art and humanity are celebrates”.

Figura 2 – Rei's Model of Talent Realization in Women



Fonte: (REIS, 2005, p. 223)

Reis (2005) aponta que um dos fatores, porém não o único fator, preponderante para o desenvolvimento do talento feminino é a capacidade, entendida pela autora como um potencial acima da média na área acadêmica ou na área criativo-produtiva, ou ainda como inteligência contextual, compreendida como a capacidade de se adaptar a mudanças e de sair em busca do desenvolvimento e realização de seus talentos. No estudo de caso em questão, embora a maioria das mulheres participantes descrevessem seu rendimento escolar como “bem acima da média”, em geral, elas não o caracterizavam como superior do que os demais estudantes (REIS, 2005).

O segundo fator apontado pela autora são os traços pessoais, que embora tenham variado muito entre as participantes do estudo, podem ser resumidos como os mais frequentes: determinação, motivação, coragem, capacidade de assumir e superar riscos, intensidade, energia, criatividade, independência e paciência.

Cada uma delas indicou sua fonte de determinação de forma diferente: modelos positivos dos pais, que demandavam hábitos de trabalho muito exigentes; percepção de um forte propósito que elas teriam que cumprir em sua vida; desejo de causar um grande impacto no mundo; e alegria/regozijo no ato de criatividade. Além disso, elas indicaram fontes diferentes de criatividade: amor pelo trabalho, pelos interesses a na forma como encontravam tempo para outros aspectos essenciais para a vida, como família e relacionamentos.

Entre os fatores ambientais que contribuíram para a eminência das mulheres do estudo, Reis (2005) aponta principalmente a origem social da família, o nível de educação dos pais, o acesso da mulher à educação, contextos familiares de apoio, relacionamentos importantes e ambiente de trabalho positivo.

Segundo a autora, os fatores de percepção dos relacionamentos estão ligados à percepção da importância social que essas mulheres têm em relação ao próprio trabalho e o senso de destino. “Cada mulher tinha um forte desejo de usar seus talentos de uma forma pessoalmente satisfatória e que beneficiasse a sociedade, e cada uma tinha também o senso de propósito e destino sobre a importância de seu trabalho e contribuições” (Reis, 2005, p. 226, tradução nossa)⁵⁴.

Em geral, Reis (2005) identificou que as mulheres participantes de seu estudo demonstraram ser conscientes de que não seriam felizes simplesmente por construir uma família ou ter um bom relacionamento com amigos e família. Para as mulheres eminentes investigadas no estudo de Reis (2005), parece de extrema importância o impacto social de sua área de estudo/trabalho. “Seu trabalho era fundamental para elas e por acreditarem que seu trabalho poderia fazer a diferença, elas estavam dispostas a sacrificar algumas, mas não todas, escolhas pessoais para alcançar o sucesso em sua área” (REIS, 2005, p. 227, tradução nossa)⁵⁵.

A transformação do potencial da mulher em talento realizado em diversas áreas, como as artes, a literatura, as causas sociais, a maternidade e família, a matemática, as ciências, as ciências sociais, os negócios, o atletismo e a música, passa por um fator denominado a crença em si mesma e o desejo de desenvolver seu talento.

De acordo com Reis (2005, p. 227, tradução nossa): “Cada uma tinha um senso de propósito em relação a seus talentos e acreditava que sua crença positiva em si mesma surgira

⁵⁴ Do original, em inglês: “Each woman had a strong desire to use her talents in personally satisfying way that would benefit society, and each had a sense of purpose and destiny about the importance of her work and contributions”

⁵⁵ Do original, em inglês: “Their work was critical to them, and, because they believed their work could make a difference, they were willing to sacrifice some, but not all, of their personal choices to achieve in their fields”.

do sucesso no trabalho, bem como o desenvolvimento, ao longo do tempo, de uma vida pessoal satisfatória”.⁵⁶

Reis (2005) ainda traz um questionamento pertinente em relação à crença em si mesma e em seu próprio potencial:

Em uma sociedade na qual a maioria de nossos inventores, líderes, políticos, artistas e músicos tem sido homem, como uma mulher desenvolve uma crença filosófica sobre seu próprio potencial e um sistema de apoio necessário para altos níveis de trabalho criativo? (REIS, 2005, p. 233, tradução nossa).⁵⁷

Reis (2005) conclui ainda que a questão mais controversa para as mulheres com alta capacidade é o potencial paradoxo entre a devoção unilateral necessária para o sucesso e sua necessidade ou desejo de equilibrar família e carreira. Muitas mulheres com alta capacidade, por exemplo, tomam a decisão de não se casar para conseguir realizar seu talento.

A autora, entretanto, afirma que muitas mulheres demonstram alta capacidade e criatividade em áreas diversificadas em sua vida, não apenas no trabalho, pesquisa ou área de dedicação, elas se destacam nos relacionamentos, trabalhos relacionados à família e à casa, interesses pessoais e sensibilidade estética, o que poderia ser notado na forma como decoram suas casas, como preparam comida, como organizam cronogramas complicados para suas famílias e como conseguem lidar com um orçamento financeiro limitado para as contas familiares (REIS, 2005).

Embora Reis defenda a ideia de que não há desperdício do talento feminino quando uma mulher escolhe dedicar-se à família, às tarefas domésticas ou a outras atividades em âmbito privado, é inegável que o papel social de mulher cuidadora e coadjuvante exerce influência nessa decisão e, acredita que esse é fator decisivo para que mulheres alcancem com dificuldade ou deixem de alcançar o êxito compatível com sua capacidade.

Apesar da afirmação de Reis (2005) de que abrir mão do seu próprio talento em detrimento do cuidado com a família seja uma decisão tomada pela mulher, parece-nos que essa decisão é muito mais decorrente da pressão que a sociedade exerce para o cumprimento dos papéis de gênero do que uma decisão consciente que a mulher faz de seus próprios ônus, visão compartilhada com Basto (2018, p. 27):

⁵⁶ Do original, em inglês: “Each had a sense of purpose about her talents and believed her positive belief in herself had emerged from success in work, as well as the development over time of a satisfying personal life”.

⁵⁷ Do original, em inglês: “In a society in which the majority of our inventors, leaders, politicians, artists, and musicians have been male, how does a woman develop a philosophical belief about her own potential and the support system needed for high levels of creative work?”

Apesar da importância dada à liberdade de escolha individual, não há como desconsiderar a influência cultural nas escolhas das mulheres, principalmente no quesito profissional. [...] A importância dada aos relacionamentos como fator promotor do talento e característica feminina ressalta a ética do cuidado, em que cabe às mulheres as responsabilidades domésticas e de afeto, constituindo uma visão tendenciosa de afastar os homens dessa tarefa.

Por fim, Reis (2005) aponta que até o início dos anos 2000 poucas pesquisas haviam sido realizadas sobre o talento feminino, como ele é desenvolvido e como difere do talento masculino. Como resultado de sua pesquisa, a autora elenca quatro grandes áreas temáticas de estudo de extrema importância para o avanço científico da área: a identificação de características pessoais de mulheres talentosas e o estudo dessas características como um meio de aprender o que é necessário para desenvolver talentos (pesquisas históricas e biográficas); barreiras internas e externas que impedem o desenvolvimento do talento feminino; fatores que permitiram que mulheres talentosas alcançassem sucesso; e diferenças entre mulheres e homens quanto aos resultados/produtos de trabalho e processos de produção criativa.

Para compreender se essas ou outras áreas foram contempladas em pesquisas mais recentes sobre a mulheres com alta capacidade, realizou-se uma revisão sistemática da temática cujos resultados são apresentados a seguir.

2.4 Pesquisas atuais sobre mulheres com alta capacidade

A revisão sistemática de pesquisas atuais sobre mulheres com alta capacidade, publicada por Massuda e Orlando (2019) teve por procedimento a busca padronizada e sistematizada de publicações indexadas com as seguintes palavras-chave: “*gifted*”, “*talent*”, “*high ability*”, “*female*”, “*females*”, “*gender*”, “*women*” e “*woman*”, em inglês, com 15 possibilidades de *string*, provenientes das combinações das palavras dos dois campos semânticos diferentes; e “superdotação”, “altas habilidades”, “talento”, “alta capacidade”, “mulher”, “gênero” e “feminino”, com 12 combinações de possibilidades de *string*, também com combinações de palavras dos dois campos semânticos.

Na revisão sistemática realizada foram levantados três (3) artigos que pertenciam ao escopo do estudo na base de dados da SciELO e 23 no Portal de Periódicos da CAPES, sendo que um (1) desses artigos estava também indexado na primeira base. Esses resultados somaram um total de 25 artigos empíricos relacionados a mulheres com alta capacidade publicados em português, inglês ou espanhol, entre 2007 e 2016, sendo apenas dois (2) artigos brasileiros.

De maneira geral, as publicações podem ser agrupadas em três (3) grandes temáticas:

a) Análise das diferenças entre os gêneros – abordando diferenças cognitivas entre os gêneros feminino e masculino, bem como diferenças em relação à superexcitabilidade e ao autoconceito;

b) Estereótipos de gênero – abordando a influência dos estereótipos no processo de identificação de pessoas com alta capacidade, bem como no processo de construção da identidade da mulher com alta capacidade;

c) Aspirações de carreira de pessoas com alta capacidade – abordando a discussão sobre as aspirações de carreira de mulheres com alta capacidade, seus fatores precedentes, sua relação com a parentalidade e percepções e prospecções de carreira em *Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM)* para pessoas com alta capacidade.

Desse modo, no Quadro 1 apresentamos os artigos empíricos levantados por Massuda e Orlando (2019) na revisão sistemática, organizados em três temáticas e suas respectivas subtemáticas.

Quadro 1 - Artigos empíricos sobre alta capacidade e gênero publicados entre 2006 e 2017

Temática	Subtemática	Título do Artigo	Autor (Ano)
Análise das diferenças entre os gêneros	Diferenças cognitivas entre homens e mulheres com ah/sd	Gender differences in spatial ability: relationship to spatial experience among chinese gifted students in Hong Kong	David Chan (2007)
		Gender and other group differences in performance on Off-level Tests: Changes in the 21st century	Paula Olszewski-Kubilius e Seon-Young Lee (2011)
		Diferencias em el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo	María Helena Mathiesen et al. (2013)
		Creatividad científica y alta habilidad: diferencias de género y nivel educativo	Fernando Esparza Molina et al. (2015)
	Diferenças em relação à superexcitabilidade	Gifted adolescents' overexcitabilities and self-concepts: an analysis of gender and grade level	Candace Gross, Anne Rinn e Kelly Jamieson (2007)
		A comparison of Dabrowski's overexcitabilities by gender for American and Korean high school gifted students	Jane Piirto, Diane Montgomery e James May (2008)
		Gender identity and the overexcitability profiles of gifted college students	Nancy Miller, Frank Falk e Ynmei Huang (2009)

Temática	Subtemática	Título do Artigo	Autor (Ano)
	Diferenças em relação ao autoconceito	The role of gender and previous participation in a summer program on gifted adolescents' self-concepts over time	Lindy Cunningham e Anne Rinn (2007)
		Female 'big fish' swimming against the tide: the 'big-fish-little-pond effect' and gender-ratio in special gifted classes	Franzis Preckel et al. (2008a)
		Gender differences in gifted and average-ability students: comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in Mathematics	Franzis Preckel et al. (2008b)
		Gender Differences in Gifted Adolescents' Math/ Verbal Self-Concepts and Math/ Verbal Achievement: Implications for the STEM fields	Anne Rinn et al. (2008)
		A canonical correlation analysis of the influence of social comparison, gender, and grade level on the multidimensional self-concepts of gifted adolescents	Anne Rinn et al. (2009)
		Grade and gender differences in gifted students' self-concepts	Kathleen Rudasill et al. (2009)
Estereótipos de gênero	A influência dos estereótipos no processo de identificação de pessoas com ah/sd	The gifted rating scales-school form: a validation study based on ages, gender, and race	Steven Pfeiffer, Yaacov Petscher e Alper Kumtepe (2008)
		Gifted girls: gender bias in gifted referrals	Margarita Bianco et al. (2011)
		Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a subrepresentação de meninas entre alunos superdotados	Ana Paula Reis e Candido Gomes (2011)
		Mathematically gifted adolescent females' mixed sentiment toward gender stereotypes	Chen-Yao Kao (2015)
	A influência dos estereótipos no processo de construção da identidade da mulher com ah/sd	A case study of the suicide of a gifted female adolescent: implications for prediction and prevention	Laurie Hyatt (2010)
		The Dilemmas of Peer Relationship confronting mathematically gifted female adolescents: nine cases in Taiwan	Chen-Yao Kao (2011)

Temática	Subtemática	Título do Artigo	Autor (Ano)
		A mulher com altas habilidades/ superdotação à procura de uma identidade	Susana Pérez e Soraia Freitas (2012)
Aspirações de carreira de pessoas com ah/sd	Fatores precedentes à escolha profissional	Gender Differences in gifted students' advice on solving the world's problems	Janessa Malin e Mathew Makel (2012)
	Aspirações de carreira	Gifted american and german adolescent women: a longitudinal examination of attachment, separation, gender roles, and career aspirations	Jennifer Fiebig (2008)
		Longitudinal Change and maternal influence on Occupational Aspirations of gifted female american and german adolescents	Jennifer Fiebig e Erin Beauregard (2010)
	Relação entre aspiração de carreira e parentalidade	Work preferences, life values, and personal views of top math/science graduate students and the profoundly gifted: developmental changes and gender differences during emerging adulthood and parenthood	Kimberley Ferriman, David Lubinski e Camilla Benbow (2009)
	Percepções e prospecções de carreira em STEM	The STEM Pathway for women: what has changed	Nancy Heilbronner (2013)

Fonte: Massuda e Orlando (2019, s/p)

Em primeiro lugar, os estudos levantados que realizam análises das diferenças entre gênero foram divididos em três subtemáticas: diferenças cognitivas, superexcitabilidade e autoconceito.

Já há muito se discute diferenças cognitivas entre homens e mulheres. Nesse sentido, os estudos de Chan (2007), Olszewski-Kubilius e Lee (2011), Malin e Makel (2012), Mathiesen et al. (2013), Esparza Molina et al. (2015) discutem a diferença de habilidades e de desenvolvimento cognitivo e emocional de meninos e meninas com com alta capacidade.

A pesquisa desenvolvida por Chan (2007) avaliou as habilidades espaciais de alunos e alunas com alta capacidade de Hong Kong e mostrou pequenas diferenças de gênero nas experiências com artes visuais, favorecendo as meninas, e nas experiências com orientação visual, favorecendo meninos. O autor destaca que a experiência espacial teve um efeito mais marcante em meninas e sugere que encorajar as alunas a participarem de experiências espaciais pode ajudar a reduzir a discrepância de habilidades espaciais entre os gêneros.

Olszewski-Kubilius e Lee (2011) avaliaram as diferenças de gênero nos *scores* de alunos e alunas com alta capacidade em subtestes de provas como o SAT (*Scholastic Aptitude Test*), o ACT (*American College Test*) e o *EXPLORE*, ao longo de oito anos. Os autores indicam que os meninos apresentaram *scores* mais altos nos subtestes de matemática e ciências, enquanto as meninas apresentaram *scores* mais altos nos testes verbais, sendo que essas diferenças permaneceram estáveis e com efeitos de tamanhos menores ou insignificantes após o período de investigação.

Em estudo similar, porém com metodologia, instrumentos e resultados diferentes, Mathiesen et al. (2013), investigaram as diferenças de gênero de alunos e alunas com alta capacidade participantes do programa Talentos UdeC, no Chile. Segundo os autores, não foram encontradas diferenças relevantes no desenvolvimento cognitivo em matemática e linguagem entre os dois grupos de participantes. Entretanto, quanto ao desenvolvimento socioemocional, observou-se uma vantagem feminina em todos os indicadores, o que revela que elas são mais adaptadas social e emocionalmente, têm melhor conduta pró-social, maior motivação acadêmica e responsabilidade social.

Com outra perspectiva, o estudo de Esparza Molina et al. (2015) investigou as diferenças de gênero e de nível educativo em relação à criatividade científica de alunos e alunas com alta capacidade na Espanha. Os resultados das provas indicaram que os meninos tiveram melhores rendimentos em duas tarefas (as que exigiam capacidade de gerar diferentes hipóteses sobre problemas de diferentes áreas e as que exigiam maior domínio das ciências), ao passo que as meninas apresentaram melhor rendimento em duas outras tarefas (as que exigem a avaliação de hipóteses e as que exigem avaliação de evidências nas áreas de física e ecologia). Embora o resultado tenha se mostrado sem diferenças significantes, os autores concluem que, em geral, os meninos apresentaram rendimento superior às meninas em relação à criatividade científica.

Esses estudos apontam uma característica frequente nas pesquisas sobre alta capacidade e gênero: a tentativa de apontar e justificar diferenças cognitivas e de habilidades entre os gêneros por meio de comparações realizadas por escalas, *scores* e provas psicométricas. Assim, é necessário destacar que embora essas provas e instrumentos tenham grande validade – científica ou acadêmica – foram construídos a partir de uma perspectiva humana, carregada de visão ideológica, e por isso não estão livres de vieses cultural e social (PATTO, 1997).

Outro tema frequente nas pesquisas que realizam a comparação entre gêneros é a superexcitabilidade, como os estudos de Gross, Rinn e Jamieson (2007), Piirto, Montgomery e May (2008), Miller, Falk e Huang (2009).

De acordo com a teoria de Piechowski, *overexcitability*, traduzida aqui como superexcitabilidade é “uma tendência inata a responder com acentuada intensidade e sensibilidade a estímulos intelectuais, emocionais ou de outra ordem, também chamada de superexcitabilidade psíquica” (PIECHOWSKI, 1999, p. 325, tradução nossa)⁵⁸.

Isto posto, o estudo de Gross, Rinn e Jamieson (2007) analisou a relação entre a superexcitabilidade e o autoconceito de adolescentes com alta capacidade, avaliando também os efeitos do gênero e do nível educativo. Os autores encontraram diferenças significantes entre os gêneros em relação à superexcitabilidade sensorial, imaginativa e emocional, pontos em que as meninas obtiveram níveis mais altos de superexcitabilidade. Esse resultado pode influenciar negativamente o autoconceito dessas meninas, levando a uma visão negativa de si mesma e dificultando ou impedindo o desenvolvimento de seu potencial.

Em estudo parecido, Piirto, Montgomery e May (2008) abordaram diferença entre gêneros na superexcitabilidade emocional, intelectual, imaginativa, sensorial e psicomotora de alunos e alunas americanos e sul-coreanos. A pesquisa, que se baseou principalmente na comparação quanto à origem dos participantes, concluiu que as diferenças culturais entre as duas populações podem influenciar a superexcitabilidade tanto em meninos quanto em meninas.

No estudo de Miller, Falk e Huang (2009), realizado com pessoas com alta capacidade no nível de graduação mostrou que, de forma geral, há uma relação maior entre o gênero e a superexcitabilidade, do que entre o sexo e a superexcitabilidade. Esse resultado reflete a influência dos papéis tradicionais de gênero nos *scores* de superexcitabilidade sensorial, emocional e intelectual dos participantes e coloca em pauta a necessidade de discussão relativa a gênero e sexo. Miller, Falk e Huang (2009) sugerem ainda que, se os papéis sociais fossem compartilhados igualmente, e não definidos pelo sexo, os traços de personalidade poderiam ser valorizados mais apropriadamente. Assim sendo, se a exigência dos professores e pais forem menos tendenciosas em relação a atribuições de papéis sociais de acordo com o gênero, tanto meninas quanto meninos serão encorajados a responderem de forma independente das normas tradicionais de gênero, confiando na singularidade de sua identidade.

Ademais, acredita-se também que o meio social influencia sobremaneira não só o nível de superexcitabilidade, mas também os níveis de autoconceito de homens e mulheres com alta capacidade. É o que discutem os estudos de Cunningham e Rinn (2007), Preckel, Zeidner, Goetz

⁵⁸ Do original, em inglês: “Na innate tendency to respond with heightened intensity and sensitivity to intellectual, emotional, and other stimuli. Also called psychic overexcitability”.

e Schleyer (2008), Preckel, Goetz, Pekrun e Kleine (2008), Rinn et al. (2008, 2009), e Rudasill et al. (2009).

Cunningham e Rinn (2007) retomam estudos anteriores e apontam a dificuldade de medir, analisar e discutir a comparação de autoconceito entre os gêneros, diante das diferenças metodológicas entre as pesquisas. De forma geral, os autores não chegaram a conclusões consistentes sobre as diferenças entre os gêneros no autoconceito ao investigar o engajamento de meninos e meninas em programas de verão voltados para a alta capacidade e a influência dessa participação no aumento do autoconceito geral e da estabilidade emocional. Entretanto, em pesquisa similar, avaliando a participação de alunos e alunas com alta capacidade em programas de verão de enriquecimento escolar, Rudasill et al. (2009) apontam diferenças de gênero em inúmeros domínios de autoconceito, em que os *scores* das meninas, principalmente as mais velhas, apresentaram-se mais baixos que os dos meninos.

Uma das variáveis frequentes nas pesquisas sobre autoconceito é a relação gênero e matemática. Nesse sentido, os estudos de Preckel, Zeidner, Goetze e Schleyer (2008) e Preckel, Goetz, Pekrun e Kleine (2008), indicam que meninas com alta capacidade apresentam níveis mais baixos de autoconceito acadêmico, autoconceito em matemática, interesse em matemática, bem como menor engajamento em desenvolver habilidades matemáticas e em atingir uma determinada *performance*. Além disso, Preckel, Zeidner, Goetze e Schleyer (2008) afirmam que um número desproporcional de meninos em meninas em classes de alunos com alta capacidade tem um efeito negativo no autoconceito acadêmico de meninas, enquanto não exerce nenhuma influência no autoconceito acadêmico de meninos.

A diferença de gênero também chama a atenção em relação à capacidade e ao autoconceito verbal. Assim, os estudos de Rinn et al. (2008) e Rinn et al. (2009) concluem que as alunas com alta capacidade participantes das pesquisas apresentam tanto habilidades verbais quanto autoconceito verbal mais altos que os dos alunos com alta capacidade. O estudo de Rinn et al. (2009) ainda corrobora a influência do fator gênero, nível educativo e comparação social nas variáveis: autoconceito de habilidade física, autoconceito de estabilidade emocional, autoconceito verbal e autoconceito de interações parentais. Nessas, as meninas pareceram mais susceptíveis ao baixo autoconceito, principalmente quando este estava submetido à comparação social.

Destaca-se nessas pesquisas a frequente comparação de *scores* de autoconceito principalmente nos domínios verbal, de matemática e de estabilidade emocional, de modo que se pode notar que essas variáveis são frequentes nessa área de pesquisa. Os estudos revelam a diferença de gênero em relação ao autoconceito e a influência que isso pode exercer na carreira

e no desenvolvimento do potencial dessas meninas. Os resultados também indicam a importância de esforços para criar ambientes em que meninas consigam ver a si mesmas como agentes positivos em suas próprias vidas e avaliem a si mesmas positivamente (RUDASILL et al., 2009).

O segundo grupo de publicações levantadas na pesquisa refere-se aos estereótipos de gênero, principalmente em relação à identificação de alunos e alunas com alta capacidade, em que se enquadram os estudos de Pfeiffer, Petscher e Kumtepe (2008), Bianco et al. (2011), Reis e Gomes (2011) e Kao (2015), como também em relação à construção da identidade como mulher com alta capacidade, em que se enquadram os estudos de Hyatt (2010), Kao (2011), Pérez e Freitas (2012).

Na mesma linha, Bianco et al. (2011) apontam que as indicações de alunos com alta capacidade por parte dos professores são influenciadas pelo gênero, sendo que os professores são muito mais propensos a indicar alunos meninos do que alunas meninas com as mesmas características. No estudo, as descrições do aluno elaboradas pelos professores, bem como as razões para sua indicação, diferem consideravelmente de acordo com o gênero do aluno, o que ilustra a existência de estereótipos de gênero e conceitos pré-concebidos a partir de vivências sociais, na percepção, expectativas e crenças dos professores.

Em concordância com essa pesquisa, Reis e Gomes (2011) apontam a subestimativa do potencial feminino na seleção e na indicação de alunos e alunas para um programa brasileiro de atendimento à alta capacidade. O estudo mostra que principalmente a indicação realizada por professores do ensino regular está enviesada por estereótipos de gênero, o que revela a necessidade de formação adequada para que os professores sejam capazes de realizar as indicações com equidade.

Desse modo, é necessário retomar o estudo de Pfeiffer, Petscher e Kumtepe (2008), que investigou a validade das *Gifted Rating Scales* (GRS), instrumento de identificação de alunos com alta capacidade, desenvolvido por pesquisadores da *Duke University*. Os autores exploraram os efeitos do gênero, raça/etnia, idade e familiaridade dos avaliadores e concluíram que há uma alta consistência interna para as seis escalas do instrumento e que não há efeitos de diferenças de gênero na identificação de estudantes.

Com isso, é possível dizer que o processo de identificação da alta capacidade é um momento delicado e decisivo para o reconhecimento e posterior desenvolvimento do potencial de alunas com alta capacidade, mas que, entretanto, está marcado pela frequente presença de vieses culturais e de estereótipos de gênero que poderiam ou deveriam ser estudados e discutidos na busca de práticas educacionais mais equânimes.

Assim, considerando que os estereótipos de gênero exercem determinante influência no processo de identificação de alunos e alunas com alta capacidade, Kao (2015) aponta que eles aparecem também nas falas das próprias alunas com alta capacidade.

Ao analisar os estereótipos de gênero presentes nos discursos de nove meninas taiwanesas com alta capacidade na área de matemática, em que geralmente se reconhece menos meninas com alta capacidade, e na qual essas têm menos prestígio, Kao (2015) conclui que essas meninas apresentam sentimentos ambivalentes em relação aos estereótipos de gênero.

Por um lado, elas afirmam que se sentem desconfortáveis e até mesmo indignadas com a desigualdade de gênero, reprovam estereótipos que preconizam a competência inferior da mulher, negam a importância de beleza e expressam grandes objetivos para o futuro, baseados, principalmente em aspirações de carreiras bem-sucedidas.

Por outro lado, concordam com o estereótipo de que as mulheres teriam uma tendência a formar grupos de amizade fechados e teriam mente mais fechada. Além disso, muitas se identificam com características e interesses considerados masculinos, preferem ter amigas com meninos e buscam participar mais de atividades com eles do que com meninas, muitas vezes se recusando a participar de atividades que envolvam exclusivamente meninas.

Além disso, Kao (2015) destaca que meninas com alta capacidade geralmente possuem uma alta consciência e sensibilidade, o que muitas vezes pode fazer com que sua ambivalência em relação aos estereótipos de gênero resulte em conflito interno e estresse excessivo.

As diferenças cognitivas e psicológicas entre homens e mulheres com alta capacidade, bem como os estereótipos de gênero que permeiam todos os processos, desde a identificação da alta capacidade até a avaliação desse processo, exercem papel importante na construção da identidade da mulher com alta capacidade. Nesse sentido, o estudo de Hyatt (2010) pode ser considerado um alerta de urgência para a discussão desses aspectos.

Hyatt (2010) partiu de entrevistas, registros e materiais videogravados de uma adolescente com alta capacidade que se suicidou aos 18 anos. A autora discutiu as variáveis pessoais, ambientais e culturais que podem ter contribuído para o suicídio e apontou que a frustração, a raiva e a infelicidade da adolescente estavam, pelo menos em partes, relacionadas a sua experiência com o *bullying*, rejeição e incompreensão por pares, professores e gestores escolares. Além disso, o perfeccionismo, característica comum em pessoas com alta capacidade, contribuiu para que a adolescente não conseguisse enxergar o valor de sua própria vida. Os resultados indicam a necessidade de mudanças na educação para crianças e adolescentes com alta capacidade e destacam a importância de dar a pais, professores e gestores

mais informações aprofundadas acerca das características desses alunos e dos indicadores de pensamentos suicidas, para que esses sejam prevenidos.

O estudo de Kao (2011) vai ao encontro desse alerta. Ao investigar as relações entre pares de meninas adolescentes com alta capacidade do Taiwan, Kao (2011) conclui que é necessário atentar para seis (6) temas que emergiram nos resultados: 1) a propensão à solidão; 2) a indiferença à popularidade; 3) a maior afinidade de relacionamento com pessoas com alta capacidade; 4) a preferência pelo autodidatismo; 5) a preferência por salas com maioria masculina; e 6) maior apego à família do que a amigos. Segundo o autor, a inconsistência dos achados em relação à literatura da área, principalmente quanto à preferência por salas com maioria masculina, aponta a necessidade de olhar a alta capacidade feminina por novos ângulos.

Em contexto cultural diferente, o estudo longitudinal de Pérez e Freitas (2012), realizado no Brasil, revisita a história de duas mulheres (47 e 50 anos) identificadas com alta capacidade. Os resultados apontaram que, apesar das barreiras internas e externas vivenciadas por mulheres com alta capacidade, as participantes tiveram uma progressiva aceitação dos indicadores e o reconhecimento das características de alta capacidade após a sua identificação formal. As autoras ainda destacam a importância da identificação, já que o não reconhecimento ou o sub-reconhecimento de indicadores de alta capacidade em mulheres, pode levar à não-aceitação e à ocultação de características. Além disso, as autoras afirmam que o processo de construção positivo da formação da identidade de mulher com alta capacidade só foi possível porque estava alicerçado na troca com pares com alta capacidade e na constante discussão sobre o tema.

As preferências de estilo de vida e a aspiração profissional de meninas e mulheres com alta capacidade revelaram-se fortemente influenciadas pelo fator gênero, como apontam os estudos de Fiebig (2008), Ferriman, Lubinski e Benbow (2009), Fiebig e Beauregard (2010), Malin e Makel (2012) e Heilbronner (2013).

Malin e Makel (2012) abordam fatores precedentes à preferência de estilo de vida na idade adulta e à escolha de carreira profissional ao analisar textos elaborados por alunos e alunas com alta capacidade. Os textos solicitados pelos investigadores deveriam versar sobre uma candidatura hipotética ao gabinete da presidência dos Estados Unidos para resolver problemas nacionais de grande importância. O estudo apontou diferenças significativas em relação ao tipo de problema selecionado por meninos e por meninas para discursarem. As escolhas de função e ocupação dentro do gabinete revelam valores dos participantes que podem exercer uma importante influência no futuro educacional e nas aspirações profissionais desses alunos.

Nesse mesmo sentido, os estudos de Fiebig (2008) e Fiebig e Beauregard (2010) versam sobre as aspirações profissionais de adolescentes norte-americanas e alemãs com alta

capacidade. Fiebig (2008) aponta que ao longo de quatro (4) anos, as participantes apresentaram mudanças em suas aspirações profissionais, sendo que seus desejos de conquistar papéis de liderança ou *expertise* na futura carreira diminuíram. Elas apresentaram também mudanças em relação à interação materna, mostrando-se mais independentes; e em relação aos papéis de gênero mostraram-se mais conservadoras em relação aos direitos e responsabilidades das mulheres, o que pode influenciar diretamente em suas aspirações de carreira, e a forma como correspondem à família e aos relacionamentos. Entretanto, o estudo de Fiebig e Baeuregard (2010), realizado com técnicas e instrumentos diferentes, aponta que, estatisticamente, tanto as adolescentes americanas quanto as alemãs permaneceram consistentes em seus interesses profissionais com o passar de quatro anos. Em relação aos valores gerais na escolha da carreira, meninas alemãs, comparadas com as americanas, diziam optar menos por carreiras consideradas tradicionalmente femininas e afirmavam estar mais abertas a carreiras que exigem maior treinamento educacional.

O estudo de Heilbronner (2013) aborda fatores relacionados às diferenças dos padrões acadêmicos de homens e mulheres, bem como sua representação nos cargos na área de STEM. A autora explorou as percepções de 360 finalistas e semifinalistas da competição *Science Talent Search* e concluiu não só que as mulheres se lembram de ter menor auto eficácia nas áreas de STEM na faculdade do que os homens, mas também que poucas mulheres escolheram cursos da área de STEM como *majors*.

Proporcionalmente, mais mulheres do que homens entram na área de biologia e menos mulheres do que homens seguem áreas como engenharia ou física/astronomia. Uma grande proporção de mulheres mais velhas mencionou abandonar a área devido à falta de horários flexíveis e à necessidade de dedicar-se às responsabilidades familiares. Dessa forma, a autora apontou que é importante que as habilidades e interesses de mulheres jovens com alta capacidade sejam estimuladas e desafiadas e que elas tenham acesso a oportunidades em inúmeras ocupações dentro da área de STEM.

O estudo de Heilbronner (2013) corrobora a investigação sobre as preferências de estilo de vida de homens e mulheres com alta capacidade durante o início da vida adulta e da parentalidade, realizada por Ferriman, Lubinski e Benbow (2009). As autoras apontam que embora homens e mulheres com alta capacidade tenham muitas similaridades psicológicas, tomam estratégias diferentes para gerenciar múltiplos papéis na vida durante a década seguinte a sua educação formal. Entre os 30 anos, os homens com alta capacidade tendem a focar e valorizar mais o status em sua carreira, já as mulheres com alta capacidade despendem mais atenção em papéis relacionados à família, esposo, amigos e bem-estar social fora do trabalho.

Os resultados ainda mostram que muitas mulheres sem filhos são mais centradas no trabalho do que aquelas que têm filhos.

Os estudos levantados na revisão sistemática colaboram para o entendimento de um cenário nacional e internacional de pesquisas dentro da área de alta capacidade pela perspectiva de gênero, em que se destacam três grandes temáticas investigadas: diferenças entre os gêneros, estereótipos de gênero e aspirações profissionais.

É frequente a utilização de escalas, *scores* e provas psicométricas para a avaliação de diferenças cognitivas e de habilidades entre homens e mulheres com alta capacidade, bem como na análise dos níveis de superexcitabilidade e autoconceito. As diferenças levantadas por esses instrumentos apontam ora o destaque feminino nas áreas verbal, de linguagem, de artes visuais e de desenvolvimento socioemocional, ora o destaque masculino nas áreas de ciências, matemática e criatividade científica. Além disso, os estudos destacam que as mulheres com alta capacidade estão mais sujeitas às consequências negativas resultantes dos altos níveis de superexcitabilidade e do baixo nível de autoconceito.

Os estereótipos de gênero mostraram-se marcantes tanto no processo de identificação da alta capacidade e encaminhamento para programas específicos, quanto na fala das próprias mulheres com alta capacidade, o que reforça a necessidade de discussão da perspectiva de gênero nos processos de identificação e atendimento à alta capacidade, com práticas que visem a equidade e proporcionem o reconhecimento do potencial humano independente do gênero a que ele está agregado.

Os discursos que repetidamente reforçam as diferenças cognitivas entre os gêneros, somados aos estereótipos que fazem parte do imaginário tanto de professores responsáveis pela identificação de meninas com alta capacidade, quanto dessas próprias meninas, resultam em diferenças significativas de aspirações profissionais e estilo de vida de mulheres com alta capacidade, frequentemente marcadas pela baixa expectativa, pela busca de carreiras ditas adequadas para o gênero feminino e, muitas vezes, pela dificuldade de gerenciamento de múltiplos papéis nas esferas familiares, sociais e profissionais.

Alguns estudos específicos alertam para a importância de um modelo teórico e um processo de identificação de alta capacidade que reduzam as desigualdades de gênero e associada a isso, a disseminação de informações aprofundadas que auxiliem professores e outros responsáveis pelo processo de identificação e priorizem práticas não enviesadas pelos estereótipos de gênero.

MÉTODO

E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido faladas, infantilizadas - infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos - que neste trabalho assumimos nossa própria fala (Adaptado de Lélia Gonzalez)

Compreendemos que os métodos de pesquisa nada mais são do que caminhos, técnicas e estratégias para conduzir um estudo na tentativa de corresponder ao que se propõe nos objetivos de pesquisa com rigor científico. Dessa forma, retomamos aqui os objetivos deste estudo, para que fique clara a escolha dos métodos de pesquisa empregados e para compreender cada procedimento adotado durante a realização da pesquisa.

Assim, o objetivo principal deste estudo é identificar e analisar as barreiras que dificultam a identificação e o desenvolvimento de meninas com alta capacidade em dois contextos de atendimento educacional diferentes, no Brasil e o na Espanha, e propor ações para a superação dessas barreiras dentro do contexto de conceitualização, identificação e atendimento educacional de cada país.

Os objetivos secundários são: a) contextualizar os conceitos, as estratégias de identificação e de atendimento educacional a alunos e alunas com alta capacidade por meio dos estudos de caso de um programa local do Brasil e outro da Espanha; b) identificar e analisar as barreiras que dificultam o diagnóstico e o desenvolvimento das potencialidades de meninas com alta capacidade nos procedimentos, mediações escolares e experiências pessoais; e c) revelar como são enfrentadas essas barreiras pela gestão dos programas, pelas famílias e pelas próprias implicadas.

Dessa forma, o método de pesquisa adotado foi qualitativo com uma perspectiva da crítica feminista (HARDING, 1993, 1996). As pesquisas com perspectiva crítica feminista são resultantes da crítica das Ciências Sociais e do fazer científico em geral. Flick (2009) afirma que a maioria das pesquisas com essa perspectiva são qualitativas, já que a pesquisa quantitativa com frequência ignora as vozes femininas convertendo-as em objetos estudados de maneira valorativamente neutra, já a pesquisa qualitativa, por sua vez, permite que as vozes das mulheres sejam ouvidas.

As implicações de uma pesquisa feminista, de acordo com Flick (2009), vão além da definição da temática e questões de pesquisa, uma vez que também afetam como a pesquisa é feita. Para Harding (1996), as feministas de campos de pesquisa como a antropologia, a história

e a crítica literária começaram a formular objeções claras e coerentes contra os marcos conceituais de suas respectivas áreas, situando a perspectiva da mulher sobre o simbolismo de gênero, a estrutura de gênero e o gênero individual como plano central de pensamento, compreendendo de uma maneira ressignificada os objetivos de seus programas de pesquisa.

A teoria feminista, de acordo com o pensamento de Harding (1993), se construiu no âmbito da reinterpretação das categorias de diversos discursos teóricos, com intenção de trazer visibilidade às relações sociais das mulheres a partir de diferentes tradições intelectuais, entretanto, mostrou-se impossível acrescentar os estudos das relações de gênero a outros discursos sem deturpar o próprio tema, perdendo a intenção original de seus formuladores, abalando as estruturas analíticas centrais das teorias e, principalmente, distorcendo a análise das vidas de mulheres e homens com reinterpretações obscuras. “[...] acabamos por dialogar não com outras mulheres, mas com patriarcas” (HARDING, 1993, p. 8).

Dentro desse contexto, Harding (1993) destaca a instabilidade das categorias analíticas e a falta de um esquema permanente e fechado de construção das explicações, que parece inerente à crítica feminista. “As categorias analíticas feministas **devem** ser instáveis – teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais” (HARDING, 1993, p. 11, grifo da autora). Além disso, a autora ressalta a importância da crítica feminista na correspondência da necessidade de propor melhores problemas do que aqueles dos quais partimos, bem como refletir sobre tudo o que a ciência não faz e as razões dessas exclusões.

Dessa forma, este estudo propõe uma abordagem metodológica dentro da perspectiva crítica feminista com a intenção de investigar categorias de análise levantadas dentro de modelos teóricos sobre a alta capacidade feminina elaborados por mulheres, apresentados anteriormente no capítulo 2. Além disso, propõe revelar outras categorias de análise não perceptíveis dentro de um contexto de pesquisa científica fundamentado na tradição patriarcal. Assim, propomos aqui um estudo feminista sobre a alta capacidade de mulheres, realizado por uma mulher feminista com alta capacidade, no qual as intenções metodológicas são declaradamente a fusão do objeto de estudo e sua investigadora na medida em que as relações sociais vivenciadas por mim puderam colaborar na coleta e análise de dados e na criação de categorias pertinentes a uma nova proposição teórica dentro desse campo de estudo.

Para isso, utilizamos o método de estudo de caso (YIN, 2005), bem como técnicas de coleta de dados como a pesquisa documental (WOLFF, 2004; FLICK, 2009) e entrevistas centradas no problema (WITZEL, 2000).

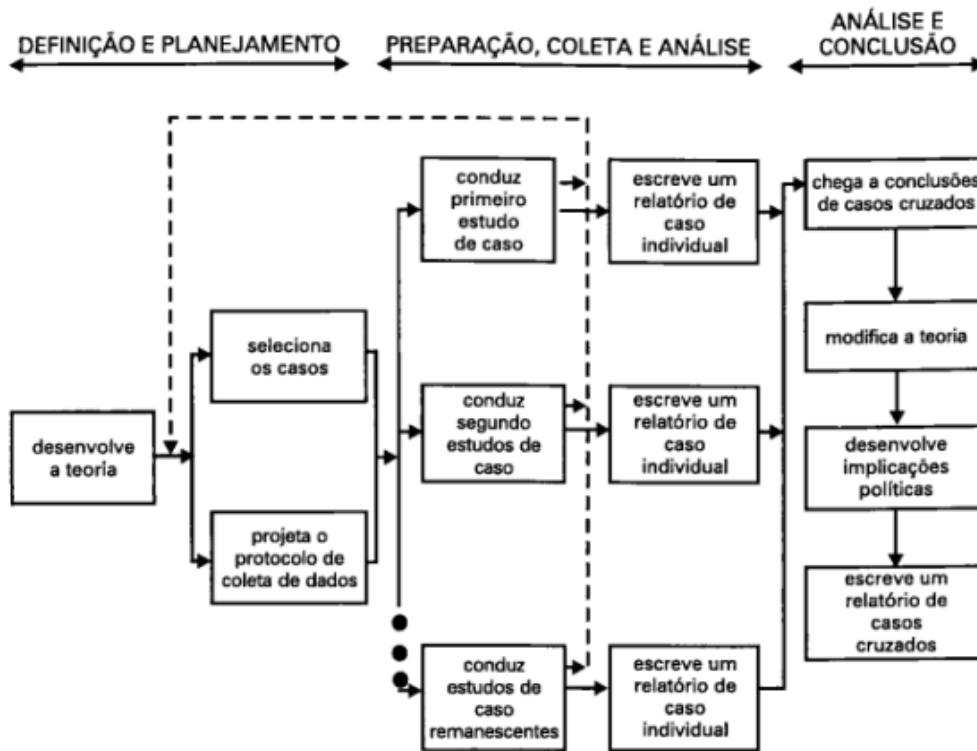
O estudo de caso, “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). Desse modo, o estudo de caso parece adequado a uma pesquisa, como a em questão, que precisa lidar com condições contextuais pertinentes ao fenômeno estudado.

As fontes de evidência do fenômeno investigado fornecem os principais dados que compõem os resultados da pesquisa, convergindo em um formato de triângulo. Assim, este trabalho foi orientado por proposições teóricas prévias com o intuito de expandir e generalizar as teorias discutidas (generalização analítica) por meio dos resultados e das análises realizadas (YIN, 2005). Essa técnica se mostrou adequada diante da necessidade de, a partir de modelos teóricos já existentes, testar hipóteses e reformular conceitos para propor uma nova mirada sobre os objetos de pesquisa, considerando os dois contextos diferentes nos quais eles se inserem.

Adotamos o modelo de estudo de casos múltiplos em detrimento do estudo de caso único, já que a fonte de dados da pesquisa principal foram as entrevistas individuais realizadas com alunas com alta capacidade em duas localidades diferentes, uma no Brasil e outra na Espanha, o que caracteriza ao menos dois casos distintos que podem ser representados pelas amostras selecionadas de cada país, considerando também seu contexto geográfico como unidade de análise para a investigação.

A Figura 3 ilustra o método e os procedimentos padrões de estudo de casos múltiplos de acordo com Yin (2005), os quais foram adotados neste trabalho.

Figura 3 – Método de Estudo de Caso de YIN



Fonte: (YIN, 2005, p. 72)

Dessa forma, para fins de condução da pesquisa, o estudo de casos múltiplos foi organizado da seguinte forma: desenvolvimento da teoria; seleção dos casos; composição do protocolo de coleta de dados; preparação, coleta e análise dos dados; seguidos da conclusão. Assim, apresentamos na sequência esses procedimentos de pesquisa detalhados.

Local

Foram realizados dois estudos de caso: um na Espanha, em uma cidade da comunidade autônoma de Andaluzia com cerca de 200 mil habitantes, onde a *Consejería de Educación* – o equivalente à Diretoria de Ensino no Brasil – e associações para pessoas com alta capacidade promovem atendimento específico em escolas públicas, concertadas⁵⁹ e privadas; e um no Brasil, em uma cidade do interior de Minas Gerais com cerca de 100 mil habitantes, onde há um centro para atendimento específico de alunos e alunas com alta capacidade. Vale atentar

⁵⁹ Na Espanha há três categorias de escolas quanto ao financiamento e administração: as públicas, as privadas e as concertadas. As escolas concertadas foram criadas em 1985 pela *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación* (LODE), são de propriedade privada, mas recebem subsídios públicos. Apesar de terem liberdade de gestão, estão sujeitos às condições estabelecidas pelas Comunidades Autônomas.

para o fato de que a identidade dos centros, associações e escolas de ambas as cidades será mantida em sigilo na comunicação e publicação dos resultados para que a privacidade dos participantes e dos locais de pesquisa seja preservada.

Participantes

Propôs-se a seleção de participantes para os dois estudos de caso por uma amostra não probabilística, utilizando critérios de conveniência e considerando a disponibilidade dos participantes e a sua relevância e representatividade em relação ao tema da pesquisa.

Participaram do Estudo de Caso 1 – Espanha, sete (7) alunas entre oito (8) e dezesseis (16) anos formalmente identificadas com alta capacidade. Essas participantes são consideradas as principais figuras do estudo, cujas entrevistas foram analisadas para composição de um discurso único e coletivo, cujo conteúdo é o foco da pesquisa, sendo considerado como o mais relevante para os resultados. Da mesma forma, participaram do Estudo de Caso 2 – Brasil, sete (7) alunas entre onze (11) e dezoito (18) anos formalmente identificadas com alta capacidade e atendidas em um programa de atendimento educacional específico para a alta capacidade.

Foram considerados como critérios de inclusão para o grupo de alunas com alta capacidade: a) ser formalmente identificada com alta capacidade de acordo com os critérios estabelecidos no contexto educacional da localidade onde é atendida; b) ter entre sete (7) e dezoito (18) anos; c) receber atendimento educacional específico para o desenvolvimento da alta capacidade em centros públicos, privados ou concertados das localidades onde foi realizada a pesquisa; d) aceitar participar da pesquisa; e) se residente no Brasil, ser autorizada pelos pais ou responsáveis legais a participar da pesquisa, tendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**Apêndice A**) assinado por um dos responsáveis, e também assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (**Apêndice B**), de acordo com as normas para realização de pesquisas com seres humanos do Comitê de Ética de Pesquisas dispostas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012); f) se residente na Espanha, ser autorizada a participar da pesquisa, tendo o *Contrato de Consentimiento Informado* assinado por um dos responsáveis (**Apêndice C**)⁶⁰.

⁶⁰ A *Normativa de Constitución de la Comisión de Ética en Investigación*, publicada no *Boletín Oficial de la Universidad de Granada* em 2003 justifica a necessidade de aprovação da *Comisión de Ética en Investigación* para pesquisas com seres humanos apenas em casos de pesquisas biomédicas que envolvam diagnóstico, métodos terapêuticos e profiláticos, de acordo com a qual a presente pesquisa se encontra isenta da avaliação por comitê, comprometendo-se eticamente com as participantes, diante da Universidade, por meio de um contrato de consentimento.

Os nomes das participantes foram substituídos por nomes fictícios para manter sigilo e privacidade, conforme apresentado no quadro 2, sendo que uma breve descrição sobre cada uma das participantes consta nos resultados do trabalho:

Quadro 2 - Participantes principais da pesquisa

Participantes do Estudo de Caso 1 – Espanha	Participantes do Estudo de Caso 2 – Brasil
Susana – 15 anos	Talita – 18 anos
Aline – 9 anos	Adriana – 14 anos
Mariana – 8 anos	Rafaela – 13 anos
Laís – 9 anos	Lourdes – 17 anos
Marta – 9 anos	Marina – 11 anos
Juliana – 16 anos	Elisa – 12 anos
Paula – 16 anos	Bianca – 12 anos

Fonte: Elaboração própria

Aspectos Éticos

Antes do início do estudo, o projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos, que autoriza a execução de pesquisas no país de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), e aprovado sob o CAAE: 68141817.6.0000.5504.

As participantes receberam esclarecimentos prévios em linguagem acessível sobre a justificativa, os objetivos, os procedimentos, os riscos possíveis, os benefícios esperados e a forma de acompanhamento da pesquisa. Todas foram informadas de que a participação na pesquisa seria voluntária, não remunerada, e de que poderiam se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalização ou prejuízos. Também foram informadas que, caso solicitassem, seria realizada a substituição de procedimentos com o objetivo de minimizar os riscos e desconfortos na realização da pesquisa. Da mesma forma, foi garantido a todas as participantes, o sigilo da privacidade de seus dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

De início, destaca-se que foi priorizada a confidencialidade dos dados coletados, de modo que os nomes dos centros onde a pesquisa foi realizada, bem como os nomes das participantes da pesquisa foram trocados por nomes fictícios para que fossem garantidos o

anonimato e a privacidade das mesmas. O risco relacionado à pesquisa previsto pelas pesquisadoras seria o desconforto de alguma participante durante a realização da entrevista individual. Dessa forma, a pesquisa foi realizada com acompanhamento ético das professoras orientadoras em ambas as localidades para garantir a privacidade e confidencialidade das informações dos participantes. Foi priorizado o bem-estar das participantes ao cederem a entrevista, de modo que elas foram informadas de que poderiam abandonar o procedimento a qualquer momento caso sentissem algum desconforto, sem nenhum prejuízo à realização da pesquisa. Além disso, a comunicação e a devolução dos resultados obtidos foram realizadas de forma apropriada para que não causasse a exposição das mesmas ou do centro onde a pesquisa foi realizada.

Os benefícios da pesquisa para as participantes com alta capacidade residem na possibilidade de expressarem sua visão em relação ao processo de identificação e desenvolvimento da alta capacidade, e de ter um espaço seguro onde serão ouvidas, já que, em resumo, busca-se neste estudo dar voz a essas meninas para que seu ponto de vista seja reconhecido. De forma geral, espera-se alcançar um benefício efetivo e permanente para a sociedade, relacionado à promoção da discussão a respeito do gênero feminino no campo da educação e, mais especificamente, na área da alta capacidade, além da disseminação desse conhecimento.

Procedimentos de coleta de dados

Foram utilizadas basicamente duas técnicas de coleta de dados nos dois estudos de caso: a Entrevista Centrada no Problema (WITZEL, 2000) – do original, *Problemzentrierte Interview* (PZI) – e o levantamento documental (WOLFF, 2004; FLICK, 2009).

A técnica de Entrevista Centrada no Problema é um procedimento discursivo dialógico no qual os entrevistados são considerados *experts* em relação a suas orientações e ações (WITZEL, 2000), tendo por objetivo captar pontos de vistas subjetivos em pesquisas que almejam esclarecer questões voltadas para o conhecimento sobre fatos ou processos de socialização (FLICK, 2009).

Para Witzel (2000, s/p), a entrevista centrada no problema é um

[...] método gerador de teoria que tenta neutralizar a suposta contradição entre ser dirigido pela teoria ou ter a mente aberta para que a interação do pensamento indutivo

e dedutivo contribua para aumentar o conhecimento do pesquisador (WITZEL, 2000, s/p, tradução nossa).⁶¹

Como técnica de coleta de dados, a entrevista centrada no problema pode ser realizada com o suporte de quatro instrumentos principais: a) um pequeno questionário precedente para levantar dados demográficos ou sociais, informações essas que facilitam o início da conversação; b) um guia de entrevista, com tópicos que devem ser abordados, estratégias de conversação e sugestões de perguntas; c) um gravador, para o registro do processo de comunicação com autenticidade e precisão; e d) um pós-escrito, impressões do pesquisador em relação ao processo de comunicação, com comentários sobre aspectos não verbais que podem auxiliar na interpretação.

Há também quatro estratégias de comunicação principais para gerar a narrativa da entrevista ou para melhorar a compreensão do que foi dito: a) a entrada conversacional, com uma pergunta introdutória pré-formulada; b) a exploração geral, com o objetivo de revelar o ponto de vista do entrevistado em relação ao problema de pesquisa, “o entrevistador pode fazer perguntas que permitam compreender melhor o fio da história e detalhar a sequência narrativa proposta pelo entrevistado” (WITZEL, 2000, s/p, tradução nossa)⁶²; c) a exploração específica, com o objetivo de esclarecer o entendimento de um ponto no caso de respostas evasivas ou contraditórias; e d) perguntas *ad hoc*, utilizadas quando um ponto específico é deixado de lado durante a conversação, mas é importante para assegurar a comparação entre entrevistas.

Dessa maneira, elaboramos um roteiro de perguntas a partir de quatro temas pré-definidos como problemas centrais a partir do estudo teórico realizado, conforme apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 - Temas pré-definidos e perguntas introdutórias para coleta de dados

Tema	Pergunta introdutória pré-formulada
Características da Alta Capacidade	O que significa para você ter alta capacidade?
	Você lembra de quando era pequena? Percebia se era diferente das outras crianças?

⁶¹ Do original, em inglês: “[...] is a theory-generating method that tries to neutralize the alleged contradiction between being directed by theory or being open-minded so that the interplay of inductive and deductive thinking contributes to increasing the user’s knowledge”.

⁶² Do original, em inglês: “[...] the interviewer can ask questions which allow the thread of the story to be further spun and detailed in the sequence offered by the respondent”.

Tema	Pergunta introdutória pré-formulada
	Seus pais ou professores falavam algo sobre isso?
	Em que áreas você se destaca? O que você gosta de fazer?
	Como você se sentiu quando começou a frequentar o centro/participar das atividades?
O atendimento educacional específico para a alta capacidade	Quais são as atividades que você faz no centro/ na escola? Por que você escolheu essas?
	Desde que você começou essas atividades, mudou algo na sua vida?
	Você percebe que as outras pessoas que frequentam o centro ou participam das mesmas atividades que você, são diferentes?
	Você acha que o centro/ as atividades tiveram um papel importante na sua vida?
Mediações escolares	Como é na escola? Você sente que as vezes já aprendeu determinado assunto?
	Os professores te ajudam, te motivam?
	Seus colegas sabem que você tem alta capacidade? Como é a sua relação com eles?
	Você ajuda alguém na sala de aula? Você gosta disso?
	O que os professores dizem sobre você?
Expectativas para o futuro	O que você quer fazer quando crescer? Como você pensa que vai ser isso?
	Seus pais te apoiam na sua decisão?

Fonte: Elaboração própria

Quanto à análise da entrevista centrada no problema, Witzel (2000) afirma que não é uma orientação específica, vários métodos de análise podem ser utilizados dependendo dos interesses da pesquisa e dos tópicos de referência. Assim, neste estudo, optamos por utilizar como procedimento de análise de dados o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), respaldado na obra de Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre (2005) e descrito no tópico seguinte.

Cronologicamente, na coleta de dados do Estudo de Caso 1, realizada na Espanha, durante um período de imersão de seis meses sob cotutela na *Universidad de Granada*, obtivemos a autorização da coordenadora do programa de pós-graduação para a coleta de dados, já que no contexto espanhol entende-se que apenas os estudos biomédicos, que envolvam com diagnósticos e métodos terapêuticos ou profiláticos necessitam a aprovação em um comitê de ética de pesquisa (UNIVERSIDAD DE GRANADA, 2003).

Realizamos, então, o contato com a Diretoria de Ensino (*Consejería de Educación*) da cidade onde foi realizado o estudo juntamente com a professora coorientadora da pesquisa. A partir desse primeiro contato tivemos o redirecionamento para o Centro de Professores (*Centro de Profesorado*) da cidade, no qual houve a anuência para a coleta de dados por meio de entrevistas com a aprovação das coordenadoras da Equipe de Orientação Especializada (*Equipo de Orientación Especializado*) responsáveis pelo alunado com alta capacidade.

O contato e o agendamento das entrevistas com as alunas com alta capacidade se deram principalmente por três vias: a) por meio do contato com as coordenadoras da Equipe de Orientação Especializada, momento em que houve a indicação de alguns professores que tinham alunas com alta capacidade matriculadas em sua sala regular ou em atendimento especializado; b) por meio de uma associação local de pessoas com alta capacidade, cuja coordenação disponibilizou o contato de algumas meninas e seus familiares para o agendamento de entrevista; c) e por meio do agendamento diretamente com meninas com alta capacidade, familiares e professores durante a realização de uma mostra de atividades escolares de crianças e jovens com alta capacidade promovida no Centro de Professores da cidade.

As entrevistas foram agendadas visando a disponibilidade e conforto dos participantes, sendo realizadas ora em suas próprias residências, ora na escola em que elas estudavam, ora em locais de entretenimento e lazer, como sorveterias e lanchonetes. Todas as entrevistas foram orientadas pelo roteiro com os principais tópicos a serem abordados e algumas perguntas introdutórias pré-formuladas. As conversações foram gravadas em sua totalidade em formato de áudio em um gravador pessoal da pesquisadora e armazenadas na nuvem.

Imediatamente após a realização das entrevistas foi feito um pós-escrito no formato de diário de campo, com as impressões da pesquisadora em relação a aspectos não-verbais da entrevista. E, por fim, após a coleta das entrevistas, iniciou-se a transcrição das mesmas visando a preparação do material para a análise.

O Estudo de Caso 2, realizado no Brasil durante um período de imersão de dois meses, contou primeiramente com o contato com um centro de atendimento à alta capacidade em uma cidade do interior de Minas Gerais para apresentação da proposta de pesquisa e solicitação de

anuência. A partir disso, o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética de Pesquisas e, com a aprovação, a pesquisadora deu início a um período de imersão para estabelecer contato com possíveis participantes do estudo.

Durante esse período de imersão, os funcionários e a coordenadora do centro indicaram meninas com alta capacidade que poderiam participar do estudo. A partir do primeiro contato com as meninas com alta capacidade, foi possível entrar em contato também seus familiares. Assim, foi realizada uma apresentação individual da proposta de estudo para as participantes, momento em que foi solicitada a assinatura dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade e conforto das participantes, sendo realizadas ora na escola, ora no centro de atendimento, ora na sede da associação de pais e amigos filiada ao centro. Todas as entrevistas foram orientadas pelo roteiro com os principais tópicos a serem abordados e algumas perguntas introdutórias pré-formuladas. As conversações foram gravadas em sua totalidade em formato de áudio em três gravadores pessoais diferentes da pesquisadora e armazenadas na nuvem.

Imediatamente após a realização das entrevistas foi feito um pós-escrito no formato de diário de campo, com as impressões da pesquisadora em relação a aspectos não-verbais da entrevista. E, por fim, após a coleta das entrevistas, iniciou-se a transcrição das mesmas visando a preparação do material para a análise.

Destacamos que a entrevista centrada no problema foi adotada como técnica de coleta de dados neste estudo com o objetivo de possibilitar que o conhecimento teórico acerca da temática se desenvolvesse durante o processo de análise das entrevistas, momento no qual é possível testar hipóteses fundamentadas empiricamente nos dados coletados (WITZEL, 2000), o que acreditamos viabilizar a elaboração de novos modelos teóricos, conceitos e métodos que se adequem à proposta da crítica feminista.

Já a pesquisa documental qualitativa tem por objetivo a investigação e problemas estruturais (WOLFF, 2004), podendo ser usada para complementar outros métodos, como a entrevista e a etnografia; ou ainda, de maneira autônoma, para o levantamento de informações sobre a realidade em estudo (FLICK, 2009).

De acordo com Wolff (2004, p. 284, grifos do autor, tradução nossa),

Documentos são *artefatos padronizados* na medida em que ocorrem tipicamente em determinados *formatos* como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidões

de óbito, anotações, diários, estatísticas, certidões, sentenças, cartas ou pareceres de especialistas⁶³.

Flick (2009) aponta que, se o pesquisador optar pelo uso de documentos em sua pesquisa, deve realizar a construção de um *corpus* e definir se será necessário compor uma amostra representativa de todos os documentos de um determinado tipo ou se serão selecionados documentos propositadamente para a reconstrução de um caso.

O autor ainda afirma que “os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação” (FLICK, 2009, p. 234). Assim, neste estudo, foram utilizados como documentos os dados estatísticos sobre matrículas de alunos e alunas com alta capacidade nas duas localidades de realização dos estudos de caso, bem como os dispositivos legais e normas que orientam a identificação e atendimento desses alunos e alunas em cada contexto, com a finalidade de complementar as informações sobre cada caso em específico.

Dessa forma, em concomitância à realização das entrevistas, foi realizado o levantamento documental dos dados estatísticos para contextualizar educação de alunos e alunas com alta capacidade nos locais de pesquisa, bem como o levantamento dos dispositivos legais que orientam o sistema educacional e a educação para a alta capacidade, em específico, facilitados ou cedidos por informantes responsáveis pela educação desses alunos e alunas em cada uma das localidades.

Em relação ao Estudo de Caso 1, realizado na Espanha, essa fase de coleta de dados teve início no *website* do Ministério da Educação, Cultura e Esporte – MECD (*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*) do Governo da Espanha, pelo qual foi possível acessar a EDUCAbase, base de dados estatísticos referentes à educação no país. Tanto os dados gerais da educação na Espanha, quanto os dados por comunidade e província, por nível de ensino, por necessidade educativa ou por sexo dos alunos são de fácil acesso, não exigindo nenhum conhecimento de programação computacional para serem acessados

Os dados educacionais do alunado com alta capacidade estão agrupados nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil (Segundo Ciclo), Educação Primária, Educação Secundária

⁶³ Do original, em inglês: “Documents are *standardized artefacts*, in so far as they typically occur in particular *formats*: as notes, case reports, contracts, drafts, death certificates, remarks, diaries, statistics, annual reports, certificates, judgments, letters or expert opinions”.

Obrigatória (ESO), Bacharelado, Formação Profissional Básica, Formação Profissional – Grau Médio, Formação Profissional – Grau Superior⁶⁴.

Foram levantados os dados de 2012 a 2017, devido à disponibilidade dos dados referentes à matrícula dos alunos com alta capacidade na Espanha, na Comunidade Autônoma de Andaluzia e na cidade onde foi realizada a pesquisa. Esse período corresponde a cinco anos letivos –2012-2013, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 e 2016-2017 – já que o ano letivo na Espanha começa no mês de agosto e termina no mês de junho do ano seguinte.

Ressaltamos que nos anos letivos de 2011-2012, 2012-2013 e 2013-2014 não foram disponibilizados o número de matrículas de alunos da Formação Profissional Básica. De modo que esses dados foram ignorados nos demais anos letivos para não gerar inconsistência na comparação das matrículas entre os anos.

No Estudo de Caso 2, realizado no Brasil, foi elaborado o levantamento documental dos microdados da educação para contextualizar o cenário educacional de alunos e alunas com alta capacidade no Brasil, no Estado de Minas Gerais e na cidade da pesquisa entre os anos de 2013 a 2018, correspondendo a cinco anos letivos, bem como o levantamento dos dispositivos legais que orientam o sistema educacional e a educação para alta capacidade no Brasil e os documentos que orientam o atendimento nesse centro em específico.

Os microdados do Censo da Educação Básica no Brasil abrangem a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de nível técnico, nas modalidades Regular, Educação de Jovens e Educação Especial, e são disponibilizados *online* pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

“Os microdados do Inep se constituem no menor nível de desagregação de dados recolhidos por pesquisas, avaliações e exames realizados” (INEP, 2018, s/p). Conforme explica Silvia Meletti (2014), os microdados do Censo da Educação Básica são coletados em escolas públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas do Brasil pelo preenchimento de um formulário *online*. “Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação

64 Na Espanha, as etapas educativas de nível não universitário se organizam da seguinte maneira: Educação Infantil (Primeiro Ciclo de 0 a 3 anos e Segundo Ciclo de 3 a 6 anos), Educação Primária (6 a 12 anos, divididos em seis séries), Educação Secundária Obrigatória (12 a 16 anos, divididos em quatro séries), Bacharelado (16 aos 18 anos, divididos em duas séries e com três opções de modalidade: Ciências, Humanidades e Ciências Sociais e Artes), Formação Profissional (com mais de 170 opções de formações profissionais e em três níveis subsequentes: Básico, Grau Médio e Grau Superior). A educação é obrigatória apenas dos 6 aos 16 anos, ou seja, do segundo ciclo da Educação Infantil, à Educação Secundária Obrigatória (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2018; ESPANHA, 2013).

básica” (MELETTI, 2014, p. 790), sendo que esses dados são parcialmente divulgados pelo INEP no formato de Sinopses Estatísticas da Educação Básica.

Dessa forma, quando comparados com os dados disponibilizados nas sinopses estatísticas do INEP, os microdados oferecem informações mais seguras já que não apresentam a duplicação de matrículas. Os microdados são disponibilizados em formato ASCII, sendo necessária a leitura via algum software estatístico, como o SAS, SPSS ou o R.

Neste estudo, os dados foram acessados pelo *software* R (versão 3.5.1), que exige prévios conhecimentos em programação computacional para visualizar o número de matrículas por macrorregião do Brasil, por Estado e por cidade, por necessidade educativa (no caso, registrado como Altas Habilidades/Superdotação) e por sexo.

Para acessar os microdados, primeiramente foram baixados e descompactados os pacotes de microdados referentes aos anos de 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018 no *site* do INEP. Também foi baixado o *software* R, programa necessário para acessar os arquivos dos microdados.

Os pacotes de microdados foram descompactados com o auxílio do *software* WinRAR. Em seguida, os arquivos dos microdados de cada ano foram descompactados em pastas, sendo que cada uma delas continha outras quatro pastas: ANEXOS, DADOS, FILTROS e LEIA-ME.

A partir da pasta DADOS, acessamos a pasta MATRÍCULAS, dividida em cinco arquivos de acordo com as macrorregiões do Brasil: Centro Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul. Também acessamos o arquivo contido na pasta LEIA-ME, com instruções do Dicionário de Variáveis do Censo para cada categoria (MATRÍCULAS, ESCOLAS, TURMAS E DOCENTES) para identificar quais eram as variáveis que deveriam ser utilizadas para realizar a consulta dos microdados de alunas e alunos com alta capacidade por gênero e por localidade.

Foram delimitadas para consulta as seguintes localidades: a cidade onde foi realizada a pesquisa, dentro do arquivo da macrorregião Sudeste; o Estado de Minas Gerais, também dentro do arquivo da macrorregião Sudeste; e cada macrorregião, de modo que a soma das macrorregiões compusessem o número total de alunos e alunas matriculados no Brasil.

Para a consulta, utilizamos as seguintes variáveis: IN_SUPERDOTAÇÃO, variável correspondente às matrículas de alunas e alunos com alta capacidade; TP_SEXO, variável correspondente às matrículas por sexo; CO_MUNICIPIO, correspondente às matrículas por município; CO_UF, correspondente às matrículas por Estado.

Uma vez já identificadas as variáveis que importam para a pesquisa, elaboramos um *script* para acessar essas variáveis no R, clicando na aba “Arquivo” e depois em “Novo Script”.

Aqui reproduzimos o *script* de consulta dos microdados de 2016 da macrorregião Sudeste como exemplo, mas atentamos que foi necessário criar um *script* para cada ano consultado.

Desse modo, para criar o *script* de acesso aos microdados de 2016 da macrorregião Sudeste, foram utilizadas as seguintes linhas de comando destacadas em itálico:

1. Instalar e acessar um pacote “ffbase”, para leitura de bases de dados:

```
install.packages("ffbase", dependencies = TRUE)  
require (ffbase)
```

2. Ajustar a pasta de trabalho do R para a pasta onde estão os arquivos que serão consultados:

```
setwd("C:\\Users\\nomedousuario\\nomedapasta\\nomedasubpasta")
```

3. Determinar qual arquivo será consultado e solicitar que o *software* leia todos os dados armazenados no arquivo, o que, em geral, leva alguns minutos para ser processado devido ao tamanho dos arquivos de microdados.

```
matricula_se<-read.csv2.ffdf(file="MATRICULA_SUDESTE.csv",sep="/",  
first.rows=100000)
```

4. Salvar a leitura desses dados em um diretório de acesso rápido, nomeado aqui como “matricula.se”:

```
save.ffdf(matricula_se, dir="./matricula.se")  
load.ffdf(dir="./matricula.se")
```

5. Gerar uma tabela com os dados de alunos com matrícula de altas habilidades/superdotação em 2016, na macrorregião Sudeste, por sexo:

```
table (matricula_se$IN_SUPERDOTACAO, matricula_se$TP_SEXO)
```

6. Gerar uma tabela com os dados dos alunos com altas habilidades/superdotação por Estado e por sexo:

```
table(matricula_se$CO_UF, matricula_se$IN_SUPERDOTACAO, matricula_  
se$TP_SEXO)
```

7. Gerar uma tabela com os dados dos alunos com altas habilidades/superdotação na cidade sobre a qual se quer realizar a pesquisa e por sexo. Neste caso utilizamos como exemplo o código da cidade de São Carlos (3548906).

```
table(matricula_se$IN_SUPERDOTACAO [matricula_se$CO_MUNICIPIO==  
3548906], matricula_se$TP_SEXO [matricula_se$CO_MUNICIPIO== 3548906])
```

A primeira tabela gerada no passo 5 resultou nos seguintes dados que precisaram ser interpretados:

Figura 4 – Reprodução da tela do script de acesso aos microdados da região Sudeste em 2016

```

          1      2
0 314312 179727
1   4175   3056

```

Fonte: Elaboração própria a partir do *software* R.

De acordo com os Dicionários de Variáveis, a variável relativa ao sexo do aluno ou aluna está categorizada com duas respostas: 1 (para masculino) e 2 (para feminino). A variável relativa à alta capacidade está categorizada com duas respostas também: 0 (para não) e 1 (para sim). Ou seja: utilizando o exemplo acima, no Sudeste, há 4175 alunos do sexo masculino com altas habilidades/superdotação e 3056 alunas do sexo feminino com altas habilidades/superdotação. De maneira complementar, também se identificou que há 314312 alunos do sexo masculino com matrícula na modalidade Educação Especial e sem a identificação de altas habilidades/superdotação e 179727 alunas do sexo feminino com matrícula na modalidade Educação Especial e sem a identificação de altas habilidades/superdotação

A segunda tabela, gerada no passo 6, resultou nos seguintes dados:

Figura 5 - Reprodução da tela do script de acesso aos microdados por Estado do Sudeste em 2016

```

, = 1

          0      1
31 101614  1162
32  19805   970
33  48494   804
35 144399  1239

, = 2

          0      1
31  57850  1045
32  10950   753
33  27207   410
35  83720   848

```

Fonte: Elaboração própria a partir do *software* R.

Como no exemplo anterior, a variável relativa ao sexo está categorizada com duas respostas: 1 (para masculino) e 2 (para feminino). A variável relativa às altas

habilidades/superdotação está categorizada com duas respostas também: 0 (para não) e 1 (para sim).

Os estados da região Sudeste também estão indicados por números: 31 para Minas Gerais, 32 para Espírito Santo, 33 para Rio de Janeiro e 35 para São Paulo. Ou seja: em Minas Gerais há 1162 alunos do sexo masculino com altas habilidades/superdotação e 1045 alunas do sexo feminino com altas habilidades/superdotação; no Espírito Santo há 970 alunos do sexo masculino com altas habilidades/superdotação e 753 alunas do sexo feminino com altas habilidades/superdotação; no Rio de Janeiro há 804 alunos do sexo masculino com altas habilidades/superdotação e 410 alunas do sexo feminino com altas habilidades/superdotação; em São Paulo há 1239 alunos do sexo masculino com altas habilidades/superdotação e 848 alunas do sexo feminino com altas habilidades/superdotação.

A terceira tabela, gerada no passo 7, resultou nos seguintes dados:

Figura 6 - Reprodução da tela do script de acesso aos microdados de São Carlos/SP em 2016

	1	2
0	770	388
1	107	92

Fonte: Elaboração própria a partir do *software R*.

Como nos exemplos anteriores, a variável sexo está categorizada com duas respostas: 1 (para masculino) e 2 (para feminino). A variável altas habilidades/superdotação está categorizada com duas respostas também: 0 (para não) e 1 (para sim). Ou seja: em São Carlos há 107 alunos do sexo masculino com altas habilidades/superdotação e 92 alunas do sexo feminino com altas habilidades/superdotação.

Repetidamente, para gerar os dados compilados nos resultados do Estudo de Caso 2 – Minas Gerais, Brasil, foi realizado o processo de elaboração de *scripts* relativos a cada ano investigado.

Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados por meio da técnica de pesquisa documental – a saber, os dados relativos à matrícula de alunos e alunas com alta capacidade, a legislação educacional que rege a identificação e o atendimento à alta capacidade em ambos os países e outros documentos e publicações com o mesmo fim – foram relatados de maneira descritiva, com a finalidade de

contextualizar a realidade das meninas participantes da pesquisa em cada localidade e compor parte dos dados da triangulação dos estudos de caso. O contato realizado com os profissionais da Educação dos dois países e as anotações do diário de campo realizados durante o levantamento documental também serviram de insumo para a composição do tópico de contextualização dos estudos de caso.

Os dados coletados por meio das entrevistas com as alunas com alta capacidade da Espanha e do Brasil foram transcritos com o auxílio das professoras orientadoras da pesquisa de cada país e as falas foram analisadas de acordo com a proposta metodológica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), respaldada na obra de Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre (2005).

O DSC como técnica de processamento de dados com vistas à obtenção do pensamento coletivo dá como resultado um painel de discursos de sujeitos coletivos, enunciados na primeira pessoa do singular, justamente para sugerir uma pessoa coletiva falando como se fosse um sujeito individual de discurso (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 32).

Desse modo, de acordo com os autores, o DSC destina-se a fazer a coletividade falar diretamente. “O Sujeito Coletivo se expressa, então, através de um discurso emitido no que se poderia chamar de primeira pessoa (coletiva) do singular” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 16). Nosso objetivo, com essa técnica de análise, foi compreensão de um discurso que representasse não a individualidade, mas a coletividade de indivíduos, no caso, o grupo de alunas com alta capacidade na Espanha e o grupo de alunas com alta capacidade no Brasil.

Se por um lado entendemos que a análise pontual da individualidade de cada um dos discursos das participantes da pesquisa é válida, rica e merece ser exaustivamente explorada em todo seu potencial, por outro, diante das limitações – físicas e temporais – para análise detalhada de entrevistas tão extensas e diante do desejo de dar voz a um grupo/coletivo, adotamos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo para, então, produzir um discurso-síntese, alinhado com o propósito de “reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julgue necessários para expressar uma dada ‘figura’, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 19).

Assim, a proposta desse método de análise consiste em:

analisar o material verbal coletado extraindo-se de cada um dos depoimentos, artigos, cartas, *papers*, as ideias centrais e/ou ancoragens e as suas correspondentes expressões-chave; com as expressões-chave das ideias centrais ou ancoragens

semelhantes compõe-se um ou vários discursos síntese na primeira pessoa do singular (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 16).

De início, Lefèvre e Lefèvre (2005) estabelecem quatro figuras metodológicas que orientam o processo de análise dos dados:

- 1) Expressões-chave (ECH): “pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que devem ser sublinhadas, iluminadas, coloridas pelo pesquisador, e que revelam a essência do depoimento” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17).
- 2) Ideias centrais (IC): “nome ou expressão linguística que revela e descreve, da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17). Os autores destacam que esse componente não deve ser fruto da interpretação do sentido de um depoimento, mas sim, uma descrição direta do seu sentido.
- 3) Ancoragem (AC): “manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17).
- 4) Discurso do Sujeito Coletivo (DSC): “discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas ECH que têm a mesma IC ou AC” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 18).

Os autores apontam que, genericamente, quase todo discurso tem ancoragem, embora essa seja mais clara em alguns discursos do que outros. Dessa forma, considerando o risco de realizar uma interpretação subjetiva e arbitrária para construir aquilo que acreditamos ser a ancoragem, optamos por trazer esse elemento apenas no formato de discussão dos resultados, respaldado pela teoria.

Isto posto, o procedimento de análise foi orientado pelas perguntas pré-estabelecidas no roteiro de entrevista dentro das quatro temáticas já abordadas anteriormente e foi executado de acordo com os seguintes passos:

- 1) Copiar integralmente o conteúdo de todas as respostas referentes a cada tema em uma coluna do quadro.
- 2) Identificar e sublinhar em cada uma das respostas as expressões-chaves.
- 3) Identificar as ideias centrais a partir das expressões-chave, escrevendo-a de maneira descritiva na coluna à direita, na linha correspondente.
- 4) Agrupar e etiquetar as ideias centrais de mesmo sentido, de sentido equivalente ou de sentido complementar com letras em caixa alta (exemplo: A, B, C, etc.).

- 5) Criar uma ideia central síntese, que expresse todas as ideias centrais do mesmo sentido, nomeada por nós aqui como subtema.
- 6) Elaborar o DSC propriamente dito de cada grande temática

A construção do DSC obedeceu a esquematização sugerida pelos autores – começo, meio e fim, do mais geral para o mais particular – e a ligação entre as partes do discurso ou parágrafos foi feita com a inserção de conectivos para estabelecer a coesão do discurso. Eliminou-se também as particularidades do discurso e repetição de ideias. Os resultados encontrados a partir da análise dos dados seguindo esses passos metodológicos foram estruturados no formato de quadro e estão representados na próxima seção do trabalho.

RESULTADOS

Estudo de caso 1 – Andaluzia, Espanha

A educação de alunos e alunas com altas capacidades intelectuais na Espanha: um levantamento documental de dispositivos legais e estatísticas

Embora desde 1985 houvesse a preocupação com a chamada integração educativa, essa ficava restrita aos alunos com “deficiências ou anomalias”⁶⁵ (ESPANHA, 1985, tradução nossa). Somente na década de 1990, após a Declaração de Salamanca, em 1994 e da *Asamblea del Consejo de Europa*, no mesmo ano, surgiram as primeiras iniciativas políticas para que o reconhecimento de alunos e alunas com alta capacidade ocorresse o mais cedo possível no sistema educativo (LLATA MARTÍN, 2016).

Em 2002 foi promulgada na Espanha a *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE), de 23 de dezembro, na qual ficava estabelecido que os alunos e alunas denominados *superdotados intelectualmente* fossem objeto de atenção específica por parte das administrações educativas, responsáveis pela identificação e avaliação precoce desses alunos e alunas, pelas medidas necessárias para facilitar sua escolarização, pelos cursos de formação específica para professores e pela atenção e assessoramento às famílias desses alunos e alunas (ESPANHA, 2002).

Em 2006, com a *Ley Orgánica de Educación* nº 2 (LOE), de 3 de maio, fica estabelecido que o Sistema Educacional é o responsável pelo atendimento educacional de alunos e alunas com necessidades específicas de apoio educacional⁶⁶ – o que inclui aqueles denominados com altas capacidades intelectuais⁶⁷, do original *altas capacidades intelectuales* – já dentro dos princípios de normalização e inclusão (ESPANHA, 2006).

Em 2013, a *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación* (LOMCE), de 10 de dezembro, propõe, então, planos de atuação para o desenvolvimento da alta capacidade, como programas de enriquecimento curricular adequados às necessidades desses alunos e alunas (ESPANHA, 2013).

Sanz Chacón et al. (2017) afirma que apesar da existência de sucessivas leis que insistem na identificação e no atendimento dos alunos e alunas com alta capacidade, a realidade da Espanha parece bem distinta.

⁶⁵ Do original, em espanhol: “deficiencias o anomalías”.

⁶⁶ O termo original utilizado na Espanha é “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”.

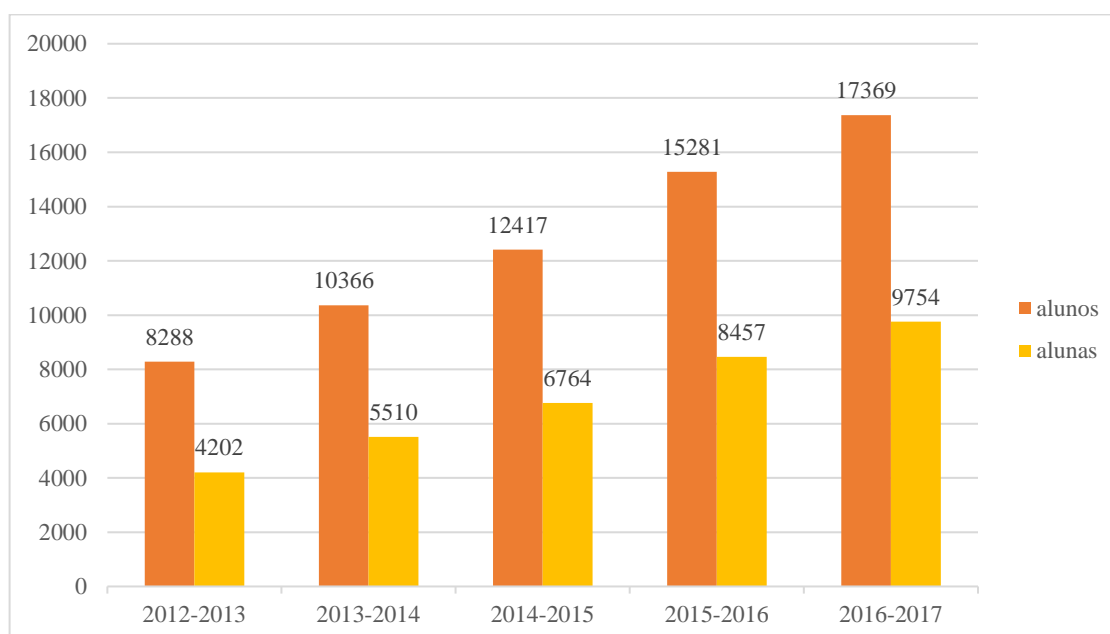
⁶⁷ O termo “altas capacidades intelectuais” será adotado em toda a redação relativa ao Estudo de Caso 1, por ser a tradução mais adequada da terminologia utilizada no local de pesquisa.

Os autores apontam que o número de alunos e alunas formalmente identificados com alta capacidade, de acordo com os dados do Ministério da Educação, Cultura e Esporte, representa a porcentagem de apenas 0,29% do total no ano letivo de 2015/2016, quando o número de alunos e alunas com alta capacidade intelectual era de 23741, enquanto o número total de alunos e alunas de Educação Básica, no país, era de 8.113.239 (SANZ CHACÓN et al., 2017).

Isso supõe que 138.517 estudantes superdotados estão escolarizados em nosso país e não estão recebendo educação específica, com o que, muito possivelmente, uns 50% desses alunos estariam engrossando as cifras de fracasso escolar, segundo os estudos do próprio Ministério (SANZ CHACÓN et al., 2017, s/p, tradução nossa)⁶⁸.

A Figura 7 apresenta a evolução das matrículas de alunos e alunas com altas capacidades intelectuais no ensino não-universitário – Educação Infantil (Segundo Ciclo), Educação Primária, Educação Secundária Obrigatória (ESO), Bacharelado, Formação Profissional (Básica, Grau Médio e Grau Superior) – na Espanha entre os anos 2012 e 2017, o que compreende o período de cinco anos letivos.

Figura 7 - Matrículas de alunos e alunas com altas capacidades intelectuais no ensino não-universitário da Espanha entre os anos 2012 e 2017



Fonte: (MECD, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

⁶⁸ Do original, em espanhol: “Esto supone que 138.517 estudiantes superdotados están escolarizados en nuestro país y no están recibiendo educación específica, con lo que, muy posiblemente, un 50% de estos alumnos estarían engrosando las cifras de fracaso escolar según los estudios del propio Ministerio.”

É de se destacar que desde a primeira década dos anos 2000 há uma preocupação maior – ao menos política – com a identificação e o atendimento precoces dos alunos e alunas com alta capacidade na Espanha. Llata Martín (2016, s/p, tradução nossa) assinala que essas “distintas leis educacionais têm integrado e fomentado o princípio de diversidade como uma das fundações indiscutíveis sobre as quais se deve estabelecer as bases da educação”⁶⁹.

Entretanto, a partir dos dados apresentados no gráfico, nota-se que, apesar do crescimento do número de matrículas de alunos e alunas com altas capacidades intelectuais na Espanha durante o período analisado, a proporção de meninas dentre os alunos e alunas matriculadas em entre os anos letivos variou apenas de 33,6% (2012-2013) para 35,9% (2016-2017).

Também a partir dos anos 2000, na Andaluzia são publicados e desenvolvidos os planos educacionais para a identificação e atendimento dos alunos e alunas com alta capacidade. No biênio de 2000 a 2002, foi aplicado o Programa de Identificação e Acompanhamento do alunado com Sobredotação de Capacidades⁷⁰, que promoveu um aumento considerável no número de alunos avaliados (PÉREZ MORA et al., 2012). Do período de 2003 a 2006 a Diretoria de Ensino de Andaluzia colocou em prática a realização do Programa de Atención Personalizada ao Alunado com Sobredotação de Capacidades em Andaluzia⁷¹, com o objetivo de destacar a importância de adequar o atendimento educacional às necessidades desse alunado (ANDALUZIA, 2011; PÉREZ MORA et al., 2012).

Surge, então, a *Ley de Educación de Andalucía* (LEA) nº 17, de 10 de dezembro de 2007, que prevê a equidade na educação e, para isso, o acesso e a permanência do alunado com necessidade específica de apoio educativo no sistema escolar, propondo em seu Artigo 114, a identificação de alunos e alunas com *altas capacidades intelectuales*, o mais cedo possível (ANDALUZIA, 2007).

Como consequência dessas ações e orientada pelos dispositivos legais, a Diretoria de Ensino da Junta de Andaluzia⁷², no período de 2011 a 2013, colocou em prática um Plano de Atuação para o Atendimento Educacional ao Alunado com Necessidades Específicas de Apoio

⁶⁹ Do original, em espanhol: “[...] las distintas leyes educativas, han integrado y fomentado este principio de diversidad como uno de los cimientos indiscutibles sobre los que se debe establecer las bases de la educación”.

⁷⁰ O termo original, em espanhol é Programa de Detección y Seguimiento del alumnado con Sobredotación de Capacidades.

⁷¹ O termo original, em espanhol é Programa de Atención Personalizada al Alumnado con Sobredotación de Capacidades en Andalucía.

⁷² O termo original, em espanhol é Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Educacional por apresentarem Altas Capacidades Intelectuais na Andaluzia⁷³, cujo compromisso principal seria o aproveitamento dos talentos de todos os meninos e meninas de Andaluzia (ANDALUZIA, 2011).

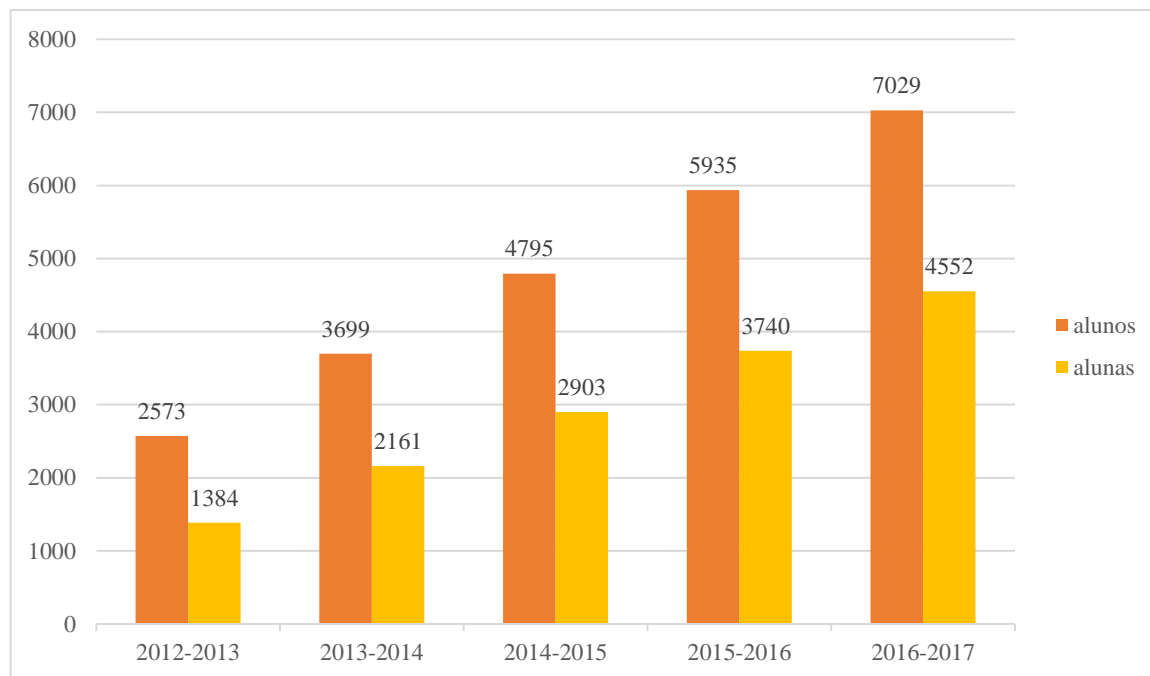
De acordo com Pérez Mora et al. (2012), a simples publicação desse plano situa a Comunidade Autônoma de Andaluzia entre as primeiras da Espanha a adotar esse tipo de iniciativa e é considerada um grande feito na história educacional desse alunado pois, embora a legislação nacional preveja atuação nesse campo há mais de 20 anos, a identificação e atendimento desse alunado ainda é mínima em muitos centros educacionais.

Neste contexto, Sáenz Chacón et al. (2017) destaca que a Andaluzia está entre as quatro Comunidades Autônomas da Espanha com maior proporção de alunos identificados – ainda que essa proporção esteja aquém do esperado – ficando em segundo lugar no *ranking* nacional no ano letivo de 2015/2016, atrás apenas da Comunidade Autônoma de Múrcia.

Na Figura 8, apresentamos a evolução das matrículas de alunos e alunas com altas capacidades intelectuais no ensino não-universitário – Educação Infantil (Segundo Ciclo), Educação Primária, Educação Secundária Obrigatória (ESO), Bacharelado, Formação Profissional (Básica, Grau Médio e Grau Superior) – na comunidade autônoma de Andaluzia entre os anos 2012 e 2017.

⁷³ Plan de Actuación para la Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por Presentar Altas Capacidades Intelectuales en Andalucía - 2011-201.

Figura 8 - Matrículas de alunos e alunas com altas capacidades intelectuais no ensino não-universitário em Andaluzia entre os anos 2012 e 2017



Fonte: (MECD, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

A partir dos dados apresentados no gráfico, nota-se que, comparado com a proporção nacional de meninas com altas capacidades intelectuais, a comunidade autônoma de Andaluzia apresenta uma porcentagem ligeiramente maior – as meninas representam apenas 39,3% das matrículas de 2016-2017.

Nesse sentido, destacamos que o plano de atuação de 2011 considera relevante proporcionar oportunidades e situações para que esses alunos e alunas possam desenvolver plenamente seu potencial, sendo que a identificação desse alunado mostra-se fundamental para o desenho e planejamento de um atendimento adequado as suas necessidades educacionais (PÉREZ MORA et al., 2012).

O plano tem 11 objetivos para os quais foram estabelecidas ações práticas, agentes implicados e critérios de avaliação e indicadores. Os objetivos do plano vão desde a sistematização do processo de identificação precoce, à formação e educadores para a identificação e atendimento educacional e incentivo a projetos e práticas que estejam desenvolvendo o atendimento educacional para esse alunado.

De acordo com o plano, entende-se que esse aluno ou aluna é aquele/a que: “maneja e relaciona múltiplos recursos cognitivos do tipo lógico, numérico, espacial, de memória, verbal

e criativo, ou bem se destaca especialmente e de maneira excepcional no manejo de um ou vários deles”⁷⁴ (ANDALUZIA, 2011, p. 08, tradução nossa).

Dentro desse contexto, os alunos e alunas com altas capacidades intelectuais são classificados em três grupos:

- a) Alunado com Sobredotação Intelectual: é aquele que dispõe de um nível elevado (acima do percentil 75⁷⁵) de recursos em capacidades cognitivas e aptidões intelectuais como o raciocínio lógico, gestão perceptual, gestão de memória, raciocínio verbal, raciocínio matemático e aptidão espacial, acompanhados de alta criatividade, igualmente acima do percentil 75.
- b) Alunado com Talentos Simples: é aquele que mostra elevada aptidão ou competência em um âmbito específico: verbal, matemático, lógico ou criativo acima do percentil 95.
- c) Alunado com Talentos Complexos: é aquele com uma combinação de várias aptidões acima do percentil 80 e em ao menos três capacidades, por exemplo, o talento acadêmico, que é a combinação da aptidão verbal com a lógica e a gestão de memória.

Pérez Mora et al. (2012) destaca ainda que uma das novidades do plano é a abordagem cognitiva, no lugar do enfoque clássico psicométrico. A identificação desse alunado tem o objetivo, então, de oferecer o atendimento adequado às suas necessidades educativas (ANDALUZIA, 2011).

Na cidade onde foi realizada a pesquisa, localizada na Comunidade Autônoma de Andaluzia, o atendimento especializado para alunos e alunas com alta capacidade começou em 2004, quando um projeto piloto nos moldes de enriquecimento de Renzulli foi iniciado em uma escola pública de Educação Infantil e Primária da cidade.

Entre os anos de 2011 e 2013, a Junta de Andaluzia definiu como obrigatório o processo de detecção da alta capacidade no primeiro ano do Ensino Primário e considerou importante, então, estender esse serviço a outras escolas da cidade sob o assessoramento da Equipe de Orientação Especializada, responsável por orientar o processo de identificação de alunos e

⁷⁴ Do original, em espanhol: “Un alumno o alumna presenta «altas capacidades intelectuales» cuando maneja y relaciona múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos”.

⁷⁵ Todos os testes têm a sua pontuação convertida para percentil. Percentil é uma medida estatística que divide uma amostra ordenada em 100 partes. Por exemplo, ao dizer que a pontuação do teste de um indivíduo está no percentil 70º da população, significa que 70% de todas as pontuações da população estavam abaixo daquela pontuação e 30% acima dela (DEVORE, 2006).

alunas com alta capacidade. Além do trabalho de identificação e atendimento à alta capacidade, a Equipe de Orientação Educacional atua também com a formação de professores, e palestras informativas para familiares de alunos e alunas com alta capacidade.

O processo de identificação ocorre no primeiro ano da Educação Primária e depois, novamente no sexto ano e tem início com um questionário para levantar informações da família e dos professores e professoras sobre as crianças. As crianças que passam na primeira fase do questionário passam, para uma segunda fase, chamada de *screening* ou triagem, comumente, o K-Bit ou o Raven, e as com avaliação superior, passam por uma avaliação completa de inteligência, personalidade, criatividade e adaptação social.

Já as formas de atendimento propostos se resumem basicamente em medidas chamadas ordinárias e medidas extraordinárias. É considerada medida ordinária, a atenção individualizada dentro da sala de aula, promovendo um desenvolvimento de trabalho mais autônomo, no ritmo desses alunos e alunas. A nível burocrático, esse apoio deve estar registrado em um documento chamado *Adaptaciones Curriculares para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales* - ACAI e disponibilizado na plataforma Séneca, tendo a vigência de um ano. Essas medidas podem incluir a apresentação de conteúdos com diferentes níveis de dificuldade, atividades interdisciplinares, projetos individuais, adaptação e adequação de recursos, materiais, procedimentos e instrumentos de avaliação, sendo um exemplo dessas medidas os agrupamentos de alunos por tema de interesse fora da sala de aula comum (BARRERA DABRIO et al., 2009).

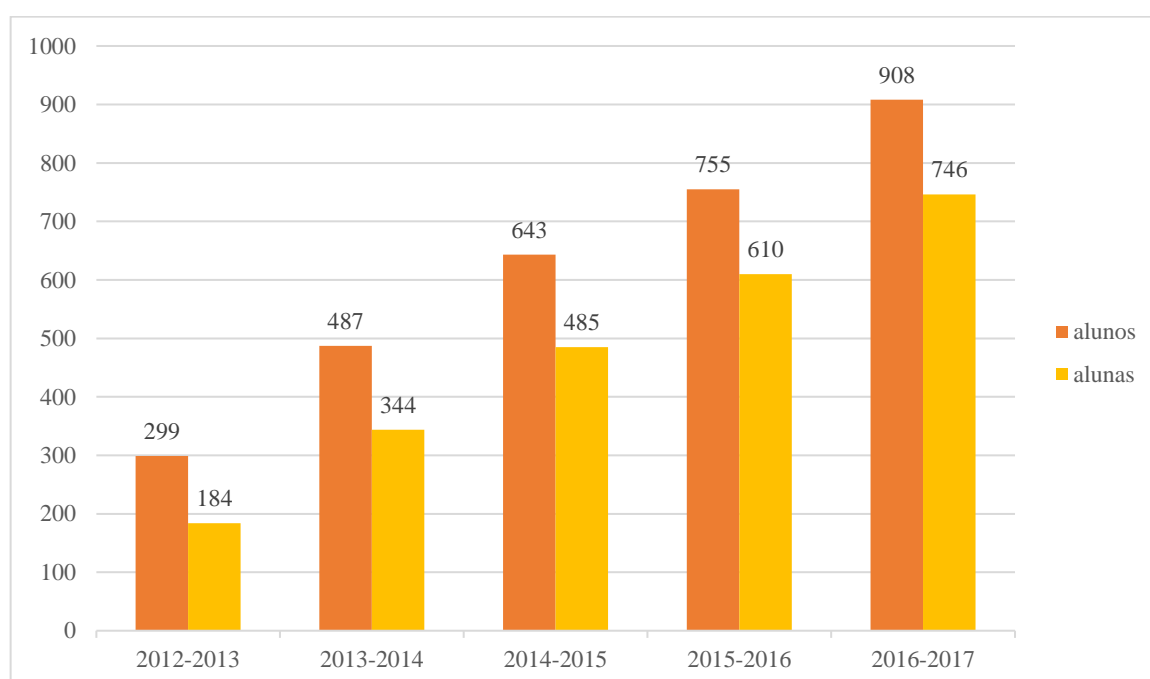
Entre as medidas de caráter extraordinário, estão a aceleração ou flexibilização e alternativas de enriquecimento curricular. O enriquecimento ocorre de duas maneiras, o enriquecimento clássico, com atividades de raciocínio lógico, matemático, atenção, percepção, inteligência espacial e emocional; e o enriquecimento por projetos, nos quais são exploradas temáticas específicas e a partir das quais a turma desenvolve um trabalho coletivo de investigação. Já a flexibilização, é realizada por meio da antecipação do começo de um período de escolarização ou dentro de um dos períodos de escolarização.

Ainda há outras ações voltadas a esse alunado, relacionadas à *Consejería de Educación*, porém não promovidas por ela, como programas com atividades de apoio que ocorrem fora da jornada curricular. Essas atividades não são exclusivas para alunos formalmente identificados com alta capacidade, mas são também abertas a alunos com ótimo rendimento escolar ou com alto interesse e comprometimento. Atualmente existem ao menos três programas vigentes de atividades que são realizadas em parceria entre a Universidade e os Institutos de Educação Primária e Secundária. Eles são voltados para o desenvolvimento do talento matemático, para

aprofundar conhecimentos por meio do desenvolvimento de projetos e para a introdução à iniciação científica e inovação.

Em relação à quantidade de alunos e alunas formalmente identificados na cidade onde foi realizada a pesquisa, apresentamos na Figura 9 a evolução das matrículas de alunos e alunas com alta capacidade no ensino não-universitário – Educação Infantil (Segundo Ciclo), Educação Primária, Educação Secundária Obrigatória (ESO), Bacharelado, Formação Profissional (Básica, Grau Médio e Grau Superior) – entre os anos 2012 e 2017.

Figura 9 - Matrículas de alunos e alunas com altas capacidades intelectuais no ensino não-universitário no local de pesquisa entre os anos 2012 e 2017



Fonte: (MECD, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

No último gráfico, fica claro que a proporção de meninas com altas capacidades intelectuais na localidade onde foi realizada a pesquisa no ano letivo de 2016-2017, ainda que menor que a proporção de meninos, revela uma porcentagem bem maior do que a média nacional, totalizando 45,1% das matrículas.

Diante desse resultado, destacamos a existência de algumas iniciativas pontuais da *Consejería de Educación* da cidade onde foi realizada a pesquisa que, sob a jurisdição da *Junta*

de Andalucía, adotou documentos com linguagem não sexista⁷⁶ e propôs estudos sobre a avaliação de políticas públicas que garantissem a educação de qualidade para meninas.

Em seguida, apresentamos a contextualização do Estudo de Caso 1, realizado em uma cidade da comunidade autônoma de Andaluzia, Espanha, a partir dos dados levantados nas entrevistas com profissionais que atuam na identificação e/ou atendimento de meninas com altas capacidades intelectuais.

Breve apresentação das participantes

a) Susana

Durante a coleta de dados, a participante Susana tinha 15 anos de idade e estava no 4º ano da ESO de uma escola concertada. Susana tinha 5 anos quando foi identificada com alta capacidade, ainda na Educação Infantil. Após a detecção a escola adotou a medida educacional de flexibilização durante o último ano da Educação Infantil, quando, no meio do curso, começou a frequentar o 1º ano da Educação Primária. Susana recebia atendimento educacional especializado por meio de atividades de ampliação na sala de aula e participava de um programa da Junta de Andaluzia em parceria com a Universidade da cidade, onde realizava atividades de introdução à pesquisa científica em um projeto de Neuropsicologia.

b) Aline

Durante a coleta de dados, Aline tinha 9 anos de idade e estava no 3º ano da Primária. Ela foi identificada com alta capacidade no 2º ano da Primária, quando aplicaram as provas de identificação na escola. Aline estuda em um colégio particular e frequenta a associação da cidade, onde participa das oficinas de criatividade e improvisação. O irmão também foi identificado com alta capacidade e também frequenta a associação. À parte das atividades da associação, Aline frequenta aulas de pintura e de teatro, e tem aulas de apoio na escola, direcionadas para o desenvolvimento da alta capacidade e de teatro.

⁷⁶ Um dos documentos base, que compõe um guia de estilo e orienta o uso da linguagem não sexista nos documentos oficiais da *Junta de Andalucía* é o “*Lenguaje Administrativo No Sexista*” de María Isabel Menéndez Menéndez (2006), que destaca o sexismo está na língua e também nos usos que fazemos dela, os quais, muitas vezes refletem a cultura androcêntrica na qual vivemos e na qual se identifica discriminação histórica vivenciada por mulheres, daí então, a importância do uso de uma linguagem inclusiva e não discriminatória principalmente em textos e documentos administrativos.

c) Mariana

Durante a realização da pesquisa, Mariana tinha 8 anos e estava no 2º ano da Primária. Ela acabara de ser identificada com alta capacidade. Mariana estuda em um colégio particular e frequenta a associação da cidade desde os 7 anos de idade, onde participa da oficina de inteligência emocional. Segundo a participante, na escola, não tem nenhuma atividade de atendimento especializado. Faz aulas de xadrez e inglês particular. Seu irmão tem 10 anos e também foi identificado com alta capacidade.

d) Laís

Durante a realização da pesquisa, Laís tinha 9 anos e estava no 3º ano da Primária. Ela recebe atendimento especializado na escola com aulas específicas de apoio para a alta capacidade três vezes na semana e durante o turno de aula. À parte da escola, faz aulas de francês, dança e música no conservatório da cidade. Os pais de Laís são educadores e músicos e ela sabe tocar piano e violino, sendo que começou a iniciação em linguagem musical aos 3 anos de idade e a aprendeu a tocar piano com 4 anos.

e) Marta

Durante a realização da pesquisa, Marta tinha 9 anos e estava no 3º ano da Primária. Ela recebe atendimento especializado na escola com aulas específicas de apoio para a alta capacidade, onde realiza atividades de experimentos e lógica, principalmente. À parte da escola, faz aulas de pintura e de ballet e participa de atividades oferecidas por um programa da Junta de Andaluzia na área de Ciências.

f) Juliana

Durante a realização da pesquisa, Juliana tinha 16 anos e estava no 4º ano da ESO. Ela foi identificada com alta capacidade no 6º ano da Primária, com 12 anos de idade, quando os exames de detecção foram aplicados pela orientadora educacional na escola. No início, preferiu não participar das aulas específicas de apoio para a alta capacidade porque essas eram oferecidas no turno de aulas, no mesmo horário de ciências sociais, uma de suas matérias preferidas. Participa de atividades de Francês oferecidas na escola por um programa da Junta de Andaluzia (Profundiza), fora do turno de aula. À parte dessa atividade, faz também aulas de inglês e dança fora da escola.

g) Paula

Durante a realização da pesquisa, Paula tinha 16 anos e estava no 4º ano da ESO. Participa de atividades de Francês oferecidas na escola por um programa da Junta de Andaluzia fora do turno de aula. À parte dessa atividade, já havia participado de aulas de surf adaptado para crianças quando era pequena, aulas de coral no ano anterior e frequentava aulas de música, sendo que tocava violino e flauta já há 4 anos.

Análise das Entrevistas com as Alunas com Altas Capacidades Intelectuais

Neste tópico, serão apresentadas as análises das entrevistas realizadas com as participantes do Estudo de Caso 1 – Espanha, que deram origem a 4 trechos de DSC organizados de acordo com as seguintes temáticas: 1) O auto-reconhecimento do potencial feminino e as barreiras internas enfrentadas por meninas e mulheres com alta capacidade; 2) O acesso a provisões educacionais e as barreiras externas enfrentadas por meninas e mulheres com alta capacidade; 3) O ambiente educacional e outras barreiras; 4) As expectativas para o futuro de meninas e mulheres com alta capacidade.

Em um primeiro momento, fizemos a cópia do conteúdo de todas as respostas referentes a cada tema em uma coluna do quadro, identificamos e sublinhamos expressões-chave em cada uma das respostas, identificamos as ideias centrais a partir das expressões-chave e as escrevemos de maneira descritiva na coluna à direita e, por fim, agrupamos e etiquetamos as ideias centrais de mesmo sentido, sentido equivalente, ou sentido complementar com letras em caixa alta em dois grupos (A e B), sendo o grupo A referente ao agrupamento de ideias que abordam características gerais de alta capacidade e o grupo B referente às barreiras enfrentadas por mulheres no reconhecimento da alta capacidade, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Expressões-chave e Ideias Centrais do Tema 1 do Estudo de Caso 1 – Espanha

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: E quando você ainda não tinha mudado de sala... como era? Você se sentia como? Estava tudo normal ou você sentia que era mais esperta que as outras crianças?</p> <p>Susana: Eu às vezes ficava entediada.</p> <p>Entrevistadora: Na aula?</p> <p>Susana: Sim, acho que (1ª ideia) <u>eles estavam aprendendo a somar, mas já tinham me ensinado a subtrair e então, eu queria o tempo todo.... queria dizer que sabia, porque eles estavam dando coisas que eu já conhecia</u>. Eu costumava dizer: "Eu já sei isso, fico entediada ... quero aprender outra coisa". Então ficava entediada um pouco, (2ª ideia) <u>mas como eu era muito pequena, não parava para pensar "É porque eu sou mais inteligente"</u>. Sempre... sim, lembro disso, que a professora explicou e (3ª ideia) <u>eu falei "é que eu já sei ... quero aprender outra coisa", sempre quis aprender mais coisas</u>.</p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>Y cuando no había cambiado de curso todavía... ¿cómo era? ¿te sentías cómo? ¿Estaba todo normal o sentías que era más lista que los otros niños?</i></p> <p>Susana: <i>Yo a veces me aburría un poco...</i></p> <p>Entrevistadora: <i>¿En la clase?</i></p> <p>Susana: <i>Sí... a lo mejor ellos estaban aprendiendo a sumar y ya me habían enseñado a restar y yo entonces, quería a todo rato, quería</i></p>	<p>(1ª ideia) Aprende mais rápido que os demais (A)</p> <p>(2ª ideia) Quando criança não concluí que era mais inteligente que os demais (B)</p> <p>(3ª ideia) Gostava de aprender coisas novas (A)</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p><i>decirlo que yo sabía, porque estaban dando cosas que yo sabía. Yo decía "esto ya lo sé, me aburro... quiero aprender otra cosa". Entonces me aburría un poco, pero como era tan pequeña, pues, yo no me paraba a pensar si "es que yo soy más inteligente". Yo siempre... sí, me acuerdo de eso, que la profesora explicaba y yo decía "es que esto ya lo sé... yo quiero aprender otra cosa", quería siempre aprender más cosas.</i></p>	
<p>Entrevistadora: Minha mãe me dizia que eu perguntava muito, que era muito curiosa, essas coisas... Isso acontecia com você também ou não?</p> <p>Susana: Acho que... Sim... (1ª ideia) <u>Muitas vezes eu tento achar o motivo para tudo:</u> "E por quê?", "E por que do outro?" e o tempo todo, até que não me dão uma resposta eu não paro.</p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: Mi madre me decía que yo preguntaba mucho, que era muy curiosa, estas cosas... ¿esto te ha pasado también, o no?</p> <p>Susana: Supongo... Sí... muchas veces, intento buscar por qué a todo "¿y esto por qué?", "¿y el otro por qué?" y a todo rato y hasta que no me den una respuesta no quedo tranquila.</p>	<p>(1ª ideia) Busca explicação para tudo (A)</p>
<p>Entrevistadora: O que você sabe sobre a alta capacidade?</p> <p>Susana: Eu sei que (1ª ideia) <u>são pessoas que têm um QI acima da média, mas que também, no meu caso, não é muito significativo.</u></p> <p>Entrevistadora: Não? Pensa que não é alto tão...</p> <p>Susana: É um pouco... mas (2ª ideia) <u>há pessoas que... que são mais diferenciadas das demais.</u></p> <p>Entrevistadora: Compreendo. E porque você pensa que não é tão significativo para você?</p> <p>Susana: Porque eu agora estou com as pessoas... todas as pessoas da minha classe são mais velhas que eu, eu sou um ano mais nova que todos e não vejo diferença entre nós nem... Nem na hora dos estudos, nem na hora de nos relacionarmos, então... Não me vejo tão diferente nesse aspecto... Mas agora que sou mais velha, porque (3ª ideia) <u>quando eu era pequena, eu me sentia muito diferente, esquisita.</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: ¿Qué sabes acerca de las altas capacidades?</p> <p>Susana: Pues... Sé que es gente que tiene un coeficiente intelectual por encima de la media, pero que tampoco, en mi caso, no es algo muy significativo.</p> <p>Entrevistadora: ¿No? Piensas que nos es algo tan...</p> <p>Susana: Es un poquito... pero hay gente que... pues es más diferenciada, de las demás.</p> <p>Entrevistadora: Comprendo ¿Y por qué piensas que no es significativo para ti?</p> <p>Susana: Porque yo ahora estoy con la gente... toda la gente que hay en mi clase es más mayor que yo, soy un año más pequeña que todos y no me veo diferencias en ellos ni... a la hora de los estudios... ni de relacionarme, entonces... no me veo tan diferente en ese aspecto... ahora, ya que soy más mayor... cuando pequeña me sentía muy diferente, rara.</p>	<p>(1ª ideia) Acredita que seu nível de QI/inteligência não é muito significativo (B)</p> <p>(2ª ideia) Acredita que há pessoas que se diferenciam mais que ela (B)</p> <p>(3ª ideia) Quando era pequena se sentia esquisita (B)</p>
<p>Entrevistadora: E o que você acha que é uma característica típica de pessoas com alta capacidade? Como são as pessoas com alta capacidade?</p> <p>Aline: (1ª ideia) <u>São diferentes, mas cada um tem...</u> (2ª ideia) <u>todos temos dons, mas nós nos desenvolvemos melhor.</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: ¿Qué piensas que es una característica típica de personas de altas capacidades? ¿Cómo son las personas con altas capacidades?</p>	<p>(1ª ideia) Acredita que pessoas com alta capacidade são diferentes (A)</p> <p>(2ª ideia) Acredita que pessoas com alta capacidade se desenvolvem melhor (A)</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p><i>Aline: Son diferentes, pero cada uno tiene... todos tenemos dones pero nosotros nos desarrollamos mejor.</i></p>	
<p>Entrevistadora: Eu, quando era pequena, meus pais me diziam que eu era muito curiosa, que fazia muitas perguntas. Aline: (1ª ideia) <u>Para mim também falam isso...</u> porque, não sei... (2ª ideia) <u>como eu gosto de pesquisar, então me falam algo que me interessa e eu fico toda hora perguntando.</u> Entrevistadora: E o que te dizem? Aline: (3ª ideia) <u>Que sou muito curiosa...</u> E isso também, que (4ª ideia) <u>pergunto muito.</u> --- Entrevistadora: <i>Yo, cuando era pequeña, mis padres me decían que yo era muy curiosa, que hacía muchas preguntas.</i> Aline: <i>A mí también me dicen esto... porqué, no sé... cómo me gusta investigar, pues se me dicen alguna cosa que me interesa estoy a todo rato preguntando.</i> Entrevistadora: <i>¿Y qué te dicen?</i> Aline: <i>Es que soy muy curiosa... Y esto, que también pregunto mucho.</i></p>	<p>(1ª ideia) Falavam que ela era curiosa (A) (2ª ideia) Faz muitas perguntas sobre assuntos pelos quais se interessa (A) (3ª ideia) É muito curiosa (A) (4ª ideia) É muito questionadora (A)</p>
<p>Entrevistadora: E te explicaram o que era a alta capacidade? Mariana: Que (1ª ideia) <u>eu era uma menina muito esperta.</u> --- Entrevistadora: <i>¿Y te explicaran qué eran las altas capacidades?</i> Mariana: <i>Que era una niña muy lista.</i></p>	<p>(1ª ideia) Falavam que ela era muito esperta (A)</p>
<p>Entrevistadora: E quando falamos de alta capacidade, o que você acha que isso significa? Laís: Então, (1ª ideia) <u>como se eu estivesse uma série à frente...</u> Porque se aprende coisas de diferentes séries. --- Entrevistadora: <i>Y cuando hablamos de altas capacidades, ¿qué piensas tú, que es la alta capacidad?</i> Laís: <i>Pues es como se estuviera en un curso más alto... porque se aprende cosas de diferentes cursos...</i></p>	<p>(1ª ideia) Acredita que ter alta capacidade é como se estivesse uma série à frente (A)</p>
<p>Entrevistadora: E se pede isso a seus pais [materiais para desenhar] eles compram para você? Laís: Bom, depende... (1ª ideia) <u>porque algumas vezes sou um pouco questionadora...</u> então às vezes não me deixam com muitas coisas e outros dias que me comporto bem, então sim, me compram de prêmio, tudo isso... mas não só compram como prêmio, me deixam escutar música no tablet, porque eu gosto muito de escutar música lendo... bom, ler escutando música. --- Entrevistadora: <i>¿Y se pides eso a tus padres [materiales para dibujar] ellos te compran?</i> Laís: <i>Bueno, depende... porque algunas veces soy un poco protestona... entonces as veces no me dejan con muchas cosas y otros días que me porto bien, pues sí, me compran de premio, todo eso... pero no solo compran de premio, me dejan escuchar música en la tablet que me gusta mucho escuchar música leyendo... bueno, leer escuchando música.</i></p>	<p>(1ª ideia) É muito questionadora (A)</p>
<p>Entrevistadora: E então, o que é para você ter alta capacidade? Marta: Então, também (1ª ideia) <u>como um mérito a mais</u> porque além disso (2ª ideia) <u>eu sou muito esperta</u> e isso... então... --- Entrevistadora: <i>¿Y, pues... qué es para ti tener altas capacidades?</i></p>	<p>(1ª ideia) Vê a alta capacidade como um mérito a mais (A) (2ª ideia) É muito esperta (A)</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p><i>Marta: Pues, también cómo un mérito más porqué aparte de que yo soy muy lista y eso... pues...</i></p>	
<p>Entrevistadora: E me disse que você tem muita criatividade... Marta: Sim, (1ª ideia) <u>sou muito criativa</u>... Sim, desde que eu era muito pequenininha, fico decorando meus livros... não sei... --- Entrevistadora: <i>Y me has dicho que tienes mucha creatividad...</i> Marta: <i>Sí, yo soy muy creativa... sí, desde que soy muy chiquitita, me pongo... hoy a decorar mi libreta... no sé...</i></p>	(1ª ideia) É muito criativa (A)
<p>Entrevistadora: E o que é para você ter alta capacidade? Juliana: Na verdade eu não sei, (1ª ideia) <u>eu sou uma menina com boas notas</u>, (2ª ideia) <u>mas eu tiro notas boas porque eu me esforço</u>, não sei... Sei que há vezes que (3ª ideia) <u>às vezes o professor está explicando e eu pego as coisas e voou e minha colega talvez não</u>... claro... se isso é a alta capacidade, não é a diferença... eu estudo como os demais e faço tudo, (4ª ideia) <u>mas sei que as vezes me custa menos seguir o ritmo da aula</u>, (5ª ideia) <u>eu entendo as coisas melhor</u>, (6ª ideia) <u>analiso muito</u>, (7ª ideia) <u>não sei se tem algo a ver com a personalidade ou tem a ver com a capacidade</u>, mas é assim a diferença que eu vejo. --- Entrevistadora: <i>¿Que es para ti tener alta capacidad?</i> Juliana: <i>En la verdad yo no lo sé, yo soy una niña de buenas notas, pero yo las saco porque yo me esfuerzo, no sé... sé que hay veces que a lo mejor el profesor está explicando y yo pillo las cosas y vuelvo y mi compañera a lo mejor no sé... claro... si esto es la alta capacidad, no es la diferencia... yo estudio como los demás y hago todo pero sé que a veces me cuesta menos seguir el ritmo de la clase, yo entiendo a las cosas mejor, analizo mucho, no sé si tiene algo con la personalidad o tiene a ver con la alta capacidad, pero así es la diferencia que veo.</i></p>	(1ª ideia) Tira boas notas (A) (2ª ideia) Atribui as boas notas ao esforço (B) (3ª ideia) Aprende mais rápido que os demais (A) (4ª ideia) Sente que é mais fácil para ela seguir o ritmo da aula (A) (5ª ideia) Tem facilidade para entender as coisas (A) (6ª ideia) É muito analítica (A) (7ª ideia) Questiona se o destaque está relacionado à personalidade ou à capacidade (B)
<p>Entrevistadora: E na sua casa? Você se lembra de alguma coisa que te fez perceber que você tem alta capacidade e para um pouco esquisita às vezes, diferente? Juliana: (1ª ideia) <u>Aprendi a ler muito pequena</u>, porque creio que se ensina a ler no primeiro ano da primária, eu com 4 ou 5 anos já lia... (2ª ideia) <u>então desde muito pequenininha eu gostava de ler, mas normalmente as crianças não gostam de ler e essa foi a maior diferença</u>... --- Entrevistadora: <i>¿Y en tu casa? ¿Te acuerdas de alguna cosa que percibes que tiene alta capacidad y parece un poco raro a veces, diferente?</i> Juliana: <i>Aprendí a leer desde muy pequeña, porque creo que se enseña a leer en primero de primaria, yo con 4 o 5 ya leía.. entonces desde pequeñita me gustaba mucha leer, pero normalmente a los niños no les gusta leer y es fue la mayor diferencia...</i></p>	(1ª ideia) Aprendeu a ler muito nova (A) (2ª ideia) Gosta de ler desde muito pequena e percebia que isso era diferente das outras crianças (B)
<p>Entrevistadora: Você se lembra de fazer muitas perguntas quando era pequena? Juliana: Sim, sim... Sempre... Bom... E agora... (1ª ideia) <u>sempre sou muito curiosa</u>, qualquer coisa que não compreendo, estou sempre “por que por que por que” sempre... Quando era pequena fazia perguntas que meus pais “pois, como explico isso a uma menina de 8 anos?” então tentavam responder o tanto quanto podiam... ---</p>	(1ª ideia) É muito curiosa (A)

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: <i>¿Te acuerdas de hacer muchas preguntas cuando eras pequeña?</i></p> <p>Juliana: <i>Sí, sí... Siempre... Bueno... y ahora... siempre soy muy curiosa, cualquier cosa que no me encuadra, siempre estoy "por que por que" siempre... cuando era pequeña, hacía preguntas que mis padres "pues, ¿cómo explico eso a una niña de 8 años?" entonces intentaban responderme lo más que podía...</i></p>	
<p>Entrevistadora: E te explicaram ali o que era a alta capacidade?</p> <p>Paula: Nos disseram um pouco, não sei se eu não entendia ou algo assim porque eu também era menos e também porque estava com a mente mais louca, mas (1ª ideia) <u>nos disseram que éramos como os mais espertos</u> ou algo assim, que foi o que entendi, (2ª ideia) <u>captamos melhor as coisas e as entendemos mais rápido ou algo assim</u>, não...</p> <p>Entrevistadora: E você se sente assim?</p> <p>Paula: (3ª ideia) <u>Em partes sim</u>, porque (4ª ideia) <u>eu vejo uma coisa e nem me explicam e eu digo "é muito fácil" e vejo que meus amigos não entendem... há coisas que eu pego mais rápido que os demais.</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>¿Y te explicaran ahí que eran las altas capacidades?</i></p> <p>Paula: <i>Nos dijeron un poco, no sé si yo no me enteré o algo porqué yo también era más pequeña y también pues, estaba con la mente más loca, pero nos dijeron que éramos como los más listos o algo así, que fue lo que he entendido, captamos mejor las cosas, y las entendemos más rápido o algo así, no...</i></p> <p>Entrevistadora: <i>¿Y te sientes así?</i></p> <p>Paula: <i>En partes sí, porqué yo veo una cosa y ni me la explican y digo "es muy facil" y veo que mis amigos no entienden... hay cosas que las veo más rápido que los demás</i></p>	<p>(1ª ideia) Falavam que era mais esperta que os demais (A)</p> <p>(2ª ideia) Falavam que ela captava melhor as coisas e aprendia rápido (A)</p> <p>(3ª ideia) Se identifica em partes com a ideia de que é mais esperta e aprende mais rápido (B)</p> <p>(4ª ideia) Percebe que aprende mais rápido que os demais porque julga que o assunto é fácil (B)</p>
<p>Entrevistadora: E quando era menor, você se lembra de alguma coisa, por exemplo, quando começou a ler?</p> <p>Paula: Me lembro que (1ª ideia) <u>comecei a ler muito cedo</u>, que foi no infantil com <u>3 ou 4 anos</u>, nos deram um caderninho que tinha as letras e eu sim, me lembro que (2ª ideia) <u>era sempre a primeira a terminar o caderninho e a primeira que começou a ler, em tudo isso eu fui a primeira.</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>y de cuando eras pequeña, ¿te acuerdas alguna cosa, por ejemplo, de cuando empezó a leer?</i></p> <p>Paula: <i>me acuerdo que empecé a leer muy muy temprano, que fue en infantil con 3 o 4 años, nos dieron un cuadernillo que tenía las letras, y yo sí me acuerdo que era siempre la primera que terminó el cuadernillo y la primera que empezó a leer y en todo eso fue siempre la primera.</i></p>	<p>(1ª ideia) Aprendeu a ler muito nova (A)</p> <p>(2ª ideia) Foi a primeira da turma em: terminar as atividades e começar a ler (A)</p>
<p>Entrevistadora: E o professor te incentiva? Te motiva a desenhar?</p> <p>Aline: Sim, quando parece que eu não vou conseguir, sempre dizem que sim e vão me dando dicas e no final eu faço certo, mesmo que pareça que estou fazendo errado.</p> <p>Entrevistadora: Sério?</p> <p>Aline: Sim, eu (1ª ideia) <u>creio que às vezes sou demasiadamente exigente comigo.</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>¿Y te incentiva, el profesor? ¿Te motiva a dibujar?</i></p> <p>Aline: <i>Sí, cuando me parece que no lo voy a hacer, siempre dicen que sí y me van dando trucos que al final lo hago bien, aunque me parezca que lo estoy haciendo mal.</i></p> <p>Entrevistadora: <i>¿En serio?</i></p> <p>Aline: <i>Sí, yo creo que as veces soy demasiado exigente conmigo.</i></p>	<p>(1ª ideia) Acredita ser demasiadamente exigente consigo mesma (B)</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: E na escola, você se sente muito diferente os outros ou não se sente... se sente igual?</p> <p>Juliana: (1ª ideia) <u>Me sinto diferente porque tiro boas notas.</u> (2ª ideia) <u>é mais fácil para mim, eu estudo muito...</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>¿Y en la escuela, te parece que es muy diferente de los otros o no te sientes ... sientes como igual?</i></p> <p>Juliana: <i>Me siento diferente porque saco buenas notas, me cuesta menos, estudio mucho....</i></p>	<p>(1ª ideia) Sente-se diferente porque tira boas notas (B)</p> <p>(2ª ideia) Atribui o desempenho ao esforço (B)</p>
<p>Entrevistadora: E você sempre teve muitos amigos assim?</p> <p>Paula: (1ª ideia) <u>Não, de pequena não, de pequena é mais marginalizada, porque não me tratavam muito bem, porque era esperta, era a que sempre tirava 10. “Ah, não sei o que, a esperta, a espertona”...</u> Mas foi mudar de ar... Porque tem gente diferente aqui.</p> <p>Entrevistadora: Mas isso foi com quantos anos?</p> <p>Paula: Isso foi no colégio, agora no instituto, no instituto foi uma mudança muito grande, me dou bem com todo mundo.</p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>¿Y siempre tuvieras muchos amigos así?</i></p> <p>Paula: <i>No, de pequeña no, de pequeña era la más marginada, porque no me trataban muy bien las demás, porque como era lista era la que siempre sacaba el 10. "Ah, no sé qué, la lista, la empollona"... pero ha sido cambiar de aire... porque hay gente diferente aquí.</i></p> <p>Entrevistadora: <i>¿Pero esto fue con cuantos años?</i></p> <p>Paula: <i>Esto fue en el colegio, ahora en Instituto, en Instituto fue un cambio muy grande, me llevo bien con todo mundo</i></p>	<p>(1ª ideia) Sentia-se marginalizada quando criança porque tirava nota alta (B)</p>

Fonte: Elaboração própria

Em seguida, criamos uma síntese de todas as ideias centrais levantadas com o mesmo sentido, sentido similar ou complementar, as quais agrupamos em subtemas e a partir das quais pudemos compreender os principais contextos e pontos para discussão que estavam emergindo do discurso. Esse processo está documentado no Quadro 5:

Quadro 5 - Síntese das Ideias Centrais e Subtemas do Tema 1 do Estudo de Caso 1 – Espanha

SUBTEMA	IDEIAS CENTRAIS
(A) Características gerais de alta capacidade	<ul style="list-style-type: none"> – Aprende mais rápido que os demais – Gostava de aprender coisas novas – Busca explicação para tudo – Acredita que pessoas com alta capacidade são diferentes – Acredita que pessoas com alta capacidade se desenvolvem melhor – Falavam que ela era curiosa – Faz muitas perguntas sobre assuntos pelos quais se interessa – É muito curiosa – É muito questionadora – Falavam que ela era muito esperta – Acredita que ter alta capacidade é como se estivesse uma série à frente – Vê a alta capacidade como um mérito a mais

SUBTEMA	IDEIAS CENTRAIS
	<ul style="list-style-type: none"> - É muito esperta - É muito criativa - Tira boas notas - Sente que é mais fácil para ela seguir o ritmo da aula - Tem facilidade para aprender as coisas - É muito analítica - Aprendeu a ler muito nova - Falavam que era mais esperta que os demais - Falavam que ela captava melhor as coisas e aprendia mais rápido - Foi a primeira da turma em: terminar as atividades e começar a ler
(B) Barreiras enfrentadas por mulheres no reconhecimento da alta capacidade	<ul style="list-style-type: none"> - Quando criança não concluía que era mais inteligente que os demais - Acredita que seu nível de QI/Inteligência não é muito significativo - Acredita que há pessoas que se diferenciam mais que ela - Quando era pequena se sentia esquisita - Atribui as boas notas ao esforço - Questiona se o destaque está relacionado à personalidade ou à capacidade - Gosta de ler desde muito pequena e percebia que isso era diferente das outras crianças - Se identifica em partes com a ideia de que é mais esperta e aprende mais rápido - Percebe que aprende mais rápido que os demais porque julga que o assunto é fácil - Acredita ser demasiadamente exigente consigo mesma - Sente-se diferente porque tira boas notas - Atribui o desempenho ao esforço - Sentia-se marginalizada quando criança porque tirava nota boa

Fonte: Elaboração própria

E por fim, reagrupamos as falas e elaboramos o DSC propriamente dito para o Tema 1 “O auto-reconhecimento do potencial feminino e as barreiras internas enfrentadas por meninas e mulheres com alta capacidade”, como explicitado no Quadro 6:

Quadro 6 - Expressões-chave e construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do Tema 1 do Estudo de Caso 1 – Espanha

EXPRESSÕES-CHAVE	DSC
<p>Susana: <u>Sim, acho que eles estavam aprendendo a somar, mas já tinham me ensinado a subtrair e então, eu queria o tempo todo... queria dizer que sabia, porque eles estavam dando coisas que eu já conhecia[...]</u> Sempre... sim, lembro disso, que a professora explicou e <u>eu falei "é que eu já sei ... quero aprender outra coisa", sempre quis aprender mais coisas.</u></p>	<p>“Quando eu era pequena, eu era uma menina muito esperta eu me sentia muito diferente, esquisita, mas eu não parava para pensar ‘É porque eu sou mais inteligente’. Eu aprendi a ler muito cedo, desde muito pequenininha eu gostei de ler, mas normalmente as crianças não gostam de ler e essa foi a maior diferença... Eu era sempre a primeira a terminar o caderninho e a primeira que começou a ler, em tudo isso eu fui a primeira. Eu via que meus colegas estavam aprendendo a somar, mas já tinham me ensinado a subtrair e então, eu queria o tempo todo... queria dizer que sabia, porque eles estavam dando coisas que eu já conhecia. Então eu falava ‘é que eu já sei ... quero aprender outra coisa’, sempre quis aprender mais coisas, eu sou muito curiosa, pergunto muito, tento achar o motivo para tudo, eu sei que sou um pouco questionadora, às vezes. Se me falam algo que me interessa, eu fico toda hora perguntando. Eu também sou muito criativa. Quando nós fizemos as provas e os testes, nos disseram que éramos os mais espertos ou algo assim, que foi o que entendi, captamos melhor as coisas e as entendemos mais rápido ou algo assim. Tem coisas que eu pego mais rápido que os demais, eu vejo uma coisa e nem me explicam e eu digo ‘é muito fácil’ e vejo que meus amigos não entendem... Eu sei que pessoas com alta capacidade são pessoas que têm um QI acima da média, mas que também, no meu caso, não é muito significativo. Sei que há pessoas que... que são mais diferenciadas das demais. Eu tenho para mim que ter alta capacidade é como se eu estivesse uma série à frente, é como um mérito a mais. Na verdade, eu não sei, eu sou uma menina com boas notas, mas eu tiro notas boas porque eu me esforço, não sei... Eu estudo muito, não sei se tem algo a ver com a personalidade ou tem a ver com a capacidade. Sei que às vezes o professor está explicando e eu pego as coisas e voo e minha colega talvez não... Mas sei que as vezes me custa menos seguir o ritmo da aula, eu entendo as coisas melhor, analiso muito. Eu sei que todos têm seus dons, mas nós nos desenvolvemos melhor. Acho que quando eu era menor eu era mais marginalizada por isso, não me tratavam muito bem porque era esperta, era a que sempre tirava 10. ‘Ah, não sei o que, a esperta, a espartona’.”</p>
<p>Susana: <u>Muitas vezes eu tento achar o motivo para tudo</u></p>	
<p>Aline: <u>São diferentes, mas cada um tem... todos temos dons, mas nós nos desenvolvemos melhor.</u></p>	
<p>Aline: <u>Para mim também falam isso... porque, não sei...como eu gosto de pesquisar, então me falam algo que me interessa e eu fico toda hora perguntando.</u></p>	
<p>Aline: <u>Que sou muito curiosa... E isso também, que pergunto muito.</u></p>	
<p>Entrevistadora: <u>E te explicaram o que era a alta capacidade?</u></p>	
<p>Mariana: <u>Que eu era uma menina muito esperta.</u></p>	
<p>Entrevistadora: <u>E quando falamos de alta capacidade, o que você acha que isso significa?</u></p>	
<p>Laís: <u>Então, como se eu estivesse uma série à frente...</u></p>	
<p>Laís: <u>[...] algumas vezes sou um pouco questionadora</u></p>	
<p>Marta: <u>Então, também como um mérito a mais porque além disso eu sou muito esperta e isso... então...</u></p>	
<p>Marta: <u>[...] sou muito criativa...</u></p>	
<p>Juliana: <u>Na verdade eu não sei, eu sou uma menina com boas notas, mas eu tiro notas boas porque eu me esforço, não sei... Sei que há vezes que às vezes o professor está explicando e eu pego as coisas e voo e minha colega talvez não... claro... se isso é a alta capacidade, não é a diferença... eu estudo como os demais e faço tudo, mas sei que as vezes me custa menos seguir o ritmo da aula, eu entendo as coisas melhor, analiso muito</u></p>	
<p>Juliana: <u>Aprendi a ler muito pequena</u></p>	
<p>Juliana: <u>[...] sempre sou muito curiosa</u></p>	
<p>Paula: <u>[...] nos disseram que éramos como os mais espertos ou algo assim, que foi o que entendi,</u></p>	

EXPRESSÕES-CHAVE	DSC
<p><u>captamos melhor as coisas e as entendemos mais rápido ou algo assim.</u></p> <p>Paula: Me lembro que <u>comecei a ler muito cedo, que foi no infantil com 3 ou 4 anos, nos deram um caderninho que tinha as letras e eu sim, me lembro que era sempre a primeira a terminar o caderninho e a primeira que começou a ler, em tudo isso eu fui a primeira.</u></p> <p>Susana: <u>como eu era muito pequena, não parava para pensar "É porque eu sou mais inteligente".</u></p> <p>Susana: <u>Eu sei que são pessoas que têm um QI acima da média, mas que também, no meu caso, não é muito significativo [...] mas há pessoas que... que são mais diferenciadas das demais [...]</u> <u>quando eu era pequena, eu me sentia muito diferente, esquisita.</u></p> <p>Juliana: [...] <u>mas eu tiro notas boas porque eu me esforço, não sei... [...] não sei se tem algo a ver com a personalidade ou tem a ver com a capacidade, mas é assim a diferença que eu vejo.</u></p> <p>Juliana: [...] <u>então desde muito pequenininha eu gostava de ler, mas normalmente as crianças não gostam de ler e essa foi a maior diferença...</u></p> <p>Paula: <u>Em partes sim, porque eu vejo uma coisa e nem me explicam e eu digo "é muito fácil" e vejo que meus amigos não entendem... há coisas que eu pego mais rápido que os demais.</u></p> <p>Aline: <u>Sim, eu creio que às vezes sou demasiadamente exigente comigo</u></p> <p>Juliana: <u>Me sinto diferente porque tiro boas notas, é mais fácil para mim, eu estudo muito...</u></p> <p>Paula: <u>Não, de pequena não, de pequena é mais marginalizada, porque não me tratavam muito bem, porque era esperta, era a que sempre tirava 10. "Ah, não sei o que, a esperta, a espertona"...</u></p>	

Fonte: Elaboração própria

O DSC do Tema 1 “O auto-reconhecimento do potencial feminino e as barreiras internas enfrentadas por meninas e mulheres com alta capacidade” apresenta contribuições para a compreensão de quais são as principais características da alta capacidade que as alunas entrevistadas reconhecem em seu próprio comportamento e também quais são empecilhos ou barreiras internas enfrentadas por elas.

“Quando eu era pequena, eu era uma menina muito esperta eu me sentia muito diferente, esquisita, mas eu não parava para pensar ‘É porque eu sou mais inteligente’. Eu aprendi a ler muito cedo, desde muito pequenininha eu gostei de ler, mas normalmente as crianças não gostam de ler e essa foi a maior diferença... Eu era sempre a primeira a terminar o caderninho e a primeira que começou a ler, em tudo isso eu fui a primeira. Eu via que meus colegas estavam aprendendo a somar, mas já tinham me ensinado a subtrair e então, eu queria o tempo todo... queria dizer que sabia, porque eles estavam dando coisas que eu já conhecia. Então eu falava ‘é que eu já sei ... quero aprender outra coisa’, sempre quis aprender mais coisas, eu sou muito curiosa, pergunto muito, tento achar o motivo para tudo, eu sei que sou um pouco questionadora, às vezes. Se me falam algo que me interessa, eu fico toda hora perguntando. Eu também sou muito criativa. Quando nós fizemos as provas e os testes, nos disseram que éramos os mais espertos ou algo assim, que foi o que entendi, captamos melhor as coisas e as entendemos mais rápido ou algo assim. Tem coisas que eu pego mais rápido que os demais, eu vejo uma coisa e nem me explicam e eu digo ‘é muito fácil’ e vejo que meus amigos não entendem... Eu sei que pessoas com alta capacidade são pessoas que têm um QI acima da média, mas que também, no meu caso, não é muito significativo. Sei que há pessoas que... que são mais diferenciadas das demais. Eu tenho para mim que ter alta capacidade é como se eu estivesse uma série à frente, é como um mérito a mais. Na verdade, eu não sei, eu sou uma menina com boas notas, mas eu tiro notas boas porque eu me esforço, não sei... Eu estudo muito, não sei se tem algo a ver com a personalidade ou tem a ver com a capacidade. Sei que às vezes o professor está explicando e eu pego as coisas e vou e minha colega talvez não... Mas sei que as vezes me custa menos seguir o ritmo da aula, eu entendo as coisas melhor, analiso muito. Eu sei que todos têm seus dons, mas nós nos desenvolvemos melhor. Acho que quando eu era menor eu era mais marginalizada por isso, não me tratavam muito bem porque era esperta, era a que sempre tirava 10. ‘Ah, não sei o que, a esperta, a espertona’.”

No discurso desse coletivo, as principais circunstâncias relatadas que revelam características de alta capacidade são: fato de ter aprendido a ler mais cedo do que é esperado e o gosto pela leitura; a rapidez para aprender e, ao mesmo tempo, a diferença entre o ritmo de aprendizado em relação aos colegas da mesma idade; o bom desempenho na sala de aula; o gosto por aprender coisas novas e a curiosidade; e a criatividade.

Pérez e Freitas (2013b) destacam que são características frequentemente relatadas por meninas e mulheres com alta capacidade: a boa memória, principalmente em assuntos de seu interesse, capacidade de abstração e dedução, rapidez no processo de aprendizagem, vocabulário mais rico e avançado. Essas características foram traduzidas pelas entrevistadas na percepção de seu ritmo de aprendizado e nos resultados ou performance na escola. Também, a partir das anotações do diário de campo utilizado na coleta de dados, notamos o uso de vocabulário muito expressivo e preciso, para além do que é esperado para a idade, principalmente no caso das meninas de 8 e 9 anos, reforçado, possivelmente pelo início precoce da leitura.

Outra característica comum em pessoas com alta capacidade é o interesse por assuntos incomuns para a idade, o que faz com que sejam percebidas como pessoas muito curiosas quando fazem perguntas recorrentes sobre temas de seu interesse. Sobre isso, Reis (1999) aponta que meninas com alta capacidade frequentemente vivenciam uma contradição entre o

alto nível de inteligência ou potencial e a pressão por atingir uma expectativa social pelo comportamento esperado do gênero feminino.

Historicamente, as esferas de atuação da mulher foram por muito tempo restringidas ao ambiente privado-doméstico (MONLEÓN; POLANCO, 2013) e sua educação voltada a atender as necessidades e interesses do Estado em instruir os cidadãos homens e legitimar seu conhecimento (BALLARÍN DOMINGO, 1995). Dessa forma, comportamentos que revelam a curiosidade para além do que é designado em sua esfera individual de atuação e dentro um restrito círculo de interesses, é considerado como uma transgressão da normatividade do gênero feminino.

Além disso, considerando o estudo de Gross, Rinn e Jamieson (2007) sobre a superexcitabilidade e o autoconceito de adolescentes com alta capacidade, a partir de uma perspectiva de gênero, temos que a superexcitabilidade sensorial, imaginativa e emocional de meninas com alta capacidade pode influenciar negativamente seu autoconceito. Não só isso, mas também o estudo de Miller, Falk e Huang (2009), revela que os papéis tradicionais de gênero influenciam nos *scores* de superexcitabilidade (sensorial, emocional e intelectual) de meninos e meninas com alta capacidade e faz com que professores e pais sejam tendenciosos em relação a exigências e expectativas.

Nesse sentido, uma das barreiras ao desenvolvimento do potencial feminino é a limitação autoimposta de restringir-se de realizar perguntas, argumentar, discutir, exatamente para não parecerem questionadoras, pouco educadas, desobedientes ou menos femininas. Reis (2002) destaca que esse cerceamento pode chegar até mesmo a reduzir a frequência de fala dessas meninas na sala de aula, o que revela um processo de esvaziamento de sua voz e reforçamento de um comportamento de aceitação e passividade.

Outra perspectiva encontrada no discurso das entrevistadas e também identificada na fala de meninas com alta capacidade participantes do estudo de Fernanda do Carmo Gonçalves e Denise de Sousa Fleith (2013) é a descrição do indivíduo inteligente como alguém que tem facilidade de aprendizagem, dedicação aos estudos e alto rendimento acadêmico.

Notamos também a recorrente questão da identificação das participantes com alta capacidade em relação às demais crianças durante a infância. Fica evidente no discurso das participantes que, durante a infância, elas se sentiam diferentes e esquisitas, principalmente por terem gostos diferentes das demais crianças, como por exemplo, o apreço pela leitura. Essa diferenciação gerou inclusive a marginalização dessas meninas em relação ao grupo ao qual pertencem devido aos fatores que a caracterizam com alta capacidade. De maneira similar, as

entrevistadas de Pérez e Freitas (2013b) também revelam um sentimento de deslocamento ou diferença em relação às demais pessoas de seu convívio.

Outro ponto recorrente é o não reconhecimento da própria inteligência como algo significativo. Sobre esse ponto, Pérez e Freitas (2013b) assinalam que é comum que as mulheres subvalorizem e menosprezem seu próprio potencial exatamente por essa autoavaliação implicar um juízo de valor próprio. Anteriormente, Noble, Subotnik e Arnold (1999), já haviam se referido à desvalorização do sucesso e realizações bem como o questionamento do próprio potencial como pontos primordiais para compreender o desenvolvimento do talento feminino.

A recorrência sistemática de circunstâncias em que o potencial e a capacidade de meninas e mulheres não são reconhecidos por elas mesmas revelam a “síndrome da impostora”⁷⁷, o que consideramos aqui como um dos códigos de gênero internalizados por elas, ou seja, aqueles que partem do sujeito inconscientemente.

Kerr (1994), Reis (2002), Pérez e Freitas (2013b) postulam que as mulheres tendem a subestimar sua própria capacidade mesmo quando alcançam algum nível considerado de êxito. Também no estudo de Gonçalves e Fleith (2013), as entrevistadas questionam sua própria inteligência e estabelecem uma autoavaliação negativa de sua própria capacidade cognitiva. Nessa continuidade, a “Síndrome da Impostora”, teorizada por Pauline Clance e Suzanne Imes em 1978 explica adequadamente esse tipo de pensamento: “mulheres que experienciam a síndrome da impostora mantêm uma forte crença de que elas não são inteligentes; na realidade, elas se convencem de que enganaram todos que pensem de forma diferente” (CLANCE; IMES, 1978, p. 241).

É curioso salientar que, embora essa situação possa ocorrer tanto na vida dos homens quanto das mulheres, é notável nos processos educacionais que as alunas atribuem seus bons resultados à dedicação e ao esforço, enquanto os alunos tendem a atribuí-los à sua capacidade (BALLARÍN DOMINGO, 2008), o que pode gerar inúmeros transtornos psicológicos como a ansiedade e depressão e afetar drasticamente seu nível de desempenho (CLANCE; IMES, 1978)

Essa fala vai ao encontro do que afirmam as participantes no discurso coletivo, notável na frequente atribuição de seu destaque a um esforço pontual, à sorte ou a fatores externos e raramente a um nível superior de capacidade e inteligência. É importante destacar que, apesar de serem denominados aqui como códigos de gênero internalizados, essa nomeação não os exime da influência externa, cultural e histórica das relações de gênero. De acordo com Reis

⁷⁷ O termo “Imposter Phenomenon” é comumente traduzido para o português como “Síndrome do Impostor”, porém, de acordo com o contexto deste trabalho, adequamos o gênero da expressão cunhada por Clance e Imes (1978) para “Síndrome da Impostora”.

(2001, p. 26), “mulheres dotadas e talentosas enfrentam conflitos e barreiras que existem entre sua própria capacidade e a estrutura social do mundo”.

Em relação ao Tema 2 – “O acesso a provisões educacionais e as barreiras externas enfrentadas por meninas e mulheres com alta capacidade”, fizemos os mesmos procedimentos relatados anteriormente: cópia do conteúdo de todas as respostas referentes a cada tema em uma coluna do quadro; identificação das expressões-chave em cada uma das respostas; identificação das ideias centrais a partir das expressões-chave e sua descrição; e agrupamento das ideias centrais de mesmo sentido, sentido equivalente, ou sentido complementar com letras em caixa alta, como apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 - Expressões-chave e Ideias Centrais do Tema 2 do Estudo de Caso 1 - Espanha

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: E você gosta das atividades de ampliação? Susana: (1ª ideia) <u>Sim</u>, porque (2ª ideia) <u>senão eu fico entediada nas aulas, então prefiro fazer alguma coisa e se eu aprender</u>, por exemplo, no ano passado, também tinha ampliação e (3ª ideia) <u>graças a isso este ano há algumas coisas que eu já sabia porque tinha estudado no ano passado</u>. É sempre bom, porque assim, você fica relaxado no ano seguinte e não fica "não sei como fazer isso", "eu não sei como fazer isso", "eu não sei como fazer isso." Você tem um pouco mais de ideia, você diz "ei, parece algo conhecido", e tem uma pequena ideia. --- Entrevistadora: ¿Y a ti te gustan las actividades de ampliación? Susana: A mí, sí, porque sino me aburro en la clase, entonces prefiero estar haciendo algo y si aprendo, por ejemplo, el año pasado, también tenía ampliación y gracias a ello que este año hay cosa que ya la sabía porque ya la había estudiado el año pasado. Siempre es bueno, porque así pues, está relajado el siguiente año y no está "no sé hacer esto", "no sé hacer esto", "no sé hacer esto". Y tiene un poco más de idea, dices "oye, me suena de algo", tiene un poco de idea.”</p>	<p>(1ª ideia) Gosta de fazer as atividades de ampliação (A) (2ª ideia) Fica entediada nas aulas, então prefere as atividades de ampliação (A) (3ª ideia) O contato com matérias mais avançadas na ampliação dá acesso ao conhecimento e evita dificuldades (A)</p>
<p>Entrevistadora: Então você se sentia mais identificada com os amigos do <i>Profundiza</i>? Susana: Com isso especialmente, porque logo o resto era tudo igual, mas o fato de (1ª ideia) <u>ter mais interesse por aprender</u> era o que eu via de mais diferente. Entrevistadora: E você acha que é importante também... Essa identificação é importante? Susana: (2ª ideia) <u>Acho que sim, em algum momento poder dizer "ei, eu não sou a única", "e por que eu tenho que me interessar e os outros não?" e é melhor quando você encontra essas pessoas e diz "ei, essas pessoas também pensam como eu"</u>. --- Entrevistadora: ¿Entonces te sentías más identificada con los compañeros de <i>Profundiza</i>? Susana: Con eso especialmente, porqué luego lo demás era todo igual, pero en el hecho de tener interés por aprender era lo que veía de diferente. Entrevistadora: ¿Y piensas que es importante también... esta identificación es importante? Susana: A lo mejor sí, en algún momento poder decir "oye, no soy la única", "¿y porqué yo me tengo que me interesar y los demás no?"</p>	<p>(1ª ideia) Sente-se identificada com os amigos que frequentam o atendimento especializado pelo fato de terem mais interesse por aprender (B) (2ª ideia) Vê como positivo a identificação com amigos que têm os mesmos interesses e tipos de pensamento para não se sentir diferente (B)</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>y está mejor cuando conoces esta gente y dices "oye, pues esta gente también piensa cómo yo".</p>	
<p>Entrevistadora: E você gosta de fazer essas coisas [da iniciação científica]?</p> <p>Susana: Sim, por exemplo, (1ª ideia) <u>quando eu vi mais de perto como os pesquisadores trabalham, ainda mais falei "eu já quero ser ...". Mas quando eu os vi trabalhando, eu pensei "é o que eu quero ser ... trabalhar nisso quando for mais velha". Então me motivou ainda mais.</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: ¿Y a ti te gusta hacer esas cosas [de la investigación científica]?</p> <p>Susana: A mí sí, por ejemplo, cuando he visto más cerca cómo trabajan los investigadores, aún más, he dicho "yo ya quería ser...". Pero cuando los he visto trabajando, yo he pensado "es lo que yo quiero ser... trabajar de eso cuando sea mayor". Entonces ya me ha motivado aún más.</p>	<p>(1ª ideia) O contato com o trabalho de pesquisadores durante as atividades de iniciação científica a motivou a querer ser pesquisadora também (B)</p>
<p>Laís: Mas a minha matéria favorita é a do apoio.</p> <p>Entrevistadora: Ah, sim... Por que?</p> <p>Laís: Bom, ainda que sejam pouquinhos dias, porque não sei... a professora faz coisas legais, (1ª ideia) <u>aprendemos matemática mais avançada, de outra série</u>, sim, porque... e também aprendemos coisas novas que, no final, a matemática fica mais fácil, por isso também minha segunda matéria favorita é matemática.</p> <p>Entrevistadora: Ah, sim... E você gosta disso? Aprender coisas das séries que estão...</p> <p>Laís: Bom, sim, <u>porque no ano seguinte, quando chega, já sabemos... ajuda muitíssimo em matemática</u> porque eu gosto muito de matemática.</p> <p>---</p> <p>Laís: Pero mi asignatura favorita es la del apoyo.</p> <p>Entrevistadora: Ah, sí... ¿Por qué?</p> <p>Laís: Bueno, aunque sean poquitos días porque no sé, la seño hace cosas chulas, la aprendemos como matemáticas más altas, como matemáticas de otro curso, sí, porque... y además aprendemos cosas nuevas que luego matemáticas nos resultan más fáciles, por eso también mi segunda asignatura favorita es las mates...</p> <p>Entrevistadora: ¿Ah, sí... E esto te gusta? Aprender cosas de los cursos que están...</p> <p>Laís: Bueno, sí, porque el año que viene cuando llega ya lo sabemos... me ayuda muchísimo en las matemáticas porque me gusta mucho las mates.</p>	<p>(1ª ideia) O contato com matérias mais avançadas dá acesso ao conhecimento e evita dificuldades (A)</p> <p>(2ª ideia) Gosta de estar preparada para o conteúdo das séries seguintes (A)</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: E qual [matéria] você gosta mais?</p> <p>Marta: Eu gosto mais dessa aula [a aula de apoio] porque é mais divertida e me agonia um pouco porque tem muita gente na sala que se comporta muito mal e a professora fica chamando a atenção ao mesmo tempo que está falando... do que seja... e as meninas estão falando, tem que parar para chamar atenção... (1ª ideia) <u>Não é o mesmo aqui, as pessoas não se comportam mal, não tem que parar para chamar a atenção, não tem que interromper.</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: ¿Y a cuál te gusta más?</p> <p>Marta: Me gusta más esta clase [la clase de apoyo] porque es más divertida y me agobia un tanto porque hay mucha gente en la clase que se porta muy mal y la señor está regañando y a lo mismo está hablando... de lo que sea... y las niñas están hablando, tiene que parar para regañarle. No es lo mismo aquí, no se porta mal la gente, no tiene que parar para regañar, no tiene que interrumpir</p>	<p>(1ª ideia) Gosta das aulas de apoio porque os alunos se comportam melhor e a professora não tem que chamar-lhes a atenção (A)</p>
<p>Entrevistadora: E o que isso significa para você?</p> <p>Aline: Não sei. É como outra parte da vida, porque ainda que eu possa falar com as pessoas, por exemplo, não posso igual, (1ª ideia) <u>porque eles não me entendem tanto.</u> Então (2ª ideia) <u>aqui me entendem porque têm alta capacidade.</u></p> <p>Entrevistadora: Bom, aqui então você pode conversar com pessoas que têm alta capacidade também.</p> <p>Aline: Sim, isso... (3ª ideia) <u>Me dou melhor com eles do que com outras pessoas, porque eles pensam de maneira diferente.</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: ¿Y qué significa eso para ti?</p> <p>Aline: No sé. Es cómo otra parte de la vida, porque al normal, aunque pueda hablar con las personas, por ejemplo, no puedo igual, porque ellos no me entienden tanto. Entonces aquí me entienden porque también tienen altas capacidades.</p> <p>Entrevistadora: Bueno, aquí, entonces puedes conversar con personas que tienen altas capacidades también.</p> <p>Aline: Sí, esto... Me llevo mejor con ellos que con otras personas, porque ellos piensan de manera diferente</p>	<p>(1ª ideia) As demais pessoas não a compreendem tanto (B)</p> <p>(2ª ideia) As pessoas com alta capacidade a compreendem (B)</p> <p>(3ª ideia) Sente que tem mais afinidade com as pessoas com alta capacidade porque elas pensam de maneira diferente (B)</p>
<p>Entrevistadora: E quando você ainda não tinha mudado de sala... como era? Você se sentia como? Estava tudo normal ou você sentia que era mais esperta que as outras crianças?</p> <p>Susana: (1ª ideia) <u>Eu às vezes ficava entediada.</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: Y cuando no había cambiado de curso todavía... ¿cómo era? ¿te sentías cómo? ¿Estaba todo normal o sentías que era más lista que los otros niños?</p> <p>Susana: Yo a veces me aburría un poco...</p>	<p>(1ª ideia) Antes da aceleração sentia-se entediada na sala de aula (A)</p>
<p>Entrevistadora: O que você sabe sobre a alta capacidade?</p> <p>Susana: Eu sei que são pessoas que têm um QI acima da média, mas que também, no meu caso, não é muito significativo.</p> <p>Entrevistadora: Não? Pensa que não é alto tão...</p> <p>Susana: É um pouco... mas há pessoas que... que são mais diferenciadas das demais.</p> <p>Entrevistadora: Compreendo. E porque você pensa que não é tão significativo para você?</p>	<p>(1ª ideia) Após a aceleração, apesar da diferença de idade, não vê diferença entre os colegas e ela (A)</p> <p>(2ª ideia) Não se sente diferente na hora dos estudos nem na hora de relacionar-se (A)</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Susana: (1ª ideia) Porque eu agora estou com as pessoas... todas as pessoas da minha classe são mais velhas que eu, eu sou um ano mais nova que todos e não vejo diferença entre nós nem... (2ª. ideia) <u>Nem na hora dos estudos, nem na hora de nos relacionarmos, então... Não me vejo tão diferente nesse aspecto...</u> Mas agora que sou mais velha, porque quando eu era pequena, eu me sentia muito diferente, esquisita.</p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>¿Qué sabes acerca de las altas capacidades?</i></p> <p>Susana: <i>Pues... Sé que es gente que tiene un coeficiente intelectual por encima de la media, pero que tampoco, en mi caso, no es algo muy significativo.</i></p> <p>Entrevistadora: <i>¿No? Piensas que nos es algo tan...</i></p> <p>Susana: <i>Es un poquito... pero hay gente que... pues es más diferenciada, de las demás.</i></p> <p>Entrevistadora: <i>Comprendo ¿Y por qué piensas que no es significativo para ti?</i></p> <p>Susana: <i>Porque yo ahora estoy con la gente... toda la gente que hay en mi clase es más mayor que yo, soy un año más pequeña que todos y no me veo diferencias en ellos ni... a la hora de los estudios... ni de relacionarme, entonces... no me veo tan diferente en ese aspecto... ahora, ya que soy más mayor... cuando pequeña me sentía muy diferente, rara.</i></p>	
<p>Entrevistadora: Bom... Seus amigos da escola sabem que você tem alta capacidade?</p> <p>Aline: Bom, alguns sim, mas não sei... Não digo muito porque, bom, dá no mesmo... (1ª ideia) Tenho outra colega de aula que também tem... Então vamos juntas nas aulas...</p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>¿Bueno... Tus amigos en la escuela saben que tienes altas capacidades?</i></p> <p>Aline: <i>Bueno, algunos sí, pero no sé... No lo digo mucho porqué... bueno, da igual... Tengo otra compañera de clase que también tiene... entonces vamos juntas a las clases...</i></p>	(1ª ideia) Tem outros colegas de classe que também fazem as aulas de apoio (A)
<p>Entrevistadora: E você gosta mais de ficar com esses colegas que têm alta capacidade ou com os outros que estão...</p> <p>Laís: Bom, (1ª ideia) <u>com os de alta capacidade porque bagunçamos menos.</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>Y te gusta más estar con esos compañeros que tienen altas capacidades o con los otros que están en la...</i></p> <p>Laís: <i>Bueno, con los de altas capacidades porqué montamos menos follón</i></p>	(1ª ideia) Prefere estar com os alunos de alta capacidade porque bagunçam menos na aula (B)

Fonte: Elaboração própria

Em seguida, criamos a síntese das ideias centrais levantadas com o mesmo sentido, sentido similar ou complementar, as quais agrupamos em subtemas e a partir das quais pudemos compreender os principais contextos e pontos para discussão que estavam emergindo do discurso, como apresentado no Quadro 8:

Quadro 8 - Síntese das Ideias Centrais e Subtemas do Tema 2 do Estudo de Caso 1 – Espanha

SUBTEMA	IDEIAS CENTRAIS
(A) Motivações externas - Provisões educacionais	– Gosta de fazer as atividades de ampliação

SUBTEMA	IDEIAS CENTRAIS
	<ul style="list-style-type: none"> – Fica entediada nas aulas, então prefere as atividades de ampliação – O contato com matérias mais avançadas na ampliação dá acesso ao conhecimento e evita dificuldades – O contato com matérias mais avançadas nas aulas de apoio dá acesso ao conhecimento e evita dificuldades – Gosta de estar preparada para o conteúdo das séries seguintes – Gosta das aulas de apoio porque os alunos se comportam melhor e a professora não tem que chamar-lhes a atenção – Antes da aceleração sentia-se entediada na sala de aula – Após a aceleração, apesar da diferença de idade, não vê diferença entre os colegas e ela – Não se sente diferente na hora dos estudos nem na hora de relacionar-se – Tem outros colegas de classe que também fazem as aulas de apoio
(B) Motivações externas – pessoas	<ul style="list-style-type: none"> – Sente-se identificada com os amigos que frequentam o atendimento especializado pelo fato de terem mais interesse por aprender – Vê como positivo a identificação com amigos que têm os mesmos interesses e tipos de pensamento para não se sentir diferente – O contato com o trabalho de pesquisadores durante as atividades de iniciação científica a motivou a querer ser pesquisadora também – As demais pessoas não a compreendem tanto – As pessoas com alta capacidade a compreendem – Sente que tem mais afinidade com as pessoas com alta capacidade porque elas pensam de maneira diferente – Prefere estar com os alunos de alta capacidade porque bagunçam menos na aula

Fonte: Elaboração própria

E por fim, reagrupamos as falas e elaboramos o DSC propriamente dito para o Tema 2 – “O acesso a provisões educacionais e as barreiras externas enfrentadas por meninas e mulheres com alta capacidade”, como explicitado no Quadro 9:

Quadro 9 - Expressões-chave Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do Tema 2 do Estudo de Caso 1 – Espanha

EXPRESSÕES-CHAVE	DSC
<p>- Ampliação Entrevistadora: E você gosta das atividades de ampliação? Susana: <u>Sim, porque senão eu fico entediada nas aulas, então prefiro fazer alguma coisa e se eu aprender, por exemplo, no ano passado, também tinha ampliação e graças a isso este ano há algumas coisas que eu já sabia porque tinha estudado no ano passado</u></p> <p>- Enriquecimento curricular Laís: Bom, ainda que sejam pouquinhos dias, porque não sei... a professora faz coisas legais, <u>aprendemos matemática mais avançada, de outra série.</u> Entrevistadora: Ah, sim... E você gosta disso? Aprender coisas das séries que estão... Laís: Bom, sim, <u>porque no ano seguinte, quando chega, já sabemos... ajuda muitíssimo em matemática</u> porque eu gosto muito de matemática.</p> <p>Marta: <u>Não é o mesmo aqui, as pessoas não se comportam mal, não tem que parar para chamar a atenção, não tem que interromper.</u></p> <p>Aline: Tenho outra colega de sala que também tem... Então vamos juntas nas aulas...</p> <p>- Aceleração Entrevistadora: E quando você ainda não tinha mudado de sala... como era? Você se sentia como? Estava tudo normal ou você sentia que era mais esperta que as outras crianças? Susana: <u>Eu às vezes ficava entediada.</u></p> <p>Susana: <u>eu agora estou com as pessoas... todas as pessoas da minha classe são mais velhas que eu, eu sou um ano mais nova que todos e não vejo diferença entre nós nem... Nem na hora dos estudos, nem na hora de nos relacionarmos, então... Não me vejo tão diferente nesse aspecto...</u> Entrevistadora: Então você se sentia mais identificada com os amigos do <i>Profundiza</i>? Susana: [...] <u>ter mais interesse por aprender</u> era o que eu via de mais diferente. Entrevistadora: E você acha que é importante também... Essa identificação é importante? Susana: <u>Acho que sim, em algum momento poder dizer "ei, eu não sou a única", "e por que eu tenho que me interessar e os outros não?" e é melhor quando você encontra essas pessoas e diz "ei, essas pessoas também pensam como eu".</u></p>	<p>- Ampliação Eu gosto das atividades de ampliação porque senão eu fico entediada nas aulas, então prefiro fazer alguma coisa e se eu aprender, por exemplo, no ano passado, também tinha ampliação e graças a isso este ano há algumas coisas que eu já sabia porque tinha estudado no ano passado</p> <p>- Enriquecimento curricular Tenho outra colega na sala que também tem alta capacidade, então vamos juntas nas aulas de apoio. Eu gosto muito porque nós aprendemos matemática mais avançada, de outra série. Eu gosto disso, porque no ano seguinte, quando chega, já sabemos... ajuda muitíssimo em matemática porque eu gosto muito de matemática. Prefiro as aulas de apoio porque é diferente, as pessoas não se comportam mal aqui, não tem que parar para chamar a atenção, não tem que interromper.</p> <p>- Aceleração Quando eu ainda não tinha mudado de sala, às vezes ficava entediada, mas agora que estou com as pessoas... todas as pessoas da minha classe são mais velhas que eu, eu sou um ano mais nova que todos e não vejo diferença entre nós nem... Nem na hora dos estudos, nem na hora de nos relacionarmos, então... Não me vejo tão diferente nesse aspecto...</p> <p>“Eu me identifico mais com os meus colegas que também frequentam os projetos para alta capacidade porque acho que eles têm mais interesse por aprender era o que eu via de mais diferente. Acho que essa identificação é importante, a gente em algum momento poder dizer ‘ei, eu não sou a única’, ‘e por que eu tenho que me interessar e os outros não?’. É melhor quando você encontra essas pessoas e diz ‘ei, essas pessoas também pensam como eu’. Ainda que eu possa falar com as pessoas, por exemplo, não posso igual, porque eles não me entendem tanto. Então aqui me entendem porque têm alta capacidade. Me dou melhor com eles do que com outras pessoas, porque eles também pensam de maneira diferente e eles bagunçam menos na sala de aula. Eu fiquei muito motivada com os projetos da Universidade, quando eu vi mais de perto como os pesquisadores trabalham, ainda mais falei ‘eu já quero ser ...’. Mas quando eu os vi trabalhando, eu pensei ‘é o que eu quero ser ... trabalhar nisso quando for mais velha’. Então me motivou ainda mais.”</p>

EXPRESSIONES-CHAVE	DSC
<p>Susana: Sim, por exemplo, <u>quando eu vi mais de perto como os pesquisadores trabalham, ainda mais falei "eu já quero ser ...". Mas quando eu os vi trabalhando, eu pensei "é o que eu quero ser ... trabalhar nisso quando for mais velha". Então me motivou ainda mais.</u></p> <p>Aline: [...] ainda que eu possa falar com as pessoas, por exemplo, não posso igual, <u>porque eles não me entendem tanto. Então aqui me entendem porque têm alta capacidade.</u></p> <p>Entrevistadora: Bom, aqui então você pode conversar com pessoas que têm alta capacidade também.</p> <p>Aline: Sim, isso... <u>Me dou melhor com eles do que com outras pessoas, porque eles pensam de maneira diferente.</u></p> <p>Entrevistadora: E você gosta mais de ficar com esses colegas que têm alta capacidade ou com os outros que estão...</p> <p>Laís: Bom, <u>com os de alta capacidade porque bagunçamos menos.</u></p>	

Fonte: Elaboração própria

O DSC produzido a partir do Tema 2 – “O acesso a provisões educacionais e as barreiras externas enfrentadas por meninas e mulheres com alta capacidade” nos aproxima do pensamento das participantes em relação às diferentes formas de atendimento educacional especializado oferecidos aos alunos e alunas com alta capacidade na Espanha.

“**Ampliação** - Eu gosto das atividades de ampliação porque senão eu fico entediada nas aulas, então prefiro fazer alguma coisa e se eu aprender, por exemplo, no ano passado, também tinha ampliação e graças a isso este ano há algumas coisas que eu já sabia porque tinha estudado no ano passado.”

“**Enriquecimento curricular** - Tenho outra colega na sala que também tem alta capacidade, então vamos juntas nas aulas de apoio. Eu gosto muito porque nós aprendemos matemática mais avançada, de outra série. Eu gosto disso, porque no ano seguinte, quando chega, já sabemos... ajuda muitíssimo em matemática porque eu gosto muito de matemática. Prefiro as aulas de apoio porque é diferente, as pessoas não se comportam mal aqui, não tem que parar para chamar a atenção, não tem que interromper.”

“**Aceleração** - Quando eu ainda não tinha mudado de sala, às vezes ficava entediada, mas agora que estou com as pessoas... todas as pessoas da minha classe são mais velhas que eu, eu sou um ano mais nova que todos e não vejo diferença entre nós nem... Nem na hora dos estudos, nem na hora de nos relacionarmos, então... Não me vejo tão diferente nesse aspecto...”

“Eu me identifico mais com os meus colegas que também frequentam os projetos para alta capacidade porque acho que eles têm mais interesse por aprender era o que eu via de mais diferente. Acho que essa identificação é importante, a gente em algum momento poder dizer ‘ei, eu não sou a única’, ‘e por que eu tenho que me interessar e os outros não?’. É melhor quando você encontra essas pessoas e diz ‘ei, essas pessoas também pensam como eu’. Ainda que eu possa falar com as pessoas, por exemplo, não posso igual, porque eles não me entendem tanto. Então aqui me entendem porque têm alta capacidade. Me dou melhor com eles do que com outras pessoas, porque eles também pensam de maneira diferente e eles bagunçam menos na sala de aula. Eu fiquei muito motivada com os projetos da Universidade, quando eu vi mais de perto como os pesquisadores trabalham, ainda mais falei ‘eu já

quero ser ...'. Mas quando eu os vi trabalhando, eu pensei 'é o que eu quero ser ... trabalhar nisso quando for mais velha'. Então me motivou ainda mais."

Em primeiro lugar, destacamos que as atividades de ampliação, ou seja, os exercícios e atividades aplicados em sala de aula, mas que vão além do conteúdo programático, são caracterizadas no discurso coletivo como uma alternativa para que as alunas não se sintam entediadas na sala de aula e também como uma forma de aprender antecipadamente o conteúdo das séries seguintes.

Uma crítica a essa forma de atendimento é que as atividades, muitas vezes, não seguem um planejamento pautado no desenvolvimento dos alunos e alunas e sejam aplicadas como uma forma de sanar a curiosidade e avidez por aprendizado, como também como uma forma de mantê-los ocupados na sala de aula. De maneira mais ampla, esse tipo de recurso não oferece condições para um desenvolvimento sistematizado do potencial desse alunado. Além disso, oferece o risco de mantê-los na mesma condição no ano seguinte, quando se deparam com o conteúdo que já estava sendo adiantado nos anos anteriores.

Também identificamos o enriquecimento curricular destacado pelas participantes das entrevistas como forma de atendimento educacional especializado para alunos e alunas com alta capacidade na Espanha. O enriquecimento, no formato de atendimento dentro da própria escola e com atividades realizadas pelo professor de apoio em paralelo às atividades comuns dos alunos, no mesmo turno, mas em turmas diferentes, é compreendido pelas entrevistadas tanto como uma forma de ter acesso a um conteúdo mais avançado, o que as ajuda a aprender mais facilmente o conteúdo das séries seguintes, como também como um momento em que o aprendizado não é interrompido pelo mal comportamento dos demais alunos.

A aceleração ou flexibilização como medida de recurso educacional especializado para alunos e alunas com alta capacidade na Espanha é um recurso adotado com menos frequência, mas que visa trazer uma solução imediata para a assincronia entre o ritmo de aprendizado dos alunos e alunas com alta capacidade e os demais. No discurso das entrevistadas, nota-se que a medida reduziu a sensação de sentir-se entediada na sala de aula por acreditar que não estava aprendendo nada novo. Apesar da convivência com alunos mais velhos, as entrevistadas não se sentem diferentes em relação aos estudos e aos relacionamentos.

Fica claro, nos discursos, a importância que as entrevistadas atribuem ao fato de estarem preparadas para o conteúdo cobrado nos anos posteriores. Nesse sentido, Pérez e Freitas (2013b) afirmam que a mulher é educada para fazer o dobro do esforço que os homens para atingir o mesmo nível de sucesso. Desse modo, inferimos aqui que possivelmente essa seja uma

estratégia adotada pelas alunas para garantir boas notas escolares, uma cobrança muito frequente nas famílias de alunos e alunas com altas capacidades intelectuais.

De maneira geral, nota-se que a ampliação de conteúdo, o enriquecimento curricular, a aceleração ou flexibilização são reconhecidos como contribuições positivas para o desenvolvimento das alunas. Considerando o Novo Modelo de Desenvolvimento do Talento Feminino, de Noble, Subotnik e Arnold (1999), temos que as oportunidades de acesso a um atendimento educacional específico são catalisadores fundamentais no processo de desenvolvimento da alta capacidade. No mesmo sentido, no Modelo de Realização do Talento em Mulheres, de Reis (2005), tem-se que o acesso à educação é um dos fatores ambientais que mais favorecem a realização do talento feminino.

Além disso, Kerr (1994) aponta que a imersão em uma área de estudo específica, a influência de pessoas e professores especiais e relacionamentos igualitários são algumas das bases para que meninas com alta capacidade consigam desenvolver seus talentos. Dessarte, no DSC construído a partir das falas das participantes nota-se a relevância que é dada a pessoas que tiveram papel fundamental nas motivações para seu processo de desenvolvimento, bem como a importância da convivência com colegas também identificados com alta capacidade, de não se sentir a única e de sentir que há outras pessoas que têm o mesmo interesse e mesma forma de pensar.

Apesar de as entrevistadas não se sentirem inibidas perto de outras pessoas, elas têm a consciência de que são mais bem compreendidas por aqueles que também têm alta capacidade. Nesse sentido, Reis (2001) aponta a importância da convivência com outras pessoas e, principalmente, mulheres com altas capacidades intelectuais para o reconhecimento e desenvolvimento do próprio potencial.

Além disso, ressalta-se que o contato com pesquisadores das Universidades dentro dos programas de atendimento oferecidos em parceria com a Junta de Andaluzia é um dos fatores que influenciam positivamente o enfrentamento dos códigos de gênero, principalmente os relacionados às retrições de carreira e sucesso feminino.

Em relação ao Tema 3 “O ambiente educacional e outras barreiras”, fizemos os mesmos procedimentos relatados anteriormente: cópia do conteúdo de todas as respostas referentes a cada tema em uma coluna do quadro; identificação das expressões-chave em cada uma das respostas; identificação das ideias centrais a partir das expressões-chave e sua descrição; e agrupamento das ideias centrais de mesmo sentido, sentido equivalente, ou sentido complementar com letras em caixa alta, como apresentado no Quadro 10 .

Quadro 10 - Expressões-chave e Ideias Centrais do Tema 3 do Estudo de Caso 1 - Espanha

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: (1ª ideia) <u>E você tem, por exemplo, que ajudar alguém na sala?</u></p> <p>Susana: Sim, a professora às vezes fala comigo e com outras pessoas, não só comigo, e nos diz "Essa pessoa tem mais dificuldade em matemática, você se importa se ela se sentar com você na sala e você ajuda-la no que ela necessita?". Eu falo (2ª ideia) "Eu não ligo". E ela mandou uma menina se sentar comigo, uma menina que tem dificuldade em geral, e sempre quando estava na aula e ela não entendia nada, então, eu explicava o que quer que fosse.</p> <p>Entrevistadora: Ah, sim... E você gosta de ajudar?</p> <p>Susana: Sim... pra mim não... (3ª ideia) <u>Me sinto bem</u>, é uma coisa, eu não sei ... (4ª ideia) <u>eu não perco nada, então eu a ajudo. Ela vai melhor e eu não perco nem ganho, então eu não me importo.</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>¿Y tienes, por ejemplo, que ayudar a alguien en la clase?</i></p> <p>Susana: <i>Sí. La profesora a veces habla conmigo y con otra gente, no sólo conmigo, y nos dice "Esta persona, pues, tiene más dificultad para matemáticas. ¿Te importas que se siente con tu en clase y lo que necesita le ayude?". Digo "No me importa" y ha dicho a una niña para sentar conmigo, que le cuesta mucho todo, en general, y siempre cuando estaba en clase y no entiende algo que sea, pues, yo le explico, lo que sea.</i></p> <p>Entrevistadora: <i>Ah, sí... ¿Te gusta ayudar?</i></p> <p>Susana: <i>Sí... a mí no... me siento bien porque es algo, no sé... no pierdo nada, pues, la ayudo. Y ella está mejor y yo ni pierdo ni gano, entonces, no me importa.</i></p>	<p>(1ª ideia) A professora solicita que ela ajude outros alunos com dificuldade na aula (A)</p> <p>(2ª ideia) Não se importa em ajudar (A)</p> <p>(3ª ideia) Diz que se sente bem em ajudar (A)</p> <p>(4ª ideia) Diz que não se importa em ajudar porque não perde nem ganha (A)</p>
<p>Entrevistadora: Bom... Seus amigos da escola sabem que você tem alta capacidade?</p> <p>Aline: Bom, alguns sim, mas não sei... (1ª ideia) Não digo muito porque, bom, dá no mesmo... Tenho outra colega de aula que também tem... Então vamos juntas nas aulas...</p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>¿Bueno... Tus amigos en la escuela saben que tienes altas capacidades?</i></p> <p>Aline: <i>Bueno, algunos sí, pero no sé... No lo digo mucho porqué... bueno, da igual... Tengo otra compañera de clase que también tiene... entonces vamos juntas a las clases...</i></p>	<p>(1ª ideia) Acredita que não é relevante que os colegas saibam que ela tem alta capacidade (B)</p>
<p>Entrevistadora: E o que [seus pais] dizem?</p> <p>Aline: É que eu sou muito curiosa... e também isso que pergunto muito</p> <p>Entrevistadora: E os professores também dizem isso?</p> <p>Aline: Não, (1ª ideia) <u>os professores não se interessam muito...</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>¿Y qué te dicen [tus padres]?</i></p>	<p>(1ª ideia) Os professores das aulas comuns não se interessam pelo desenvolvimento da aluna (B)</p>

EXPRESSIONES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Aline: <i>Es que soy muy curiosa... e esto que también pregunto mucho...</i></p> <p>Entrevistadora: <i>¿Y los profesores también te dicen esto?</i></p> <p>Aline: <i>No, los profesores tampoco se interesan mucho</i></p>	
<p>Entrevistadora: Na escola, como é com seus colegas? Você tem amigos de todas as séries ou... mais velhos, mais novos?</p> <p>Mariana: (1ª ideia) <u>Da minha sala e também mais velhos</u></p> <p>Entrevistadora: Você gosta dos meninos e meninas mais velhos?</p> <p>Mariana: Sim</p> <p>Entrevistadora: Por que?</p> <p>Mariana: (2ª ideia) <u>Você inventa coisas e eles pensam em outras muito diferentes.</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>¿En la escuela, como es con tus compañeros? Tienes amigos de todo cursos o... mayores, menores?</i></p> <p>Mariana: <i>De mi curso y también tengo a mayores</i></p> <p>Entrevistadora: <i>¿Te gusta los niños y niñas mayores?</i></p> <p>Mariana: <i>Sí</i></p> <p>Entrevistadora: <i>¿Por qué?</i></p> <p>Mariana: <i>Tu invencionas cosas y ellos piensan en otra muy diferente.</i></p>	<p>(1ª ideia) Tem amigos da mesma idade e mais velhos (B)</p> <p>(2ª ideia) Gosta de ter amigos mais velhos porque eles pensam de maneira diferente (B)</p>
<p>Entrevistadora: Às vezes está... Sempre tem vontade de fazer as atividades na aula ou as vezes você fica um pouco entediada?</p> <p>Laís: Bom, é que (1ª ideia) <u>às vezes nas aulas de Francês eu fico um pouco entediada porque nos pedem para que façamos exercícios em pares.. E eu fico entediada escutando como os demais leem porque ninguém lê perfeito...</u> somente um menino da minha classe, Carlos, que lê muito bem em Francês, não sei... Talvez... Lê muito bem em Francês, lê muito bem... Então..</p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>As veces está... Siempre tienes ganas de hacer las actividades en la clase o a veces está aburrida un poco...</i></p> <p>Laís: <i>Bueno, es que a veces en las clases de francés me aburro porque nos piden que hagamos ejercicios por parejas.... Yo me aburro escuchando como los demás lo leen porque nadie lo lee perfecto... sólo un niño de mi clase, Carlos, que le muy bien en francés, no sé... a lo mejor... lee muy bien en francés, lee muy bien... entonces..</i></p>	<p>(1ª ideia) Diz que fiz entediada na aula porque os demais alunos não têm o mesmo desempenho que ela (B)</p>
<p>Entrevistador: E você gosta de ter amigos mais velhos?</p> <p>Marta: (1ª ideia) <u>Sim, porque eles podem te ensinar mais coisas</u>, por exemplo, o professor te pergunta algo e você não sabe, e por exemplo, a outra amiga pode te ajudar, então, <u>se há alguma coisa que não sabe de alguma matéria, pode te ajudar a entender e então...</u> (2ª ideia) <u>São um pouco</u></p>	<p>(1ª ideia) Gosta de ter amigos mais velhos porque eles podem ensinar matérias em que tiver dificuldade (B)</p> <p>(2ª ideia) Acredita que os alunos mais velhos são mais adiantados e sabem um pouco mais das coisas (B)</p>

EXPRESSIONES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p><u>mais adiantados e sabem um pouco mais das coisas.</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>¿Y te gusta tener amigos mayores?</i></p> <p>Marta: <i>Sí, porque te pueden enseñar más cosas, por ejemplo, te pregunta el profesor algo y tú no sabes, y por ejemplo, la otra amiga te puede ayudar, pues, si hay alguna cosa que no sabes de una asignatura, te puede ayudar a saberla y pues... son un poco más adelantados y saben un poco más las cosas.</i></p>	
<p>Entrevistadora: E na escola, você se sente muito diferente os outros ou não se sente... se sente igual?</p> <p>Juliana: (1ª ideia) <u>Me sinto diferente porque tiro boas notas,</u> é mais fácil para mim, eu estudo muito... então claro, sim, sou um pouco avançada porque minhas notas são muito boas, mas é que me sinto diferente nesse sentido, porque eu, uma menina que tem alta capacidade, sim, que é verdade que tenho mais capacidade, enquanto isso, (2ª ideia) <u>mas não me sinto diferente aqui</u> (3ª ideia) <u>ou me tratam diferente.</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>¿Y en la escuela, te parece que es muy diferente de los otros o no te sientes ... sientes como igual?</i></p> <p>Juliana: <i>Me siento diferente porque saco buenas notas, me cuesta menos, estudio mucho... entonces claro, sí, voy un poco por delante porque mis notas son muy buenas, pero no es que me siento diferente, en este sentido, porque yo una niña que tiene una capacidad, sí, que es verdad que tengo más capacidad, en cuanto a eso, pero no me siento diferente aquí y se no me tratan diferente.</i></p>	<p>(1ª ideia) Sente-se diferente porque tira boas notas (B)</p> <p>(2ª ideia) Acredita que não se sente diferente em outros aspectos (B)</p> <p>(3ª ideia) Acredita que não a tratam diferente (B)</p>
<p>Entrevistadora: E você sempre teve muitos amigos assim?</p> <p>Paula: Não, de pequena não, de pequena é mais marginalizada, porque não me tratavam muito bem, porque era esperta, era a que sempre tirava 10. “Ah, não sei o que, a esperta, a espertona”... (1ª ideia) <u>Mas foi mudar de ar... Porque tem gente diferente aqui.</u></p> <p>Entrevistadora: Mas isso foi com quantos anos?</p> <p>Paula: Isso foi no colégio, agora no instituto, (2ª ideia) <u>no instituto foi uma mudança muito grande,</u> (3ª ideia) <u>me dou bem com todo mundo.</u></p> <p>---</p> <p>Entrevistadora: <i>¿Y siempre tuvieras muchos amigos así?</i></p> <p>Paula: <i>No, de pequeña no, de pequeña era la más marginada, porque no me trataban muy bien las demás, porque como era lista era la que siempre sacaba el 10. "Ah, no sé qué, la lista, la empollona"... pero ha sido cambiar de aire... porque hay gente diferente aquí.</i></p> <p>Entrevistadora: <i>¿Pero esto fue con cuantos años?</i></p>	<p>(1ª ideia) Nas séries mais avançadas (Instituto) não se sente diferente (B)</p> <p>(2ª ideia) Acredita que a ida para o Instituto causou uma mudança grande (B)</p> <p>(3ª ideia) Sente que se dá bem com todos no Instituto (B)</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<i>Paula: Esto fue en el colegio, ahora en Instituto, en Instituto fue un cambio muy grande, me llevo bien con todo mundo</i>	

Fonte: Elaboração própria

Em seguida, criamos a síntese das ideias centrais levantadas com o mesmo sentido, sentido similar ou complementar, as quais agrupamos em subtemas e a partir das quais pudemos compreender os principais contextos e pontos para discussão que estavam emergindo do discurso, como apresentado no Quadro 11:

Quadro 11 - Síntese das Ideias Centrais e Subtemas do Tema 3 do Estudo de Caso 1 – Espanha

SUBTEMA	IDEIAS CENTRAIS
(A) Papel de cuidadora	<ul style="list-style-type: none"> – A professora solicita que ela ajude outros alunos com dificuldade na aula – Não se importa em ajudar – Diz que se sente bem em ajudar – Diz que não se importa em ajudar porque não perde nem ganha
(B) Relação com os colegas e professores	<ul style="list-style-type: none"> – Acredita que não é relevante que os colegas saibam que ela tem alta capacidade – Os professores das aulas comuns não se interessam pelo desenvolvimento da aluna – Tem amigos da mesma idade e mais velhos – Gosta de ter amigos mais velhos porque eles pensam de maneira diferente – Prefere estar com os alunos de alta capacidade porque bagunçam menos na aula – Diz que fez entediada na aula porque os demais alunos não têm o mesmo desempenho que ela – Sente-se diferente porque tira boas notas – Acredita que não se sente diferente em outros aspectos – Acredita que não a tratam diferente

Fonte: Elaboração própria

E por fim, reagrupamos as falas e elaboramos o DSC propriamente dito para o Tema 3 “O ambiente educacional e outras barreiras”, como explicitado no Quadro 12:

Quadro 12 - Expressões-chave Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do Tema 3 do Estudo de Caso 1 – Espanha

EXPRESSÕES-CHAVE	DSC
<p>Entrevistadora: <u>E você tem, por exemplo, que ajudar alguém na sala?</u></p> <p>Susana: <u>Sim, a professora às vezes fala comigo e com outras pessoas, não só comigo, e nos diz "Essa pessoa tem mais dificuldade em matemática, você se importa se ela se sentar com você na sala e você ajudá-la no que ela necessita?". Eu falo "Eu não ligo". [...]</u></p> <p>Entrevistadora: Ah, sim... E você gosta de ajudar?</p> <p>Susana: <u>Sim... pra mim não... Me sinto bem, é uma coisa, eu não sei ... eu não perco nada, então eu a ajudo. Ela vai melhor e eu não perco nem ganho, então eu não me importo.</u></p> <p>Entrevistadora: Bom... Seus amigos da escola sabem que você tem alta capacidade?</p> <p>Aline: Bom, alguns sim, mas não sei... Não digo muito porque, bom, dá no mesmo... Tenho outra colega de aula que também tem... Então vamos juntas nas aulas...</p> <p>Aline: <u>[...] os professores não se interessam muito...</u></p> <p>Entrevistadora: Na escola, como é com seus colegas? Você tem amigos de todas as séries ou... mais velhos, mais novos?</p> <p>Mariana: <u>Da minha sala e também mais velhos</u></p> <p>Entrevistadora: Você gosta dos meninos e meninas mais velhos?</p> <p>Mariana: Sim</p> <p>Entrevistadora: Por que?</p> <p>Mariana: <u>Você inventa coisas e eles pensam em outras muito diferentes.</u></p> <p>Entrevistador: E você gosta de ter amigos mais velhos?</p> <p>Marta: <u>Sim, porque eles podem te ensinar mais coisas, por exemplo, o professor te pergunta algo e você não sabe, e por exemplo, a outra amiga pode te ajudar, então, se há alguma coisa que não sabe de alguma matéria, pode te ajudar a entender e então... São um pouco mais adiantados e sabem um pouco mais das coisas.</u></p> <p>Laís: Bom, é que <u>às vezes nas aulas de Francês eu fico um pouco entediada porque nos pedem para que façamos exercícios em pares.. E eu fico entediada escutando como os demais leem porque ninguém lê perfeito...</u></p> <p>Juliana: <u>Me sinto diferente porque tiro boas notas, é mais fácil para mim, eu estudo muito... então claro, sim, sou um pouco avançada porque minhas</u></p>	<p>“A professora às vezes fala comigo e com outras pessoas, não só comigo, e nos diz ‘Essa pessoa tem mais dificuldade em matemática, você se importa se ela se sentar com você na sala e você ajudá-la no que ela necessita?’. Eu falo ‘Eu não ligo’. Não ligo de ajudar, me sinto bem, é uma coisa, eu não sei ... eu não perco nada, então eu a ajudo. Ela vai melhor e eu não perco nem ganho, então eu não me importo. Eu nem conto para os meus colegas de classe que eu tenho alta capacidade, não digo muito porque, bom, dá no mesmo... Os professores tampouco se interessam muito... Me sentia um pouco diferente porque tiro boas notas, mas não me sinto diferente agora nem me tratam diferente. Foi mudar de ar, vir para o Instituto... Porque tem gente diferente aqui. Foi uma mudança muito grande, me dou bem com todo mundo. Só às vezes, nas aulas de Francês eu fico um pouco entediada porque nos pedem para que façamos exercícios em pares.. E eu fico entediada escutando como os demais leem porque ninguém lê perfeito... Mas eu tenho amigos mais velhos também. Eu gosto de ter amigos mais velhos porque eles podem te ensinar mais coisas, por exemplo, o professor te pergunta algo e você não sabe, e por exemplo, a outra amiga pode te ajudar, então, se há alguma coisa que não sabe de alguma matéria, pode te ajudar a entender e então... São um pouco mais adiantados e sabem um pouco mais das coisas, eles pensam em coisas muito diferentes.”</p>

EXPRESSIONES-CHAVE	DSC
<p>notas são muito boas, mas é que me sinto diferente nesse sentido, porque eu, uma menina que tem alta capacidade, sim, que é verdade que tenho mais capacidade, enquanto isso, <u>mas não me sinto diferente aqui ou me tratam diferente.</u></p> <p>Paula: Não, de pequena não, de pequena é mais marginalizada, porque não me tratavam muito bem, porque era esperta, era a que sempre tirava 10. “Ah, não sei o que, a esperta, a espertona”... <u>Mas foi mudar de ar... Porque tem gente diferente aqui.</u></p> <p>Entrevistadora: Mas isso foi com quantos anos?</p> <p>Paula: Isso foi no colégio, agora no instituto, <u>no instituto foi uma mudança muito grande, me dou bem com todo mundo.</u></p>	

Fonte: Elaboração própria

O DSC produzido a partir do Tema 3 “O ambiente educacional e outras barreiras” contextualiza como se dá dinâmica na sala de aula e a relação com os colegas de classe e demais amigos.

“A professora às vezes fala comigo e com outras pessoas, não só comigo, e nos diz ‘Essa pessoa tem mais dificuldade em matemática, você se importa se ela se sentar com você na sala e você ajudá-la no que ela necessita?’. Eu falo ‘Eu não ligo’. Não ligo de ajudar, me sinto bem, é uma coisa, eu não sei ... eu não perco nada, então eu a ajudo. Ela vai melhor e eu não perco nem ganho, então eu não me importo. Eu nem conto para os meus colegas de classe que eu tenho alta capacidade, não digo muito porque, bom, dá no mesmo... Os professores tampouco se interessam muito... Me sentia um pouco diferente porque tiro boas notas, mas não me sinto diferente agora nem me tratam diferente. Foi mudar de ar, vir para o Instituto... Porque tem gente diferente aqui. Foi uma mudança muito grande, me dou bem com todo mundo. Só às vezes, nas aulas de Francês eu fico um pouco entediada porque nos pedem para que façamos exercícios em pares.. E eu fico entediada escutando como os demais leem porque ninguém lê perfeito... Mas eu tenho amigos mais velhos também. Eu gosto de ter amigos mais velhos porque eles podem te ensinar mais coisas, por exemplo, o professor te pergunta algo e você não sabe, e por exemplo, a outra amiga pode te ajudar, então, se há alguma coisa que não sabe de alguma matéria, pode te ajudar a entender e então... São um pouco mais adiantados e sabem um pouco mais das coisas, eles pensam em coisas muito diferentes.”

A partir das contribuições discursivas da temática 3, é possível concluir que frequentemente é imputada às meninas com alta capacidade a responsabilidade por ajudar ou auxiliar os colegas de classe com mais dificuldade. À priori, uma atitude ingênua e honesta de educadores que visam o desenvolvimento das habilidades tanto da aluna mentora quanto do mentorado, essa prática comumente revela a tentativa de entreter alunos e alunas com alta capacidade que se entendiam facilmente na sala de aula porque aprendem rápido.

Segundo Ballarín Domingo (1995), aprender para que o outro aprenda, cuidar para que o outro cresça, foi a primeira fórmula do “viver para o outro” como função feminina ainda presente nos dias de hoje. Na escola, uma prática muito frequente com alunos com altas capacidades intelectuais – e talvez mais ainda com alunas com altas capacidades intelectuais – é pedir que auxiliem colegas com dificuldade. Assim, essa circunstância reforça o papel de cuidadora, função já historicamente naturalizada para a mulher, e se torna mais um reforço para a expectativa social de comportamento esperado dessas meninas e mulheres. Além disso, essa atitude parece incoerente com a necessidade de prover oportunidades para que meninas com alta capacidade desenvolvam seu potencial, uma vez que elas, com frequência, se dedicam a ajudar, ensinar ou cuidar de outra pessoa.

Sobre esse ponto, Sherry Bain, Stacy Bliss, Stephani Choate e Katherine Sager Brown (2007) afirmam que em grupos heterogêneos é frequente que alunos e alunas com alta capacidade sejam colocados no papel de ajudante do professor para criar situações de aprendizagem cooperativa, ou seja, eles são frequentemente convidados a ajudar os colegas com mais dificuldade na sala de aula. Entretanto, as autoras destacam que é fundamental que esses alunos tenham acesso a um atendimento educacional que garanta o desenvolvimento de seu potencial por meio da exposição a atividades complexas que os desafiem e os motive.

Esse pensamento vai ao encontro do que já postulava Kathi Kearney (1996) ao afirmar que os educadores devem tomar cuidado para não “explorar” alunos e alunas com alta capacidade. “É tentador usar uma criança quieta e brilhante, que já dominou a maior parte do conteúdo acadêmico como tutor ou assistente do professor [...]”⁷⁸ (KEARNEY, 1996, s/p, tradução nossa). A autora destaca que a gestão da sala de aula e estratégias de ensino que não explorem alunos e alunas com alta capacidade é um dos princípios para garantir a sua inclusão total, ao lado de fatores como acessibilidade intelectual, respeito pela diversidade intelectual e o fim da categorização arbitrária por idade.

⁷⁸ Do original, em inglês “It’s tempting to use a quiet, brilliant child who has already mastered most of the academic work of the classroom as a tutor or teacher’s assistant, especially when there are 30 children in the class [...]”.

As entrevistadas afirmam que não se sentem diferentes no ambiente escolar e nem sentem que a tratam diferente. Pelo contrário, julgam que é indiferente que os colegas de classe saibam que elas têm alta capacidade e que os professores tampouco se interessam muito por essas particularidades. Diferentemente do relatado acerca da infância dessas meninas, momento em que se sentiam muito diferentes dos demais amigos, nota-se que, uma vez que avançam em idade e chegam às séries seguintes, há uma espécie de sentimento de que não há muita diferença entre elas e os colegas, sendo que elas relatam que há poucos pontos de diferenças que destacam, por exemplo, o ritmo de aprendizado.

Importa ressaltar que as entrevistadas revelam frequentemente ter amizades com meninos e meninas mais velhos, principalmente porque sentem que podem aprender conteúdo da escola com eles e porque pensam em assuntos diferentes que os colegas de classe.

Em relação ao Tema 4 “As expectativas para o futuro de meninas e mulheres com alta capacidade”, fizemos os mesmos procedimentos relatados anteriormente: cópia do conteúdo de todas as respostas referentes a cada tema em uma coluna do quadro; identificação das expressões-chave em cada uma das respostas; identificação das ideias centrais a partir das expressões-chave e sua descrição; e agrupamento das ideias centrais de mesmo sentido, sentido equivalente, ou sentido complementar com letras em caixa alta, como apresentado no Quadro 13.

Quadro 13 - Expressões-chave e Ideias Centrais do Tema 4 do Estudo de Caso 1 - Espanha

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: (1ª ideia) <u>E você quer chegar a uma posição de chefe, por exemplo, em bioquímica?</u></p> <p>Susana: Pois, sim.</p> <p>Entrevistadora: E como você pensa que vai ser isso?</p> <p>Susana: Não sei... Se é algo que eu gosto e realmente quero me dedicar, então... mas, na fato, (2ª ideia) <u>não seria uma chefe como os que há agora de... “você isso, você aquilo outro”... Seria um pouco mais livre.</u></p> <p>Entrevistadora: E por que você pensa que quer ser mais livre? Por que geralmente os chefes tem que ter a posição de uma pessoa que manda em tudo... E por que você quer ser mais livre?</p> <p>Entrevistadora: (3ª ideia) <u>Porque eu creio que assim seria mais cômodo trabalhar, eu gostaria que, se eu estivesse algum dia em uma empresa trabalhando o chefe me tratasse assim, então... então, se eu algum dia chegar a ser chefe, quero que os demais se sintam bem.. Obviamente tem que ter, então, seriedade, porque você é o chefe e tem que ter distância, mas dentro do que é possível não ser tão rigoroso, nem tão seco.</u></p> <p>---</p>	<p>(1ª ideia) Pensa em uma alta posição (chefia) profissional no futuro (A)</p> <p>(2ª ideia) Afirma que não gostaria de ser uma chefe autoritária (A)</p> <p>(3ª ideia) Acredita ser importante para uma chefe contrabalancear seriedade e rigidez e preocupação com o bem-estar dos outros (A)</p>

EXPRESSIONES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: <i>¿y piensas que... quieres llegar a una carrera... a un puesto de jefe, por ejemplo, en bioquímica?</i></p> <p>Susana: <i>Pues, sí.</i></p> <p>Entrevistadora: <i>¿Y cómo piensas que va a ser esto?</i></p> <p>Susana: <i>No sé... si es algo que me gusta y que realmente me quiero dedicar a ello, pues... pero, de hecho, no sería un jefe como los que hay ahora de... "tu esto, tú lo otro"... sería un poco más libre...</i></p> <p>Entrevistadora: <i>¿Y por qué piensas que serías más libre? Porque generalmente los jefes tienen que tener la posición de la persona que manda en todo... ¿Y por qué quieres ser más libre?</i></p> <p>Entrevistadora: <i>Porqué creo que así sería más cómodo trabajar... a mí me gustaría que, si yo en algún día estoy en una empresa trabajando, el jefe me tratase así, entonces... pues, si yo algún día, llego a ser jefa, quiero que los demás se sientan bien... Obviamente tienen que tener, pues, seriedad, porqué eres el jefe y tienes que tener una distancia, pero, dentro de lo que se pueda, no ser tan estricto, ni tan seco.</i></p>	
<p>Marta: <u>Eu, quando for mais velha, (1ª ideia) quero ir para a universidade de Medicina da cidade porque quero ser cirurgiã... Eu gosto muito de medicina e eu quero estudar, (2ª ideia) minha mãe disse que se eu não estudar ali, vou a uma universidade menor, mas sei que quero estudar isso. (3ª ideia) Esta semana eu lhe perguntei "mãe, com quantos anos você terminou seu curso de desenho?" e ela disse "com 25"... "mãe, se temos um filho enquanto estamos..." porque ela teve a mim... estava estudando, eu acho, e teve a mim... então... porque ela teve a mim com 25, por aí... então eu digo "não, filho não... estou estudando".</u></p> <p>Entrevistadora: <u>Mas, o que você faria se tivesse um filho enquanto estuda?</u></p> <p>Marta: <u>(4ª ideia) Eu iria pedir ajuda da minha irmã ou de um marido, se eu tiver.. ou da minha avó...</u></p> <p>Entrevistadora: <u>Para continuar a estudar?</u></p> <p>Marta: <u>Sim... (5ª ideia) Eu gosto muito de medicina e não abandonaria... (6ª ideia) A não ser que isso seja muito "ah, não posso estudar tanto", então seria enfermeira, se não, pediatra... mas... o que eu mais gostaria de ser é cirurgiã, eu gosto muito disso...</u></p> <p>---</p> <p>Marta: <i>Yo, de mayor quiero ir a la universidad de Medicina de la ciudad porque quiero ser cirujana... me gusta mucho medicina. Y yo quiero estudiarlo, mi madre dice que, si no estudio ahí, voy a una universidad chiquitita, pero sé que quiero estudiar eso. Esta semana le pregunté "mamá, ¿con cuántos años se ha terminado la carrera de dibujar?" y dijo "con 25"... "mamá y si tenemos un hijo encuanto estamos..." porque ella tuvo a mi... estaba estudiando, yo creo y tuvo a mi... entonces...</i></p>	<p>(1ª ideia) Quer cursar Medicina na Universidade da cidade para ser cirurgiã (B)</p> <p>(2ª ideia) A mãe a conforta dizendo que se não fizer medicina na Universidade que quer poderá fazer em outra menor (B)</p> <p>(3ª ideia) Preocupa-se com a possibilidade de ter filhos enquanto estiver cursando a Universidade (B)</p> <p>(4ª ideia) Acredita que se tivesse filho enquanto faz a faculdade iria pedir ajuda para a família, principalmente as mulheres da família (B)</p> <p>(5ª ideia) Acredita que não abandonaria o curso se tivesse filho (B)</p> <p>(6ª ideia) Acredita que se for muito difícil terminar os estudos porque tem filho, escolheria outro curso, não a primeira opção (B)</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p><i>porque ella me tuvo con 25 por ahí... entonces yo digo... "no, niño no... estoy estudiando"...</i></p> <p>Entrevistadora: <i>¿Pero, como lo harías si tuvieras un niño estudiando?</i></p> <p>Marta: <i>Yo iba a pedir ayuda de mi hermana o de un marido, si tengo... o mi abuela...</i></p> <p>Entrevistadora: <i>¿Para continuar a estudiar?</i></p> <p>Marta: <i>Sí... Me gusta mucho la medicina y no la dejaría.. sino, si esto fuera mucho "ah, no puedo tanto estudiar", pues, sería enfermera, si no, pediatra... pero... lo que más me gustaría es ser cirujana, me gusta mucho eso...</i></p>	

Fonte: Elaboração própria

Em seguida, criamos a síntese das ideias centrais levantadas com o mesmo sentido, sentido similar ou complementar, as quais agrupamos em subtemas e a partir das quais pudemos compreender os principais contextos e pontos para discussão que estavam emergindo do discurso, como apresentado no Quadro 14:

Quadro 14 - Síntese das Ideias Centrais e Subtemas do Tema 4 do Estudo de Caso 1 – Espanha

SUBTEMA	IDEIAS CENTRAIS
(A) Relação Expectativa Profissional x Expectativas sociais	<ul style="list-style-type: none"> – Pensa em uma alta posição profissional (chefia) para o futuro – Afirma que não gostaria de ser uma chefe autoritária – Acredita ser importante para uma chefe contrabalancear seriedade e rigidez e preocupação com o bem-estar dos outros
(B) Relação Expectativa Profissional x Vida familiar	<ul style="list-style-type: none"> – Quer cursar Medicina na Universidade da cidade para ser cirurgiã – A mãe a conforta dizendo que se não fizer medicina na Universidade que quer poderá fazer em outra menor – Preocupa-se com a possibilidade de ter filhos enquanto estiver cursando a Universidade – Acredita que se tivesse filho enquanto faz a faculdade iria pedir ajuda para a família, principalmente as mulheres da família – Acredita que não abandonaria o curso se tivesse filho – Acredita que se for muito difícil terminar os estudos porque tem filho, escolheria outro curso, não a primeira opção

Fonte: Elaboração própria.

E por fim, reagrupamos as falas e elaboramos o DSC propriamente dito para o Tema 4 “As expectativas para o futuro de meninas e mulheres com alta capacidade”, como explicitado no Quadro 15:

Quadro 15 - Expressões-chave Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do Tema 4 do Estudo de Caso 1 – Espanha

EXPRESSÕES-CHAVE	DSC
<p>Entrevistadora: <u>E você quer chegar a uma posição de chefe, por exemplo, em bioquímica?</u></p> <p>Susana: <u>Pois, sim.</u></p> <p>Entrevistadora: <u>E como você pensa que vai ser isso?</u></p> <p>Susana: <u>Não sei... Se é algo que eu gosto e realmente quero me dedicar, então... mas, na fato, não seria uma chefe como os que há agora de... “você isso, você aquilo outro”... Seria um pouco mais livre.</u></p> <p>Entrevistadora: <u>E por que você pensa que quer ser mais livre? Por que geralmente os chefes tem que ter a posição de uma pessoa que manda em tudo... E por que você quer ser mais livre?</u></p> <p>Entrevistadora: <u>Porque eu creio que assim seria mais cômodo trabalhar, eu gostaria que, se eu estivesse algum dia em uma empresa trabalhando o chefe me tratasse assim, então... então, se eu algum dia chegar a ser chefe, quero que os demais se sintam bem.. Obviamente tem que ter, então, seriedade, porque você é o chefe e tem que ter distância, mas dentro do que é possível não ser tão rigoroso, nem tão seco.</u></p> <p>Marta: <u>Eu, quando for mais velha, quero ir para a universidade de Medicina da cidade porque quero ser cirurgiã... Eu gosto muito de medicina e eu quero estudar, minha mãe disse que se eu não estudar ali, vou a uma universidade menor, mas sei que quero estudar isso. Esta semana eu lhe perguntei “mãe, com quantos anos você terminou seu curso de desenho?” e ela disse “com 25”... “mãe, se temos um filho enquanto estamos...” porque ela teve a mim... estava estudando, eu acho, e teve a mim... então... porque ela teve a mim com 25, por aí... então eu digo “não, filho não... estou estudando”.</u></p> <p>Entrevistadora: <u>Mas, o que você faria se tivesse um filho enquanto estuda?</u></p> <p>Marta: <u>Eu iria pedir ajuda da minha irmã ou de um marido, se eu tiver.. ou da minha avó...</u></p> <p>Entrevistadora: <u>Para continuar a estudar?</u></p> <p>Marta: <u>Sim... Eu gosto muito de medicina e não abandonaria... A não ser que isso seja muito “ah, não posso estudar tanto”, então seria enfermeira, se não, pediatra... mas... o que eu mais gostaria de ser é cirurgiã, eu gosto muito disso..</u></p>	<p>“Quando for mais velha, quero ir para a Universidade de Medicina da cidade porque quero ser cirurgiã... Eu gosto muito de medicina e eu quero estudar, minha mãe disse que se eu não estudar ali, vou a uma Universidade menor, mas sei que quero estudar isso. Esta semana eu perguntei pra ela ‘mãe, com quantos anos você terminou seu curso de desenho?’ e ela disse ‘com 25’... ‘mãe, se temos um filho enquanto estamos...’ porque ela teve a mim... estava estudando, eu acho, e teve a mim... então... porque ela teve a mim com 25, por aí... por isso eu digo ‘não, filho não... estou estudando’. Mas se eu tivesse filho enquanto estudo, eu iria pedir ajuda da minha irmã ou de um marido, se eu tiver.. ou da minha avó... Eu gosto muito de medicina e não abandonaria... A não ser que isso seja muito ‘ah, não posso estudar tanto’, então seria enfermeira, se não, pediatra... mas... o que eu mais gostaria de ser é cirurgiã, eu gosto muito disso.. Eu quero seguir essa carreira e um dia chegar a uma posição de chefe, mas eu não seria uma chefe como os que há agora de... ‘você isso, você aquilo outro’... Seria um pouco mais livre. Eu acho que assim seria mais cômodo trabalhar, eu gostaria que, se eu estivesse algum dia em uma empresa trabalhando o chefe me tratasse assim, então... então, se eu algum dia chegar a ser chefe, quero que os demais se sintam bem.. Obviamente tem que ter, então, seriedade, porque você é o chefe e tem que ter distância, mas dentro do que é possível não ser tão rigoroso, nem tão seco.”</p>

Fonte: Elaboração própria

O DSC produzido a partir do Tema 4 “As expectativas para o futuro de meninas e mulheres com alta capacidade” traz a relação entre a expectativa que as entrevistadas têm para seu futuro e as expectativas sociais e balanço entre carreira e vida pessoal.

“Quando for mais velha, quero ir para a Universidade de Medicina da cidade porque quero ser cirurgiã... Eu gosto muito de medicina e eu quero estudar, minha mãe disse que se eu não estudar ali, vou a uma Universidade menor, mas sei que quero estudar isso. Esta semana eu perguntei pra ela ‘mãe, com quantos anos você terminou seu curso de desenho?’ e ela disse ‘com 25’... ‘mãe, se temos um filho enquanto estamos...’ porque ela teve a mim... estava estudando, eu acho, e teve a mim... então... porque ela teve a mim com 25, por aí... por isso eu digo ‘não, filho não... estou estudando’. Mas se eu tivesse filho enquanto estudo, eu iria pedir ajuda da minha irmã ou de um marido, se eu tiver.. ou da minha avó... Eu gosto muito de medicina e não abandonaria... A não ser que isso seja muito ‘ah, não posso estudar tanto’, então seria enfermeira, se não, pediatra... mas... o que eu mais gostaria de ser é cirurgiã, eu gosto muito disso.. Eu quero seguir essa carreira e um dia chegar a uma posição de chefe, mas eu não seria uma chefe como os que há agora de... ‘você isso, você aquilo outro’... Seria um pouco mais livre. Eu acho que assim seria mais cômodo trabalhar, eu gostaria que, se eu estivesse algum dia em uma empresa trabalhando o chefe me tratasse assim, então... então, se eu algum dia chegar a ser chefe, quero que os demais se sintam bem.. Obviamente tem que ter, então, seriedade, porque você é o chefe e tem que ter distância, mas dentro do que é possível não ser tão rigoroso, nem tão seco.”

Pode-se apreender, a partir do DSC, que o desejo por cursar Medicina, um curso que traz consigo uma alta pressão social tanto em relação ao nível de dificuldade para ingressar e concluir, como também à demanda de tempo dedicado, faz com que circunstâncias da vida pessoal das meninas com alta capacidade sejam questionadas ainda que precocemente. Na fala das participantes nota-se que a preocupação com uma possível maternidade durante a fase da vida em que a dedicação aos estudos seria essencial, faz com que ela já antecipe possíveis soluções como, por exemplo, contar com a ajuda de uma rede de apoio formada principalmente por mulheres de referência ou reconsiderar a escolha profissional.

Sobre esse tópico, Reis (2001) aponta que, por volta dos 13 e 14 anos frequentemente emerge uma baixa expectativa das próprias meninas com alta capacidade sobre suas perspectivas para o futuro, o que pode ser intensificado com os próprios familiares tem uma baixa expectativa sobre o futuro dessas meninas. A autora afirma que, conseqüentemente, o maior conflito vivenciado por mulheres talentosas de 20, 30 e 40 anos é o equilíbrio entre a vida pessoal e a carreira. “Essa luta intensamente pessoal para tentar desenvolver seus talentos pessoais enquanto elas tentam também atender às necessidades daqueles que amam causa a maioria dos conflitos, culpa e dor em mulheres com alta capacidade”⁷⁹ (REIS, 2002, p. 25).

Além disso, é possível depreender que o desejo de ocupar uma posição de liderança e um alto cargo profissional, vem acompanhado da preocupação de como os comportamentos

⁷⁹ Do original, em inglês: “The greatest conflict for talented women in their 20s, 30s, and 40s concerns the interaction between their career and personal lives. This intensely personal struggle to try to develop their personal talents while they also try to meet the needs of those they love causes gifted women the most conflict, guilt, and pain.”

esperados de alguém na posição de chefia podem ser percebidos como comportamentos pouco femininos ou podem ter impacto nas relações com os colegas de trabalho.

Nessa perspectiva, Reis (2002) aponta que parece ser uma preocupação frequente de mulheres que não querem parecer autoritárias ou mandonas, principalmente porque se preocupam excessivamente com o bem-estar dos outros e também para não perder (supostamente) a sua feminilidade. Inferimos aqui que a existência da pressão interna para manter um bom relacionamento com os outros e a necessidade de garantir o bem-estar alheio e o bom relacionamento com as pessoas do círculo social mais próximo é um dos fatores que mais influenciam um modelo complacente de liderança e chefia femininas.

De acordo com o Novo Modelo de Desenvolvimento do Talento Feminino de Noble, Subotnik e Arnold (1999), comumente as influências de uma mulher com alta capacidade estão alinhadas com o campo de domínio pessoal, seja por meio da auto-realização e da realização em comunidade e com o campo de domínio público, seja por meio da liderança ou da eminência em uma área. Nesse sentido, no DSC nota-se a interdependência dos dois tipos de realização: à medida que o discurso revela o desejo pela realização pessoal, principalmente por meio da liderança e do destaque em uma área de atuação, há a preocupação com o coletivo, com o bem-estar do outro.

Noble, Subotnik e Arnold (1999) ainda destacam que, para uma mulher com alta capacidade que aspira uma posição de liderança, também é necessário enfrentar a resistência da sociedade, que questiona seu lugar em um espaço tradicionalmente masculino e que cobra um ritmo e estilo de vida socialmente esperado para uma mulher, como a constituição de uma família.

Dessarte, para Noble, Subotnik e Arnold (1999), o equilíbrio entre a carreira profissional e a família são questões predominantemente femininas e afetam muito mais as escolhas profissionais das mulheres do que as dos homens. Nessa mesma lógica, Reis (2001, 2002, 2005) aponta que as decisões relacionadas ao casamento, carreira e filhos fazem parte das barreiras internas que podem dificultar ou impedir o reconhecimento e o desenvolvimento da alta capacidade e mulheres.

Um estudo realizado por Judith Rodenstein e Cheryl Glickhaulf-Hughes em 1977 já apontava que embora as habilidades de meninas com alta capacidade sejam frequentemente reforçadas pela sociedade, ao mesmo tempo elas são ensinadas e cobradas para atingir um papel feminino aceitável como uma pessoa solidária e tolerante (RODENSTEIN; GLICKHAULF-HUGHES, 1977).

Por fim, nota-se que, além dos códigos de gênero já internalizados, meninas com altas capacidades intelectuais podem vivenciar conflitos internos decorrentes da necessidade de escolha entre carreira/estudos ou dedicação à família.

Estudo de Caso 2 – Minas Gerais, Brasil

A educação de alunos e alunas com alta capacidade no Brasil: um levantamento documental de dispositivos legais e estatísticas

No Brasil, alunos com alta capacidade são considerados público-alvo da Educação Especial desde 1971, quando a legislação educacional brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, garantiu aos até então chamados alunos “superdotados”, o direito ao “tratamento especial” (BRASIL, 1971).

Entretanto, foi apenas a partir da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (BRASIL, 1990) e da Política Nacional de Educação Especial em 1994 (BRASIL, 1994) e de ações internacionais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem (Tailândia), em 1990, e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca (Espanha), em 1994, que a educação das pessoas com alta capacidade, bem como a educação de pessoas com deficiências e outras síndromes,⁸⁰ ganhou um pouco mais de espaço nas políticas públicas educacionais brasileiras.

A partir de então, construiu-se um cenário nacional de políticas públicas voltadas à integração (BRASIL, 1994, 1996) e posteriormente à inclusão (BRASIL, 2001a, 2008a, 2008b, 2011a) desses alunos, com a garantia do atendimento na modalidade transversal da Educação Especial, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Já na década de 1990, ganharam destaques as iniciativas para o atendimento de alunos dotados e talentosos que, sob o espectro do legado deixado por Helena Antipoff⁸¹, passaram a se estruturar física e teoricamente.

Uma dessas iniciativas, que tem continuidade até hoje é o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), fundado em 1993 pela Dra. Zenita C. Guenther, responsável pela tradução ao português e disseminação do modelo teórico de dotação e talento de François Gagné, bem como pela elaboração da metodologia de identificação e desenvolvimento de dotação e talento empregada no centro.

⁸⁰ A Política Nacional de Educação Especial, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus de 1971, tinha por objetivo orientar o processo global da educação de pessoas “portadoras de deficiências” (auditiva, mental, múltipla e visual), de “condutas típicas” (síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social) e de “altas habilidades”, de forma a criar condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1994).

⁸¹ Helena Antipoff (1892-1974) foi uma educadora nascida na Rússia, vinda ao Brasil em 1929. Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte em 1932 com uma equipe de médicos, educadores e religiosos com p objetivo de cuidar de crianças excepcionais. Em 1940, a Sociedade Pestalozzi instalou a Escola da Fazenda do Rosário em Ibirité, Minas Gerais, momento em que passou a liderar uma extensa obra educativa nas áreas de educação especial, educação rural, criatividade e superdotação (CAMPOS, 2003)

Outras iniciativas citadas por Alencar e Fleith (2001) e iniciadas nas décadas de 1980 e 1990, como o Programa para o Aluno Superdotado e Talento implementado pelo Serviço Nacional da Indústria, o Programa da Fundação AVIBRÁS, o Programa desenvolvido pela Fundação José Carvalho, na Bahia, o Programa Objetivo de Incentivo ao Talento (POIT) já foram descontinuadas.

A partir da década de 2000, a legislação educacional brasileira começa a oferecer instruções mais detalhadas sobre o atendimento dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial e, embora o faça sucintamente, orienta a identificação de alunos com alta capacidade e o tipo de atendimento educacional destinado a eles dentro do contexto da inclusão.

A identificação desses educandos e seu adequado atendimento foram atribuídos aos próprios professores, que deveriam estar preparados para realizar a observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, considerando o contexto socioeconômico e cultural e verificando a intensidade, a frequência e a consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento (BRASIL, 2001a).

A nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), o Decreto 6571/08 (Brasil 2008a) e o Parecer Nº 12 (BRASIL, 2009a) e a Resolução Nº 4 (BRASIL, 2009b) determinam o atendimento educacional especializado (AEE) a esta parcela de alunos com necessidades educacionais especiais, definindo as suas diretrizes operacionais nas Salas de Recursos Multifuncionais e a adjudicação de matrícula adicional para os alunos atendidos por essa modalidade. Entretanto, para cumprir com essas legislações, torna-se essencial que esses alunos sejam declarados no Censo Escolar, algo que até o momento somente acontece com um número infinitamente inferior às estimativas mais conservadoras sobre as incidências de AH/SD, e, para isso, é imperativo que eles sejam identificados (PÉREZ; FREITAS, 2013a, p.69-70)

Entende-se que o atendimento oferecido deveria ser suplementar e propor um aprofundamento e enriquecimento curricular que permita o desenvolvimento de potencialidades e a aceleração/avanço regulamentados (BRASIL, 2001b). Além disso, previa-se também possíveis parcerias das escolas com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade que identifiquem e atendam às necessidades desses alunos. Essas orientações deram impulso, em 2005, à implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação, os NAAH/S.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), em todos os estados e no Distrito Federal, foram formados centros de referência para o atendimento educacional especializado desses alunos, para a orientação às famílias e para a

formação continuada aos professores, ficando atribuído à União o apoio técnico e financeiro para a ampliação da oferta do atendimento (BRASIL, 2008b).

Em 2011 foi publicado o Plano Nacional de Educação (PNE), que objetiva a concretização de dez diretrizes e 20 metas educacionais de 2011 a 2020. A meta número 4 do PNE propõe “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011b).

Para alcançar esse objetivo, prevê-se a implantação de mais salas de recursos multifuncionais, formação continuada para o atendimento educacional especializado e complementar, aumentando assim a sua oferta, investimento em acessibilidade, a articulação do ensino regular com o atendimento educacional especializado, fomentando a educação inclusiva, e o acompanhamento e monitoramento do acesso de estudantes com deficiência no ensino regular (BRASIL, 2011b). Apesar disso, os serviços de atendimento educacional especializado suplementares não são mencionados no documento em detrimento de serviços complementares oferecidos nas salas de recursos multifuncionais e em instituições especializadas.

De modo geral nota-se que, a partir de 2008, as políticas públicas apontam para a estruturação e para um direcionamento do atendimento educacional especializado para alunos considerados público-alvo da Educação Especial, porém não oferece maiores detalhamentos em relação ao atendimento suplementar direcionado aos educandos com alta capacidade nem estabelece estratégias específicas considerando as necessidades mais urgentes dessa população.

Rangni e Costa (2011) destacam que, apesar da promulgação de leis e diretrizes que garantissem o atendimento de alunos dotados e talentosos e, apesar da duplicação de matrículas desses educandos entre os anos de 2006 e 2009, o número de crianças e jovens atendidos mantém-se aquém da probabilística pontuada pelo Relatório Marland, de 1972, que prevê que de 3,5% a 5% dos alunos tenham alta capacidade, apenas nos domínios verbal e lógico-matemático.

Nesse contexto, nota-se, principalmente, que tanto a identificação quanto as formas de atendimento para esses alunos variam de acordo com as abordagens e modelos teóricos adotados pelos centros onde ocorrem esses atendimentos.

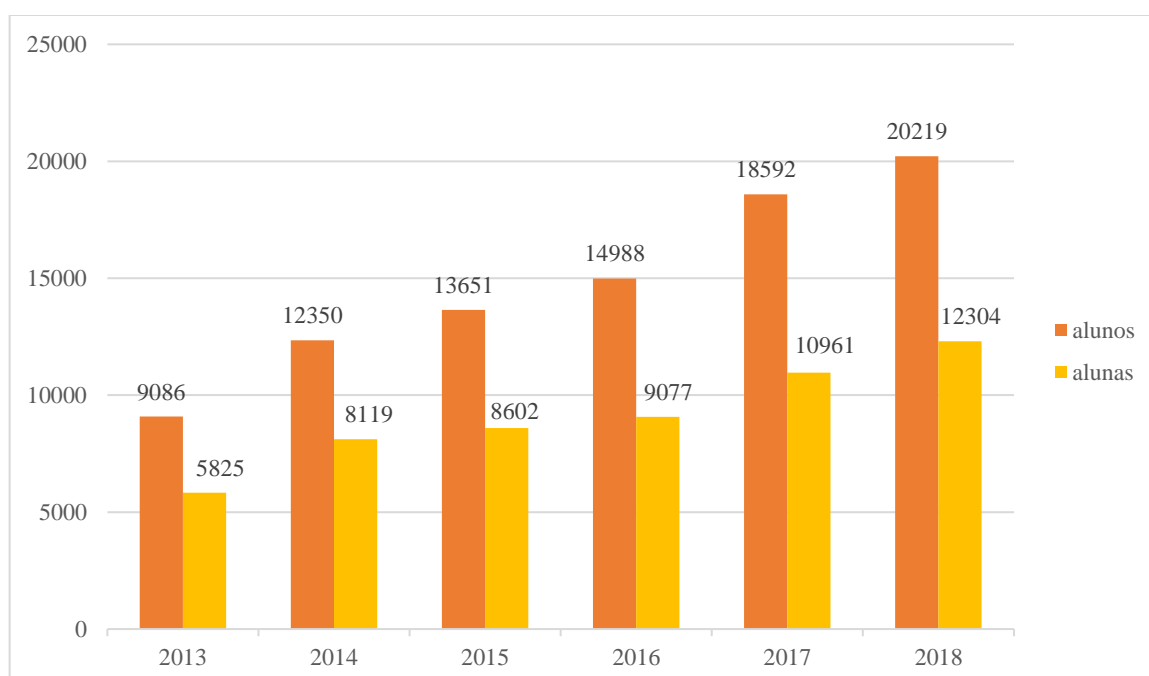
Além da dificuldade em generalizar-se o panorama da educação de alunos e alunas com alta capacidade no Brasil, pouco tem sido discutido e publicado em relação ao número de meninos e meninas formalmente identificados.

Assim, a partir dos microdados do censo da Educação Básica disponibilizados pelo INEP, foi possível traçar um breve panorama do número de identificados nos últimos cinco anos no Brasil, em Minas Gerais e no local de pesquisa.

A

Figura 10 apresenta a evolução das matrículas de alunos e alunas com altas habilidades/superdotação na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de nível técnico) no território nacional, nas modalidades Regular, Educação de Jovens e Educação Especial entre os anos 2013 e 2018.

Figura 10 - Matrículas de alunos e alunas com altas habilidades/superdotação na Educação Básica no Brasil entre os anos 2013 e 2018



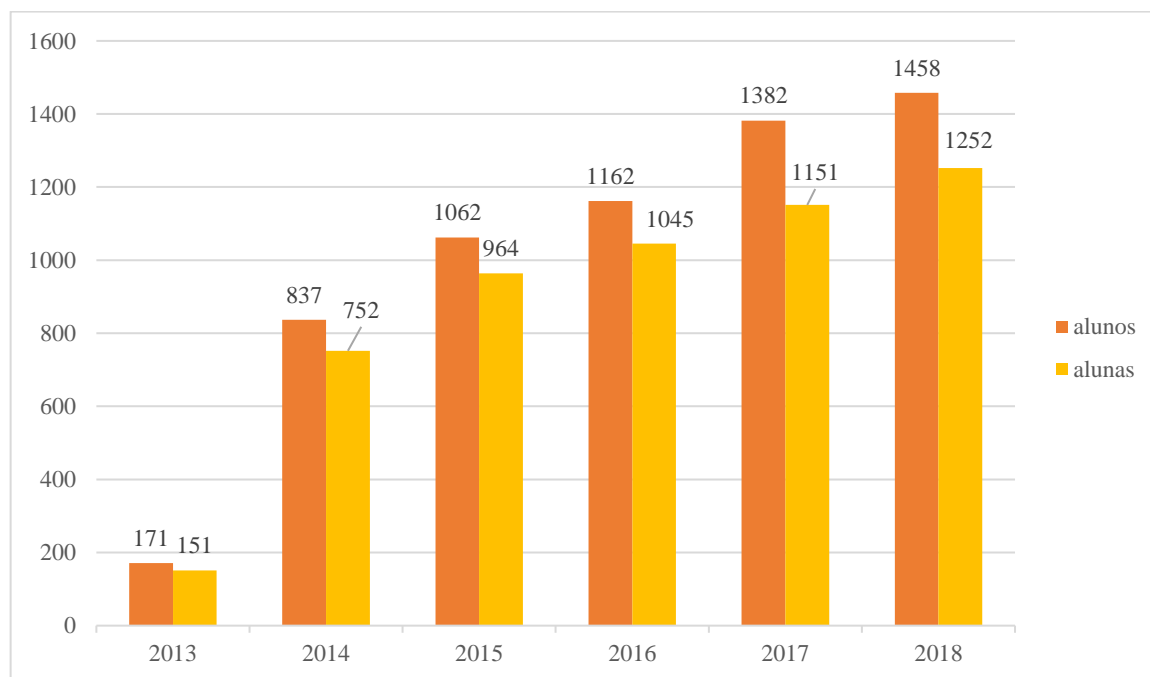
Fonte: (INEP, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

De acordo com o gráfico das matrículas totais de alunos e alunas com altas habilidades/superdotação no Brasil, a proporção de meninas identificadas é de 37,8% no ano de 2018. Os dados mostram também uma situação preocupante, a diminuição da proporção de meninas entre os anos de 2013 e 2018: em 2013 elas representavam 39% das matrículas, em 2014 representavam 39,6%, em 2015 esse número cai para 38,6%, em 2016 cai novamente para 37,7%, para 37% em 2017, tendo apenas um pequeno aumento para 37,8% em 2018.

A Figura 11 apresenta a evolução das matrículas de alunos e alunas com altas habilidades/superdotação na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino

Médio, Educação Profissional de nível técnico) no estado de Minas Gerais, nas modalidades Regular, Educação de Jovens e Educação Especial entre os anos 2013 e 2018.

Figura 11 - Matrículas de alunos e alunas com altas habilidades/superdotação na Educação Básica em Minas Gerais entre os anos 2013 e 2018



Fonte: (INEP, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

De acordo com os dados apresentados no gráfico, nota-se em primeiro lugar, um grande salto nas matrículas de alunos e alunas com altas habilidades/superdotação do ano de 2013 para o ano de 2014. Esse fato pode estar relacionado com a recente Resolução da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais que regulamenta a Educação Especial na rede estadual de ensino, que só foi publicada em 2012. O documento prevê que a Educação Especial, como modalidade transversal de todas as etapas de ensino é parte integrante da educação regular e destinada a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MINAS GERAIS, 2012).

Embora o atendimento em Minas Gerais date da década de 1990, é possível que a legislação de 2012 tenha despertado a necessidade de execução das políticas publicadas já existentes, bem como a necessidade de registrar corretamente o número de alunos e alunas atendidos no Censo da Educação Básica do INEP.

Os dados revelam que a proporção de meninas com altas habilidades/superdotação no estado de Minas Gerais é maior do que a média nacional. Enquanto a média brasileira em 2018 era de 37,8% de meninas entre as matrículas totais, a média do estado de Minas Gerais, no

mesmo período é de 46,2%. Entretanto, embora a proporção de meninas com altas habilidades/superdotação no Estado de Minas Gerais seja mais otimista que a proporção de meninas com altas habilidades/superdotação no território nacional, é possível notar que nos últimos 5 anos houve uma ligeira queda nessa proporção: em 2013 as meninas representavam 46,8% das matrículas, em 2014 esse número sobe para 47,3% e novamente para 47,5% em 2015, em 2016 há o retorno para 47,3%, indo para 45,4% no ano de 2017 e subindo novamente para 46,2% em 2018.

A cidade onde foi realizada a pesquisa é tida como uma das referências em atendimento à alta capacidade no Brasil por ser sede de um centro de atendimento especializado, órgão da prefeitura filiado a uma associação de pais e amigos de alunos e alunas com alta capacidade, sendo a prefeitura a mantenedora do centro, para o qual fornece funcionários e manutenção geral; e a associação, a executora do projeto.

Dessa forma, os funcionários que trabalham no centro são, em sua maioria, funcionários contratados pela prefeitura, sendo apenas dois funcionários contratados pelo Estado. Esses funcionários são responsáveis pelo processo de identificação e orientação dos alunos ao longo do período em que permanecem no centro, podendo ir até o terceiro ano do ensino médio. Também fazem parte do quadro de atividades do centro, voluntários, pessoas da comunidade ou da Universidade da cidade, que oferecem uma ou mais horas de atividades para as crianças matriculadas.

O processo de identificação desse alunado se inicia na escola, com a observação dos professores a partir do segundo ano do Ensino Fundamental I. Os professores são convidados a preencherem o instrumento de identificação desenvolvido de acordo com a metodologia do centro, no qual devem assinalar as características do aluno ou da aluna dentro da sala de aula.

Essa mesma observação é repetida nos anos seguintes, por professores diferentes. Quando o aluno ou a aluna se destaca em mais de uma aplicação do instrumento, é convidado a mais uma atividade de observação com a duração de um dia. Essa observação é o momento em que o aluno ou a aluna tem a oportunidade de expressar seu potencial em contextos diversos de ensino informal, sendo analisados por especialistas na área, muitos que trabalham no centro há mais de 20 anos. Há também alguns casos de alunos e alunas provenientes de outras cidades ou matriculados em escolas particulares não conveniadas ao centro em que há o interesse da família para que a criança seja avaliada. Nesses casos, o aluno ou aluna vai direto para um processo de observação que dura um semestre e não apenas um dia.

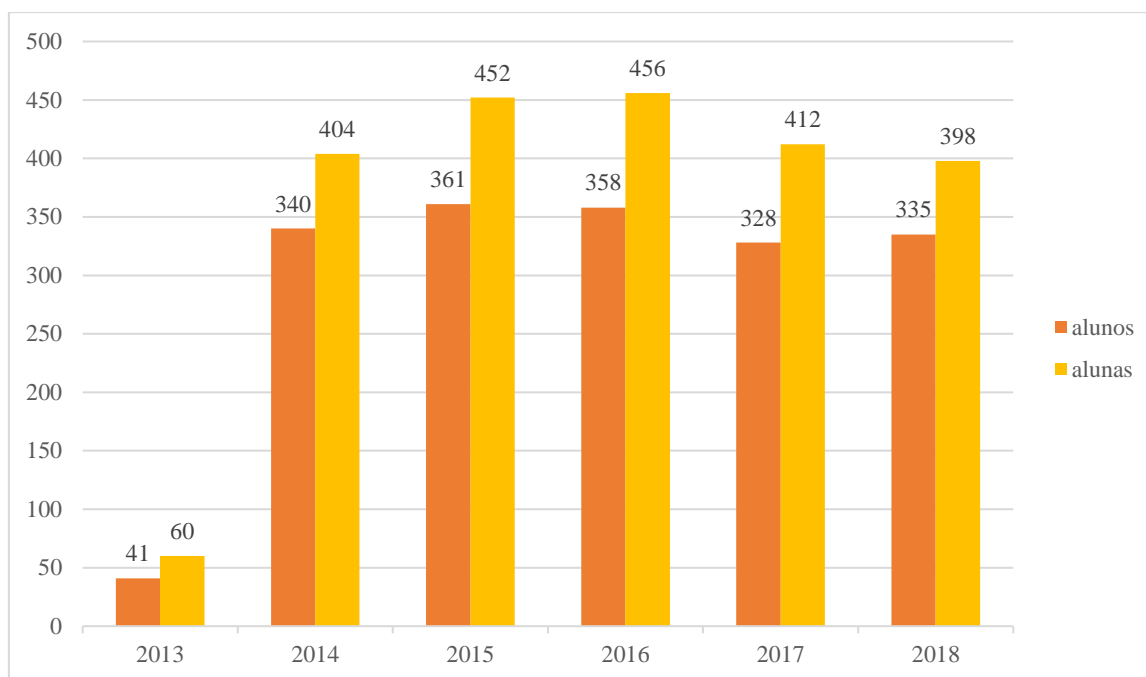
Após as observações realizadas na escola e a observação assistida realizada no centro, a família é comunicada a respeito do potencial da criança e da necessidade de intervenção,

oferecida gratuitamente pelo centro, sendo que o primeiro encontro com a família é feito de forma coletiva, com todas as famílias reunidas, e depois esse encontro é realizado individualmente com os responsáveis pela criança identificada.

A proposta de intervenção educacional adequada à capacidade do aluno ou aluna é elaborada no formato de plano individual em conjunto com o facilitador e informado à família para que sejam propiciadas condições para cumprir os objetivos estabelecidos. Esse plano individual tem a duração de seis meses e seu cumprimento é acompanhado de perto pelo facilitador. Após a conclusão do plano, os alunos são incentivados a realizar uma auto-avaliação das atividades realizadas em conjunto com o facilitador responsável. Destacamos que a metodologia utilizada no centro e sua proposta educacional baseiam-se não apenas em atividades e conteúdos, mas principalmente na diversidade de experiências que promovam o crescimento pessoal do aluno e da aluna, destacando ainda a construção de modelos positivos a partir do papel do voluntário, que disponibilizam uma ou mais horas da semana para atuar com as crianças mais capazes e são sempre acompanhadas de um facilitador do centro. Além disso, a experiência dos facilitadores tem indicado que os alunos e alunas egressos mantiveram uma boa relação com o centro, muitas vezes atuando como voluntários após a finalização de seu período no centro.

Abaixo, a Figura 12 apresenta a evolução das matrículas de alunos e alunas com altas habilidades/superdotação na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de nível técnico) na localidade onde foi realizada a pesquisa, nas modalidades Regular, Educação de Jovens e Educação Especial entre os anos 2013 e 2018.

Figura 12 - Matrículas de alunos e alunas com altas habilidades/superdotação na Educação Básica no local de pesquisa entre os anos 2013 e 2018



Fonte: (INEP, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Os dados apresentados no gráfico relevam que, ao menos nos últimos 6 anos a proporção de meninas com altas habilidades/superdotação é superior à de meninos nas matrículas da cidade, mesmo em 2013, ano em que os dados se mostram muito discrepantes em relação aos dados posteriores.

É possível notar que, embora a proporção total de meninas tenha diminuído para 54,3% em 2018 em relação ao ano de 2013, ano em que essa proporção era de 59,4%, esse número ainda é maior do que a média nacional e estadual, sendo que é possível dizer, que também é maior que a média mundial, com base nas proporções de 30% a 40% apresentadas por Daignault, Edwards, Pohlman e McCabe (1999) e Willinsky (1999).

Assim, concluímos que tanto em nível nacional, quanto em nível estadual, a identificação de alunos e alunas segue a tendência mais comum, que é a de maior número de meninos do que de meninas com altas habilidades/superdotação. Porém, na cidade onde foi realizado o estudo, onde há a presença do centro especializado no atendimento desse alunado há 25 anos, percebe-se a tendência de identificação maior de alunas do que de alunos.

Breve apresentação das participantes

a) Talita

Durante a coleta de dados da pesquisa Talita tinha 18 anos e estava no 3º ano do Ensino Médio na rede pública de ensino. Ela entrou no centro onde foi realizada a pesquisa por volta dos 9 ou 10 anos de idade e, ao longo dos anos, participou das atividades de Direito Tributário, Mundo Animal, Biologia, Astronomia, Inglês, Espanhol, Teatro, Redação, Anatomia e Química. No ano de 2017, Talita não estava frequentando as atividades porque estava fazendo um curso pré-vestibular no contraturno, em concomitância com o último ano do Ensino Médio. Às quartas-feiras, Talita passa a tarde na farmácia comunitária que ela fundou juntamente com seu namorado. Muito preocupada com a área de saúde e também com os direitos humanos, Talita coordena o projeto da Pastoral da Saúde, do qual a farmácia comunitária faz parte. Talita ganhou uma premiação interna do centro onde foi realizada a pesquisa no ano de 2016 em homenagem os alunos destaques que demonstravam admirável empenho e excelente resultado.

b) Adriana

Adriana tinha 14 anos de idade e estava no 8º ano do Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Entrou no centro por volta dos 9 anos de idade e participa de atividades de Paisagismo e Mundo Animal. Ela também faz parte da Academia Juvenil de Letras da cidade.

c) Rafaela

Rafaela tinha 13 anos de idade e estava no 8º ano do Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Ela entrou no centro por volta dos 9 anos de idade e participou de atividades de Mundo Animal, Violão e Inglês.

d) Marina

Marina tinha 11 anos de idade e estava no 5º ano do Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Ela entrou no centro aos 10 anos de idade, participou de atividades como Teatro, Informática, Biologia e Espanhol, no primeiro semestre e estava frequentando Inglês, Mundo Animal, Gastronomia, Paisagismo e Natação no semestre que foi entrevistada. Ela frequenta o centro todos os dias da semana, de segunda-feira a sexta-feira e tanto ela quanto a mãe se dizem muito satisfeitas com isso.

e) Lourdes

Lourdes tinha 17 anos e estava no 3º ano do Ensino Médio na rede pública de ensino na época em que a pesquisa foi realizada. Ela entrou no centro aos 8 anos de idade, no 3º ano do Ensino Fundamental. Participou de atividades como violão, culinária, matemática, química, ciências, redação, inglês, artesanato, pintura sobre tela e maquiagem. Lourdes apontou que estava participando de menos atividade naquele ano porque estava dedicada ao estudo para o vestibular. Também já havia exposto seus trabalhos de pintura em inúmeras exposições e eventos organizados pelo centro e atuava como maquiadora profissional. As duas irmãs mais velhas de Lourdes também foram alunas do centro. Além das atividades do centro, Lourdes também se dedica à uma atividade de Iniciação Científica Júnior na Universidade Federal da cidade, da qual participa desde o primeiro do Ensino Médio, tendo realizado atividades de diferentes áreas, Direito, Engenharia de Alimentos e Nutrição.

f) Elisa

Elisa tinha 12 anos e estava no 7º ano do Ensino Fundamental na rede pública de ensino na época que a pesquisa foi realizada. Ela entrou no centro aos 9 anos, no 4º. ano do Ensino Fundamental. Participou já da atividade de programação, mas a atividade foi encerrada. No momento da realização da pesquisa ela fazia as atividades de culinária, cabeleireira e dança.

g) Bianca

Bianca tinha 12 anos e estava no 6º. ano do Ensino Fundamental na na rede pública de ensino na época que a pesquisa foi realizada. Ela começou a frequentar as atividades do centro naquele mesmo ano. E já havia participado das atividades de artesanato e design no primeiro semestre e durante a realização da pesquisa estava cursando as atividades de cabeleireira, culinária e natação.

Análise das Entrevistas com as Alunas com Alta Capacidade

De maneira análoga ao Estudo de Caso 1 – Espanha, serão apresentadas neste tópico as análises das entrevistas realizadas com as participantes do Estudo de Caso 2 – Brasil, a partir dos 4 trechos de DSC das seguintes temáticas: 1) O auto-reconhecimento do potencial feminino e as barreiras internas enfrentadas por meninas e mulheres com alta capacidade; 2) O acesso a provisões educacionais e as barreiras externas enfrentadas por meninas e mulheres com alta

capacidade; 3) O ambiente educacional e outras barreiras; 4) As expectativas para o futuro de meninas e mulheres com alta capacidade.

Em um primeiro momento, fizemos a cópia do conteúdo de todas as respostas referentes a cada tema em uma coluna do quadro, identificamos e sublinhamos expressões-chave em cada uma das respostas, identificamos as ideias centrais a partir das expressões-chave e as escrevemos de maneira descritiva na coluna à direita e, por fim, agrupamos e etiquetamos as ideias centrais de mesmo sentido, sentido equivalente, ou sentido complementar com letras em caixa alta, como apresentado no Quadro 16.

Quadro 16 - Expressões-chave e Ideias Centrais do Tema 1 do Estudo de Caso 2 - Brasil

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: E antes de você entrar no centro você lembra alguma coisa da sua infância que você percebia que tinha bastante capacidade ou se era inteligente, criativa?</p> <p>Lourdes: Eu sempre (1ª ideia) <u>gostei muito de estudar</u>, eu (2ª ideia) <u>sempre fui muito bem na escola</u>.</p>	<p>(1ª ideia) Sempre gostou de estudar (A) (2ª ideia) Vai bem na escola (A)</p>
<p>Entrevistadora: [Literatura] também é bem diferente das outras atividades [que você faz], [...] você nunca tinha percebido, assim, que você tinha essa habilidade ou você já tinha percebido?</p> <p>Rafaella: Só pelas professoras, desde o quarto ano que (1ª ideia) <u>as professoras falavam que eu escrevia texto bom e tal</u>.</p>	<p>(1ª ideia) Escreve bem (A)</p>
<p>Entrevistadora: E antes disso [ir para o centro] como era na escola, você lembra?</p> <p>Adriana: [...] eu (1ª ideia) <u>comecei a ler e escrever muito nova e aí no (2ª ideia) terceiro, quarto ano as continhas de matemática eu já resolvia um pouco mais rápido</u>, não que matemática seja muito o meu forte, mas eu meio que fui percebendo que tinha uma coisinha diferente e eu ficava pensando: “o que será que acontece?”.</p>	<p>(1ª ideia) Aprendeu a ler muito nova (A) (2ª ideia) Resolvia rápido as contas de matemática (A)</p>
<p>Entrevistadora: Você acha que desde pequenininha viam que você tinha potencial?</p> <p>Adriana: [meu avô] sempre gostou muito e sempre (1ª ideia) <u>percebeu alguma coisa meio que mais desenvolvida</u> por mais que (2ª ideia) <u>eu achasse normal</u> ele via que tinha alguma coisa assim.</p>	<p>(1ª ideia) Era mais desenvolvida (A) (2ª ideia) Ela achava que era normal comparada com os outros (B)</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: Eles [seus pais] falavam alguma coisa?</p> <p>Rafaela: (1ª. Ideia) <u>Eles me chamavam de “sem parância” (risos).</u></p> <p>Entrevistadora: Como?</p> <p>Rafaela: Sem parância.</p> <p>Entrevistadora: Sem parância?</p> <p>Rafaela: É um apelido que eles inventaram porque (2ª ideia) <u>eu não parava sossegada.</u></p> <p>Entrevistadora: É mesmo?</p> <p>Rafaela: Aham.</p> <p>Entrevistadora: Mas não parava sossegada de “fazer arte”?</p> <p>Rafaela: (3ª ideia) <u>Eu fazia muita arte, mas (4ª ideia) eles me chamavam, tipo, de muito esperta, porque (5ª ideia) eles falavam que eu era muito inteligente.</u></p>	<p>(1ª ideia) Era considerada muito ativa quando pequena (A)</p> <p>(2ª ideia) Não parava sossegada quando pequena (A)</p> <p>(3ª ideia) Fazia muita arte quando pequena (A)</p> <p>(4ª ideia) Falavam que ela era esperta (A)</p> <p>(5ª ideia) Falavam que ela era inteligente (A)</p>
<p>Entrevistadora: O que seus pais já falaram?</p> <p>Rafaela: Tipo "Ah, Rafaela, eu não sei, eu não sei te falar isso não! Tem que perguntar para alguém que já sabe" alguma coisa assim, (1ª ideia) <u>eles falam que eu falo coisa muito difícil</u></p>	<p>(1ª ideia) Fala de assuntos muito difíceis para a idade (A)</p>
<p>Entrevistadora: E você sabe o porquê que você vem ao centro?</p> <p>Marina: Oh, eu não gosto... acho que é porque (1ª ideia) <u>eu tenho um desempenho bom na escola.</u></p> <p>Entrevistadora: Então você vê que todas as crianças que vem para cá é porque têm um bom desempenho, então? (2ª ideia) <u>Você já tinha percebido isso antes de entrar no centro? Que você tinha um bom desempenho?</u></p> <p>Marina: Não muito, assim, não.</p> <p>Entrevistadora: Não? Ninguém tinha falado "Nossa... você só tira nota boa"? Ou você já tinha escutado?</p> <p>Marina: Já, das professoras.</p> <p>Entrevistadora: Ah, das professoras. E o que elas falavam?</p> <p>Marina: Ah, (3ª ideia) <u>elas falavam que eu tiro nota boa, que eu sou capaz.</u> Muitas coisas.</p> <p>Entrevistadora: Mas você tem vergonha de falar?</p> <p>Marina: Aham.(4ª ideia) <u>Eu não gosto de ficar falando que eu sou inteligente. Ah, que eu sou isso, que eu sou aquilo.</u></p> <p>Entrevistadora: Por que você não gosta?</p> <p>Marina: Ah, sei lá, parece que eu fico me gabando.</p> <p>Entrevistadora: Então você não gosta assim, de se sentir "a".</p> <p>Marina: [concorda com a cabeça]. Quando me perguntam, eu falo "o centro é um centro de talentos", (5ª ideia) <u>eu não falo "ah, eu sou muito inteligente... eu estou lá porque eu sou inteligente".</u></p>	<p>(1ª ideia) Vai bem na escola (A)</p> <p>(2ª ideia) Não tinha percebido seu bom desempenho (B)</p> <p>(3ª ideia) Tira boas notas (A)</p> <p>(4ª ideia) Não gosta de reconhecer que é mais inteligente que os outros (B)</p> <p>(5ª ideia) Não gosta de falar que é inteligente e frequenta o centro por isso (B)</p>
<p>Entrevistadora: E você desde pequena você gosta de ler?</p> <p>Rafaela: (1ª ideia) <u>Gosto, eu lembro que eu não sabia ler direito e (2ª ideia) eu inventava a própria história no livrinho.</u></p>	<p>(1ª ideia) Gosta de ler (A)</p> <p>(2ª ideia) Gosta de inventar histórias (A)</p>

EXPRESSIONES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: E você gostava de ler quando você era menorzinha?</p> <p>Marina: (1ª ideia) <u>Muito.</u></p> <p>Entrevistadora: E ainda gosta ou não?</p> <p>Marina: Gosto de ler livros principalmente.</p> <p>Entrevistadora: E você pedia quando era pequena? Pedia livros de presente, pedia algum livro pra comprar?</p> <p>Marina: (2ª ideia) <u>Pedia, no meu aniversário eu ganhava livro.</u></p>	<p>(1ª ideia) Gosta de ler (A)</p> <p>(2ª ideia) Pedia livros no aniversário (A)</p>
<p>Entrevistadora: E você gostava de ler quando era pequena?</p> <p>Adriana: (1ª ideia) <u>Muito, nossa eu sempre amei ler.</u></p>	<p>(1ª ideia) Gosta de ler (A)</p>
<p>Entrevistadora: Mas isso já aconteceu outras vezes com você? Do professor falar na frente dos outros “a Rafaela é muito boa”, alguma coisa assim?</p> <p>Rafaela: Ah, já falou sim. Que tipo assim "Porque você não é igual a Rafaela? Olha lá!" e aponta e eu fico sem entender porque eu fico pensando tipo assim, cada pessoa é de um jeito, você tem que ensinar ela de uma forma que ela pode entender melhor. (1ª ideia) <u>Eu tenho facilidade de aprender, mas outras pessoas talvez não tenham.</u></p>	<p>(1ª ideia) Tem facilidade para aprender (A)</p>
<p>Entrevistadora: E como que foi esse período quando você entrou no centro?</p> <p>Talita: Quando eu entrei eu lembro que eu era realmente muito tímida (1ª ideia) <u>eu estava na sala de aula e a moça chamou, eu lembro perfeitamente do dia, ela chamou meu nome e disse “A diretora precisa conversar com você”, eu fiquei quase morrendo de vergonha e eu pensei “Meu Deus do céu, o que que eu fiz? O que aconteceu?”. Porque normalmente a gente tem aquela ideia: se a gente está indo para sala do diretor, alguma coisa está errada eu fui morrendo de medo cheguei lá não consegui abrir a boca.</u></p>	<p>(1ª ideia) Ficou com medo quando foi chamada à diretoria (não sabia que ia ser feito o anúncio de que tinha sido selecionada para ir para o centro) (B)</p>
<p>Entrevistadora: E alguém te falava alguma coisa os seus pais?</p> <p>Adriana: Sempre falaram, sempre falaram o (1ª ideia) <u>meu vô principalmente “menina você é tão inteligente”, os meus tios também e (2ª ideia) eu não entendia direito e eu nem imaginava que eu era inteligente diferente dos meus outros colegas, eu pensava que era igual eles, até então todo mundo era inteligente.</u></p> <p>Entrevistadora: Você pensava que todo mundo tava no mesmo nível que você?</p> <p>Adriana: É, aí (3ª ideia) <u>eu nunca imaginei que meu nível era um pouquinho mais alto.</u></p>	<p>(1ª ideia) O avô falava que ela era mais inteligente (A)</p> <p>(2ª ideia) Ela não se via como mais inteligente que os outros (B)</p> <p>(3ª ideia) Acreditava que todos eram inteligentes (B)</p>
<p>Entrevistadora: Quando você veio para cá, você percebeu que realmente você tinha bastante capacidade?</p> <p>Elisa: (1ª ideia) <u>Um pouco... Ai.. Eu percebia não, um pouco</u></p>	<p>(1ª ideia) Ela não se via como mais inteligente que os outros (B)</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: E pra escrever? Como você descobriu que você queria?</p> <p>Elisa: (1ª ideia) <u>Eu crio muita história na minha cabeça...</u> eu falo "vou criar"... aí eu começo a escrever e é bom porque tipo, eu me coloco no lugar da pessoa e assim vai, é bem legal..</p>	(1ª ideia) Gosta de inventar histórias (A)
<p>Entrevistadora: Como você se sente de ser uma menina que gosta de programação, informática.. É algo comum ou você sente que é diferente?</p> <p>Elisa: (1ª ideia) <u>Eu acho meio diferente... porque não é todo mundo que gosta...</u> eu fazia programação e eu era a única menina</p>	(1ª ideia) Gosta de assuntos incomuns para a idade e gênero (A)
<p>Entrevistadora: E o que você acha que viram em você que fez com que você pudesse vir para o centro?</p> <p>Bianca: (1ª ideia) <u>A minha inteligência. Minha inteligência e capacidade.</u> Eu sou muito inteligente em história e geografia.</p>	(1ª ideia) Reconhece que tem inteligência e alta capacidade (A)
<p>Entrevistadora: E quando você conta as suas ideias, pra organizar o ensaio com as crianças mais novas. O que as pessoas falam pra você? Bianca: (1ª ideia) <u>As pessoas falam pra mim que minha ideia é muito avançada, que eu sonho muito alto.</u></p>	(1ª ideia) Tem ideias incomuns para a idade (A)

Fonte: Elaboração própria

Em seguida, criamos uma síntese de todas as ideias centrais levantadas com o mesmo sentido, sentido similar ou complementar, as quais agrupamos em subtemas e a partir das quais pudemos compreender os principais contextos e pontos para discussão que estavam emergindo do discurso. Esse processo está documentado no Quadro 17:

Quadro 17 - Síntese das Ideias Centrais e Subtemas do Tema 1 do Estudo de Caso 2 – Brasil

SUBTEMA	IDEIAS CENTRAIS
(A) Características gerais de alta capacidade	<ul style="list-style-type: none"> – Sempre gostou de estudar – Vai bem na escola – Tira boas notas – Escreve bem – Aprendeu a ler muito nova – Gosta de ler – Pedia livros no aniversário – Gostava de inventar histórias – Resolvia rápido as contas de matemática – Era mais desenvolvida – Era considerada muito ativa quando pequena – Não parava sossegada quando pequena – Fazia muita arte quando pequena – Falavam que ela era esperta – Falavam que ela era inteligente – Fala de assuntos muito difíceis para a idade – Tem facilidade para aprender – O avô falava que ela era mais inteligente

	<ul style="list-style-type: none"> – Gosta de assuntos incomuns para a idade e gênero – Reconhece que tem inteligência e alta capacidade – Tem ideias incomuns para a idade
(B) Barreiras enfrentadas por mulheres no reconhecimento da alta capacidade	<ul style="list-style-type: none"> – Ela achava que era normal comparada com os outros – Não tinha percebido seu bom desempenho – Não gosta de reconhecer que é mais inteligente que os outros – Não gosta de falar que é inteligente e frequenta no centro por isso – Ficou com medo quando foi chamada à diretoria (não sabia que ia ser feito o anúncio de que tinha sido selecionada para ir para o centro) – Ela não se via como mais inteligente que os outros – Acreditava que todos eram inteligentes

Fonte: Elaboração própria

E por fim, reagrupamos as falas e elaboramos o DSC propriamente dito para o Tema 1 “O auto-reconhecimento do potencial feminino e as barreiras internas enfrentadas por meninas e mulheres com alta capacidade”, como explicitado no Quadro 18:

Quadro 18 - Expressões-chave Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do Tema 1 do Estudo de Caso 2 – Brasil

EXPRESSÕES-CHAVE	DSC
<p>Lourdes: <u>Eu sempre gostei muito de estudar, eu sempre fui muito bem na escola.</u></p> <p>Rafaela: <u>Só pelas professoras, desde o quarto ano que as professoras falavam que eu escrevia texto bom e tal.</u></p> <p>Adriana: <u>[...] eu comecei a ler e escrever muito nova e aí no terceiro, quarto ano as continhas de matemática eu já resolvia um pouco mais rápido.</u></p> <p>Adriana: <u>[meu avô] sempre gostou muito e sempre percebeu alguma coisa meio que mais desenvolvida.</u></p> <p>Rafaela: <u>Eles me chamavam de “sem parância” (risos).</u></p> <p>Rafaela: <u>É um apelido que eles inventaram porque eu não parava sossegada.</u></p> <p>Rafaela: <u>Eu fazia muita arte, mas eles me chamavam, tipo, de muito esperta, porque eles falavam que eu era muito inteligente.</u></p> <p>Rafaela: <u>eles falam que eu falo coisa muito difícil</u></p> <p>Marina: <u>Acho que é porque eu tenho um desempenho bom na escola.</u></p> <p>Marina: <u>Ah, elas falavam que eu tiro nota boa, que eu sou capaz.</u></p> <p>Rafaela: <u>Gosto, eu lembro que eu não sabia ler direito e eu inventava a própria história no livrinho.</u></p> <p>Entrevistadora: <u>E você gostava de ler quando você era menorzinha?</u></p> <p>Marina: <u>Muito.</u></p> <p>Entrevistadora: <u>E você pedia quando era pequena? Pedia livros de presente, pedia algum livro pra comprar?</u></p> <p>Marina: <u>Pedia, no meu aniversário eu ganhava livro.</u></p> <p>Entrevistadora: <u>E você gostava de ler quando era pequena?</u></p> <p>Adriana: <u>Muito, nossa eu sempre amei ler.</u></p> <p>Rafaela: <u>Eu tenho facilidade de aprender.</u></p> <p>Adriana: <u>Sempre falaram, sempre falaram o meu vô principalmente “menina você é tão inteligente”</u></p> <p>Elisa: <u>Eu crio muita história na minha cabeça...</u></p>	<p>“Eu sempre gostei muito de estudar, sempre fui muito bem na escola, tenho facilidade de aprender. Eu sei que sou muito inteligente, mas eu não gosto de ficar falando isso. As professoras falavam que eu escrevia texto bom e tal, elas falavam que eu tirava nota boa, que eu era muito capaz. Eu comecei a ler e escrever muito nova, eu lembro que quando eu não sabia ler direito eu inventava a própria história no livrinho, eu crio muita história na minha cabeça. E aí no terceiro, quarto ano as continhas de matemáticas eu já resolvia um pouco mais rápido. Aí quando a moça me chamou na diretoria, eu lembro perfeitamente do dia, ela chamou meu nome e disse “a diretora precisa conversar com você”, eu fiquei quase morrendo de vergonha e eu pensei ‘Meu Deus do céu, o que que eu fiz? O que aconteceu?’. Porque normalmente a gente tem aquela ideia: se a gente está indo para sala do diretor, alguma coisa está errada eu fui morrendo de medo cheguei lá não consegui abrir a boca. Eu não entendia direito e eu nem imaginava que eu era inteligente, diferente dos meus outros colegas, eu pensava que até então todo mundo era inteligente. Eu nunca imaginei que meu nível era um pouquinho mais alto. Meu avô sempre percebeu alguma coisa, que meio que eu era mais desenvolvida, por mais que eu achasse normal, ele via que tinha alguma coisa assim. Meus pais chamavam de sem parância’ (risos) porque eu não parava sossegada, fazia muita arte. Eles me chamavam, tipo, de muito esperta, porque eles falavam que eu era muito inteligente. Eles sempre falaram, o meu vô, principalmente, ‘menina você é tão inteligente’. Eles falam que eu falo coisa muito difícil. As pessoas falam pra mim que as minhas ideias são muito avançadas, que eu sonho muito alto.”</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	DSC
<p>Elisa: <u>Eu acho meio diferente... porque não é todo mundo que gosta... eu fazia programação e eu era a única menina</u></p> <p>Bianca: <u>A minha inteligência. Minha inteligência e capacidade.</u></p> <p>Bianca: <u>As pessoas falam pra mim que minha ideia é muito avançada, que eu sonho muito alto.</u></p> <p>Adriana: <u>por mais que eu achasse normal ele [meu avô] via que tinha alguma coisa assim.</u></p> <p>Entrevistadora: <u>Você já tinha percebido isso antes de entrar no centro? Que você tinha um bom desempenho?</u></p> <p>Marina: <u>Não muito, assim, não.</u></p> <p>Marina: <u>Eu não gosto de ficar falando que eu sou inteligente. Ah, que eu sou isso, que eu sou aquilo.</u></p> <p>Marina: <u>Quando me perguntam, eu falo "o centro é um centro de talentos", eu não falo "ah, eu sou muito inteligente... eu estou lá porque eu sou inteligente".</u></p> <p>Talita: <u>eu estava na sala de aula e a moça chamou, eu lembro perfeitamente do dia, ela chamou meu nome e disse "A diretora precisa conversar com você", eu fiquei quase morrendo de vergonha e eu pensei "Meu Deus do céu, o que que eu fiz? O que aconteceu?". Porque normalmente a gente tem aquela ideia: se a gente está indo para sala do diretor, alguma coisa está errada eu fui morrendo de medo cheguei lá não consegui abrir a boca.</u></p> <p>Adriana: <u>[...] eu não entendia direito e eu nem imaginava que eu era inteligente diferente dos meus outros colegas, eu pensava que era igual eles, até então todo mundo era inteligente.</u></p> <p>Adriana: <u>É, aí eu nunca imaginei que meu nível era um pouquinho mais alto.</u></p> <p>Elisa: <u>Um pouco... Ai.. Eu percebia não, um pouco</u></p>	

Fonte: Elaboração própria

No DSC produzido a partir do Tema 1 “O auto-reconhecimento do potencial feminino e as barreiras internas enfrentadas por meninas e mulheres com alta capacidade” contextualizamos as principais características de alta capacidade reconhecidas pelas próprias entrevistadas bem como as barreiras internas enfrentadas por elas.

“Eu sempre gostei muito de estudar, sempre fui muito bem na escola, tenho facilidade de aprender. Eu sei que sou muito inteligente, mas eu não gosto de ficar falando isso. As professoras falavam que eu escrevia texto bom e tal, elas falavam que eu tirava nota boa, que eu era muito capaz. Eu comecei a ler e escrever muito nova, eu lembro que quando eu não sabia ler direito eu inventava a própria história no livrinho, eu crio muita história na minha cabeça. E aí no terceiro, quarto ano as continhas de matemáticas eu já resolvia um pouco mais rápido. Aí quando a moça me chamou na diretoria, eu lembro perfeitamente do dia, ela chamou meu nome e disse “a diretora precisa conversar com você”, eu fiquei quase morrendo de vergonha e eu pensei ‘Meu Deus do céu, o que que eu fiz? O que aconteceu?’. Porque normalmente a gente tem aquela ideia: se a gente está indo para sala do diretor, alguma coisa está errada eu fui morrendo de medo cheguei lá não consegui abrir a boca. Eu não entendia direito e eu nem imaginava que eu era inteligente, diferente dos meus outros colegas, eu pensava que até então todo mundo era inteligente. Eu nunca imaginei que meu nível era um pouquinho mais alto. Meu avô sempre percebeu alguma coisa, que meio que eu era mais desenvolvida, por mais que eu achasse normal, ele via que tinha alguma coisa assim. Meus pais chamavam de sem parância’ (risos) porque eu não parava sossegada, fazia muita arte. Eles me chamavam, tipo, de muito esperta, porque eles falavam que eu era muito inteligente. Eles sempre falaram, o meu vó, principalmente, ‘menina você é tão inteligente’. Eles falam que eu falo coisa muito difícil. As pessoas falam pra mim que as minhas ideias são muito avançadas, que eu sonho muito alto.”

Em sua fala, as meninas e mulheres entrevistadas reconhecem comportamentos e características típicas de pessoas com alta capacidade como, por exemplo, o bom desempenho na escola e o gosto por estudar, a leitura precoce e o gosto pela leitura, a criatividade e uma habilidade em alguma área específica. O reconhecimento dessas características vem sempre legitimado pela fala de um terceiro, como se houvesse a necessidade dessa justificativa para que a perspectiva dessas meninas e mulheres seja válida.

Destacamos também que apesar do potencial e capacidade dessas meninas e mulheres serem reconhecidos por terceiros, no discurso coletivo é possível notar que elas ainda não se sentem seguras sobre ao destaque que têm comparadas aos outros, nem se sentem confortáveis em dizer que são mais inteligentes, que frequentam o centro para alta capacidade e dificilmente reconhecem publicamente seu alto potencial.

Como apontado no estudo de caso realizado na Espanha, identificamos no discurso das entrevistadas a presença da “Síndrome da Impostora” como código de gênero que pode limitar o desenvolvimento do potencial feminino de mulheres com alta capacidade. No caso do DSC do estudo de caso realizado no Brasil, soma-se a isso o fato de que as entrevistadas imaginam que serão confrontadas por seus erros e falhas e se responsabilizam por eles muito mais do que pelas próprias conquistas.

Da mesma forma, algumas características de alta capacidade, como o pensamento divergente e questionador, a alta energia mental e física, são muitas vezes interpretados pela sociedade de uma maneira negativa, o que, conseqüentemente, pode ser notado no discurso coletivo. Tanto no contexto espanhol, quanto no contexto brasileiro, bem como nas respectivas bases teóricas que envolvem os estudos de códigos de gênero (SUBIRATS MARTÒRI, 1985; FINCO, 2010), nota-se a frequente sanção negativa às manifestações de comportamentos que

não são socialmente esperados do gênero feminino, em um movimento de apagamento da expressão.

Destacamos aqui que considerando meninas e mulheres com capacidade acima da média, habilidades diversas, altos níveis de energia física e mental e muitas vezes com pensamento crítico e questionador, corre-se o risco do apagamento do potencial e cerceamento de oportunidades de desenvolvimento cognitivo e social de talentos.

Em relação ao Tema 2 – “O acesso a provisões educacionais e as barreiras externas enfrentadas por meninas e mulheres com alta capacidade”, fizemos os mesmos procedimentos relatados anteriormente: cópia do conteúdo de todas as respostas referentes a cada tema em uma coluna do quadro; identificação das expressões-chave em cada uma das respostas; identificação das ideias centrais a partir das expressões-chave e sua descrição; e agrupamento das ideias centrais de mesmo sentido, sentido equivalente, ou sentido complementar com letras em caixa alta, como apresentado no Quadro 19.

Quadro 19 - Expressões-chave e Ideias Centrais do Tema 2 - Visão sobre como o atendimento especializado contribui para o desenvolvimento do potencial feminino

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: E você que teve interesse em fazer? Talita: (1ª ideia) <u>Fiz sempre atividades que eram um pouco mais avançadas que o que a minha idade permitia, mas isso foi bom.</u> (2ª ideia) <u>Parece que, depois que eu tive contato com a física, com a biologia, com a matemática mais profunda na escola, eu já tinha um certo conhecimento, então eu não passei por nenhuma dificuldade.</u> Isso foi muito importante pra mim, muito importante.</p>	<p>(1ª ideia) É bom fazer atividades mais avançadas (A) (2ª ideia) O contato com matérias mais avançadas dá acesso ao conhecimento e evita dificuldades (A)</p>
<p>Entrevistadora: E dessas, qual é a área que você mais gostava? Talita: (1ª ideia) <u>Acho que foi minha maior inspiração pra um dia ter o desejo de ser médica, acho que foi a Anatomia.</u> A gente é feito de uma construção, né... A gente é influenciado a todo instante. [...] E eu lembro que eu ia muito bem nessas provas, aí (2ª ideia) <u>a moça ainda ficava falando pra mim, “Ah, você vai ser médica, você vai ser médica”.</u> Acho que foi minha maior inspiração.</p>	<p>(1ª ideia) Frequentar as atividades de Anatomia a inspirou a querer ser médica (A) (2ª ideia) A aluna tinha incentivo por parte da educadora (B)</p>
<p>Entrevistadora: Qual foi a sua primeira impressão? Lourdes: Diferente porque até a terceira série eu estava acostumada com o ambiente só de escola e (1ª ideia) <u>aqui é totalmente diferente a energia das pessoas e as formas que eles te tratam,</u> eu gostei muito porque (2ª ideia) <u>são interessantes, eles apresentam coisas pra gente interessantes para criança,</u> aquilo que você gosta, não é só teoria, eles te mostram o que acontece e faz você ter mais interesse no assunto em todas as áreas.</p>	<p>(1ª ideia) A energia das pessoas e a forma como elas tratam as outras é diferente no centro (B) (2ª ideia) As pessoas do centro são interessantes, apresentam coisas interessantes para as crianças (B)</p>
<p>Entrevistadora: Desde que você entrou [no centro] você notou diferença na sua vida? Lourdes: Nossa, demais eu falo que (1ª ideia) <u>o centro ele faz parte do que eu sou hoje e ele faz total diferença</u> porque (2ª ideia) <u>aqui você tem contato com pessoas totalmente diferente de você, uma realidade diferente,</u> (3ª ideia) <u>ele muda sua vida porque ele abre portas que se eu tivesse aqui com certeza eu não teria.</u></p>	<p>(1ª ideia) Frequentar o centro moldou quem a aluna é hoje (C) (2ª ideia) No centro as alunas têm contato com pessoas e realidades diferentes (B) (3ª ideia) Frequentar o centro abre portas (C)</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: Você percebe que elas [suas irmãs] também são diferentes?</p> <p>Lourdes: É, dá pra perceber, é até engraçado falar, mas sempre tem um destaque maior com as coisas de escola. Igual a minha irmã do meio é pra frente como a gente fala, a Laísa ela gosta muito e (1ª ideia) <u>a gente vê que o centro teve total interferência no que ela é</u> porque ela sempre foi muito tímida e no centro ela chegou e já fez teatro e foi colocando ela pra frente, hoje ela fez Administração Pública, então ela fala com todo mundo sobre tudo e acho que (2ª ideia) <u>o interesse de Administração Pública veio daqui</u>, (3ª ideia) <u>de questionar o porquê das coisas</u>. A Laísa, ela gosta muito das coisas de querer ir pra fora do Brasil e tudo é por causa daqui, (4ª ideia) <u>esse interesse que a gente tem de ir mais pra frente das coisas é por causa do centro</u>, aqui tanto eu quanto a Laísa (5ª ideia) <u>a gente teve contato com pessoas de fora porque aqui vem e ai desperta a curiosidade, não é tão longe da gente e você vê que as pessoas não são diferentes da gente, só tem costumes diferentes</u> e (6ª ideia) <u>acho que isso desperta mais ainda a vontade de conhecer, de sair daqui, de ver como é as culturas isso é muito legal</u>.</p>	<p>(1ª ideia) Frequentar o centro interfere em quem a pessoa se torna (C)</p> <p>(2ª ideia) As atividades do centro despertam o interesse por áreas específicas (A)</p> <p>(3ª ideia) Frequentar o centro faz as alunas questionarem o porquê das coisas (A)</p> <p>(4ª ideia) Frequentar o centro desperta o interesse de ir mais pra frente (A)</p> <p>(5ª ideia) O centro permite o contato com pessoas de fora, com realidades e costumes diferentes (B)</p> <p>(6ª ideia) Frequentar o centro desperta a vontade de conhecer culturas diferentes (A)</p>
<p>Entrevistadora: Ai você descobriu que gostava de flor, de animais, de livro aqui no centro?</p> <p>Adriana: (1ª ideia) <u>O centro foi uma base que tá me ajudando com isso tudo</u>. A leitura sempre foi muito presente na minha vida, os animais também, mas (2ª ideia) <u>o gosto mesmo sabe, o querer, por exemplo, eu queria ser veterinária ao mesmo tempo que eu queria ser policial, mas o fazer das atividades me abriu ainda mais os olhos eu pensei “gente eu quero isso”</u>.</p>	<p>(1ª ideia) O centro fornece uma base de formação (C)</p> <p>(2ª ideia) As atividades do centro despertam o interesse por áreas específicas (A)</p>
<p>Entrevistadora: E o que você acha da proposta aqui do centro de você começar uma atividade com um plano e terminar esse plano no final de semestre, você acha que isso ajuda a se planejar?</p> <p>Adriana: Ajuda, ajuda muito [...] Logo que eu entrei e eu já comecei a natação e eu fui em todos porque é bem legal é coisa que (1ª ideia) <u>ajuda você ter sua rotina, a se organizar</u>. [...] (2ª ideia) <u>você não quer faltar porque é bom e sendo bom você aumenta o gosto por certo assunto, por certo tema</u>.</p>	<p>(1ª ideia) As atividades do centro ajudam a desenvolver o senso de organização e rotina (A)</p> <p>(2ª ideia) As atividades do centro são boas e despertam o interesse por áreas específicas (A)</p>
<p>Entrevistadora: E você acha que o centro teve um (1ª ideia) <u>papel importante nessa sua formação para olhar com um olhar diferente pra isso?</u> Talita: Ah, com certeza. Tenho certeza, (2ª ideia) <u>aqui era o lugar em que eu era mais motivada.</u> Ah, você consegue... você é uma excelente aluna, você consegue fazer isso muito bem". Aqui era o lugar em que as pessoas mais falavam isso pra mim, então acho que era a principal influência, mas (3ª ideia) <u>também pelas atividades que eu pude desenvolver</u>. Principalmente perder a timidez. (4ª ideia) <u>Se eu não tivesse feito o centro, eu seria uma pessoa muito tímida que não conseguiria falar com ninguém</u>, teria uma péssima oratória, que é uma das coisas que eu mais gosto hoje, que é falar, adoro falar. Eu teria muita vergonha de me dirigir a outras pessoas e talvez eu iria simplesmente absorver e falar [...] (5ª ideia) <u>Esse é o diferencial do centro, eu acho...</u> Eles te tratam como você é, excelente, independente do seu gênero... É diferente... É um tratamento mais igualitário. [...] (6ª ideia) <u>A gente nunca tratou muito de conversar de diferença de gênero aqui no centro, a gente percebia nas atitudes do centro em si</u>. De valorizar você como... (7ª ideia) <u>Independente se você é mulher ou se você é homem, você é um ser humano que é bom no que faz. Que eu acho que é o mais importante</u>. [...] (8ª ideia) <u>Graças a Deus e a minha formação hoje, eu consigo ter um olhar diferente pra isso, mas eu sei que muitas mulheres vão desistir ao longo do caminho por essa pressão. Então eu acho que muitas, muitas, muitas mulheres não vão se salvar. Infelizmente</u>.</p>	<p>(1ª ideia) O centro tem um papel importante na formação (C)</p> <p>(2ª ideia) O centro é o lugar onde a aluna se sente mais motivada pelos outros (B)</p> <p>(3ª ideia) As atividades do centro são motivadoras (A)</p> <p>(4ª ideia) Frequentar o centro fez com que a aluna perdesse a timidez (C)</p> <p>(5ª ideia) O tratamento igualitário oferecido no centro é um diferencial (D)</p> <p>(6ª ideia) Discussões de gênero não ocorrem no centro, mas as atitudes das pessoas comprovam o tratamento igualitário (D)</p> <p>(7ª ideia) É importante para a aluna o reconhecimento da capacidade humana independente do gênero (D)</p> <p>(8ª ideia) A aluna tem um olhar diferente para a capacidade e que a falta disso faz com que muitas mulheres desistam (D)</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: Você percebe se seus colegas aqui do centro têm uma conversa diferente dos seus outros amigos que não estão no centro?</p> <p>Lourdes: Eu acho que sim, com certeza. (1ª ideia) <u>Eu acho que as pessoas daqui você conseguem conversar com uns assuntos mais amplos, coisas diferentes</u> e (2ª ideia) <u>você consegue identificar pessoas que gostam de coisas bem iguais as suas e nas atividades você tem contato com o pessoal.</u> O legal do centro é que (3ª ideia) <u>você vê bastante criança super criativa, superinteressante e tem muito potencial.</u></p> <p>Entrevistadora: <u>E é bom conviver, ajuda a conviver com pessoas assim?</u></p> <p>Lourdes: (4ª ideia) <u>Ajuda porque a sua mente eu acho que muda, a sua forma de ver as pessoas e não fica com a mente tão fechada, fica mais amplo o seu pensamento, você vê como uma pessoa pode ser diferente da outra e mesmo assim ter uma harmonia nas turmas, sempre são turmas cheias, mas a gente sempre consegue ter uma harmonia, aqueles muito hiperativos e aqueles mais quietinhos, todo mundo consegue participar e aprender igual, é muito bom.</u></p>	<p>(1ª ideia) As pessoas que frequentam o centro têm assuntos diferentes das demais (B)</p> <p>(2ª ideia) Há uma identificação com pessoas que pensam de maneira semelhante (B)</p> <p>(3ª ideia) É legal ver crianças criativas, interessantes e com potencial no centro (B)</p> <p>(4ª ideia) Conviver com pessoas como as do centro muda a forma de pensar e de encarar a diversidade (B)</p>
<p>Entrevistadora: E voltando nas suas irmãs você acha que é bom (1ª ideia) <u>ter um modelo de uma mulher, de uma menina, de uma mulher dentro de casa que tem tanta capacidade e que foi bem-sucedida, você acha que isso faz diferença?</u></p> <p>Lourdes: <u>Faz, faz até pra você ver a dificuldade que elas tiveram, eu como sou a mais nova nossa então a faculdade é assim e assado então eu tenho que ir preparada, o centro é assim então eu quero participar.</u> Então eu ia vendo o que elas faziam e acho que quero fazer isso quando eu vou fazer vou tomar cuidado com isso, elas me ensinavam isso. A Laísa e a Lívia elas falam igual agora pra entrar na faculdade elas falam pra estudar mais, entrar no cursinho porque é difícil e vai dando dicas pra você entrar mais preparada. Então (2ª ideia) <u>é muito bom porque elas ajudam e facilita um pouco e vê os caminhos que elas foram tomando e vê que isso foi legal e se identifica um pouco.</u></p>	<p>(1ª ideia) A convivência com modelos familiares de mulheres com alta capacidade faz diferença, traz aprendizado e desenvolve o interesse (E)</p> <p>(2ª ideia) A convivência com modelos familiares de mulheres com alta capacidade promove o senso de identificação (E)</p>
<p>Entrevistadora: E depois... Já tem 3 anos, né que você está aqui, você percebeu alguma mudança em você desde o início?</p> <p>Elisa: (1ª ideia) <u>A minha paixão por informática cresceu aqui no centro por causa da programação.</u></p>	<p>(1ª ideia) As atividades do centro despertam o interesse por áreas específicas (A)</p>
<p>Entrevistadora: E aí, como que era ser a única menina da turma de programação?</p> <p>Elisa: (1ª ideia) <u>Eu tinha muita vergonha! Tinha alguns que eram da minha escola, mas eu nem conversava... Eu fazia as coisas no meu canto e ia continuar do mesmo jeito, mesmo tendo muito menino</u></p> <p>Entrevistadora: E na hora, por exemplo, de dar ideia, de debater, de defender um ponto de vista nas aulas de programação... Você sentia vergonha?</p> <p>Elisa: (2ª ideia) <u>Tinha dia que eu tava com vergonha, tinha dia que eu estava mais inspirada e falava, mas tinha dia que eu ficava quieta mesmo e deixava porque eles, tipo, eles mesmo já falavam... Então eu pensava "se eu falar e ele vai falar a mesma coisa que eu"... Então ele perguntava e já tinha gente que levantava a mão, aí eu falava "vou deixar ele falar"... Aí acabava sendo a mesma coisa que eu ia falar</u></p> <p>Entrevistadora: E como que era com o voluntário que dava a aula?</p> <p>Elisa: Assim, (3ª ideia) <u>tinha vez que ele percebia que a gente queria falar, aí ele acabava apontando o dedo perguntando pra dar opinião, aí eu fui me soltando mais...</u></p>	<p>(1ª ideia) Sente-se envergonhada em ambiente de aprendizagem masculino, mas persiste (F)</p> <p>(2ª ideia) Prefere passar a vez e não responder perguntas em ambiente de aprendizagem masculino porque sabe que os meninos dariam a mesma resposta (F)</p> <p>(3ª ideia) O educador insistia para que ela respondesse as perguntas e isso ajudou a perder a vergonha (F)</p>

Fonte: Elaboração própria

Em seguida, criamos a síntese das ideias centrais levantadas com o mesmo sentido, sentido similar ou complementar, as quais agrupamos em subtemas e a partir das quais pudemos compreender os principais contextos e pontos para discussão que estavam emergindo do discurso, como apresentado no Quadro 20:

Quadro 20 - Síntese das Ideias Centrais e Subtemas do Tema 2 - Visão sobre como o atendimento especializado contribui para o desenvolvimento do potencial feminino

ICS SÍNTESE	ICS
(A) Motivações externas -Provisões educacionais	<ul style="list-style-type: none"> - É bom fazer atividades mais avançadas - O contato com matérias mais avançadas dá acesso ao conhecimento e evita dificuldades - Frequentar as atividades de Anatomia a inspirou a querer ser médica - Frequentar o centro abre portas - As atividades do centro despertam o interesse por áreas específicas - Frequentar o centro faz as alunas questionarem o porquê das coisas - Frequentar o centro desperta o interesse de ir mais pra frente - Frequentar o centro desperta a vontade de conhecer culturas diferentes - As atividades do centro despertam o interesse por áreas específicas - As atividades do centro ajudam a desenvolver o senso de organização e rotina - As atividades do centro são motivadoras
(B) Motivações externas – pessoas	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna tinha incentivo por parte da educadora - As pessoas do centro são interessantes, apresentam coisas interessantes para as crianças - No centro as alunas têm contato com pessoas e realidades diferentes - O centro permite o contato com pessoas de fora, com realidades e costumes diferentes - O centro é o lugar onde a aluna se sente mais motivada pelos outros - As pessoas que frequentam o centro têm assuntos diferentes das demais - Há uma identificação com pessoas que pensam de maneira semelhante - É legal ver crianças criativas, interessantes e com potencial no centro - Conviver com pessoas como as do centro muda a forma de pensar e de encarar a diversidade
(C) Impacto a longo prazo	<ul style="list-style-type: none"> - Frequentar o centro moldou quem a aluna é hoje - Frequentar o centro interfere em quem a pessoa se torna - O centro fornece uma base de formação - O centro tem um papel importante na formação - Frequentar o centro fez com que a aluna perdesse a timidez
(D) Ambiente de tratamento igualitário	<ul style="list-style-type: none"> - O tratamento igualitário oferecido no centro é um diferencial - Discussões de gênero não ocorrem no centro, mas as atitudes das pessoas comprovam o tratamento igualitário

	<ul style="list-style-type: none"> – É importante para a aluna o reconhecimento da capacidade humana independente do gênero – A aluna tem um olhar diferente para a capacidade e que a falta disso faz com que muitas mulheres desistam
(E) Modelos familiares de mulheres com alta capacidade	<ul style="list-style-type: none"> – A convivência com modelos familiares de mulheres com alta capacidade faz diferença, traz aprendizado e desenvolve o interesse – A convivência com modelos familiares de mulheres com alta capacidade promove o senso de identificação
(F) Ambiente de aprendizagem masculino pode ser inibidor	<ul style="list-style-type: none"> – Sente-se envergonhada em ambiente de aprendizagem masculino, mas persiste – Prefere passar a vez e não responder perguntas em ambiente de aprendizagem masculino porque sabe que os meninos dariam a mesma resposta – O educador insistia para que ela respondesse as perguntas e isso ajudou a perder a vergonha

Fonte: Elaboração própria

E por fim, reagrupamos as falas e elaboramos o DSC propriamente dito para o Tema 2 – “O acesso a provisões educacionais e as barreiras externas enfrentadas por meninas e mulheres com alta capacidade”, como explicitado no Quadro 21:

Quadro 21 - Expressões-chave e Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do Tema 2 - Visão sobre como o atendimento especializado contribui para o desenvolvimento do potencial feminino

EXPRESSÕES-CHAVE	DSC
<p>Talita: <u>Fiz sempre atividades que eram um pouco mais avançadas que o que a minha idade permitia, mas isso foi bom. Parece que, depois que eu tive contato com a física, com a biologia, com a matemática mais profunda na escola, eu já tinha um certo conhecimento, então eu não passei por nenhuma dificuldade.</u> Isso foi muito importante pra mim, muito importante.</p> <p>Talita: <u>Acho que foi minha maior inspiração pra um dia ter o desejo de ser médica, acho que foi a Anatomia.</u></p> <p>Lourdes: <u>o interesse de Administração Pública veio daqui, de questionar o porquê das coisas. [...] esse interesse que a gente tem de ir mais pra frente das coisas é por causa do centro</u></p> <p>Lourdes: <u>acho que isso desperta mais ainda a vontade de conhecer, de sair daqui, de ver como é as culturas isso é muito legal.</u></p> <p>Adriana: <u>o gosto mesmo sabe, o querer, por exemplo, eu queria ser veterinária ao mesmo tempo que eu queria ser policial, mas o fazer das atividades me abriu ainda mais os olhos eu pensei “gente eu quero isso”.</u></p> <p>Adriana: <u>ajuda você ter sua rotina, a se organizar</u></p> <p>Adriana: <u>você não quer faltar porque é bom e sendo bom você aumenta o gosto por certo assunto, por certo tema.</u></p> <p>Talita: <u>então acho que era a principal influência, mas também pelas atividades que eu pude desenvolver.</u></p> <p>Elisa: <u>A minha paixão por informática cresceu aqui no centro por causa da programação.</u></p> <p>Talita: <u>a moça ainda ficava falando pra mim, “Ah, você vai ser médica, você vai ser médica”. Acho que foi minha maior inspiração.</u></p> <p>Lourdes: <u>[...] aqui é totalmente diferente a energia das pessoas e as formas que eles te tratam, eu gostei muito porque são interessantes, eles apresentam coisas pra gente interessantes para criança.</u></p> <p>Lourdes: <u>[...] aqui você tem contato com pessoas totalmente diferente de você, uma realidade diferente</u></p> <p>Lourdes: <u>a gente teve contato com pessoas de fora porque aqui vem e aí desperta a curiosidade, não é</u></p>	<p>“No centro fiz sempre atividades que eram um pouco mais avançadas que o que a minha idade permitia, mas isso foi bom. Parece que, depois que eu tive contato com a física, com a biologia, com a matemática mais profunda na escola, eu já tinha um certo conhecimento, então eu não passei por nenhuma dificuldade. As atividades ajudam você ter sua rotina, a se organizar, você não quer faltar porque é bom, e sendo bom, você aumenta o gosto por certo assunto, por certo tema. Acho que isso desperta mais ainda a vontade de conhecer coisas diferentes, de questionar o porquê das coisas. A minha paixão por informática cresceu aqui no centro por causa das atividades de programação. Eu acho meio diferente... porque não é todo mundo que gosta... eu fazia programação e eu era a única menina. Esse interesse que a gente tem de ir mais pra frente das coisas é por causa do centro. Acho que foi com as atividades do centro que eu peguei gosto mesmo, sabe? O fazer das atividades abriu ainda mais meus olhos e eu pensei ‘gente, eu quero isso’. Foi minha maior inspiração! Aqui é totalmente diferente a energia das pessoas e as formas que eles te tratam. Aqui você tem contato com pessoas totalmente diferente de você, uma realidade diferente, a gente teve contato com pessoas de fora porque aqui vem... e aí desperta a curiosidade, não é tão longe da gente... e você vê que as pessoas não são diferentes da gente, só tem costumes diferentes. Eu sempre gostei muito porque eles apresentam coisas interessantes para criança. Eu acho que com os alunos daqui você consegue conversar uns assuntos mais amplos, coisas diferentes e você consegue identificar pessoas que gostam de coisas bem iguais as suas e nas atividades você tem contato com o pessoal. O legal do centro é que você vê bastante criança super criativa, superinteressante e tem muito potencial. Isso ajuda porque a sua mente eu acho que muda, a sua forma de ver as pessoas e não fica com a mente tão fechada, fica mais amplo o seu pensamento, você vê como uma pessoa pode ser diferente da outra e mesmo assim ter uma harmonia nas turmas, sempre são turmas cheias, mas a gente sempre consegue ter uma harmonia, aqueles muito hiperativos e aqueles mais quietinhos, todo mundo consegue participar e aprender igual, é muito bom. As educadoras do centro também sempre me incentivavam, a moça de Anatomia ainda ficava falando pra mim, ‘Ah, você vai ser médica, você vai ser médica’. Acho que foi minha maior inspiração. Aqui era o lugar em que eu era mais motivada, que as pessoas mais falavam isso pra mim: ‘Ah, você consegue... você é uma excelente aluna, você consegue fazer isso muito bem’. O centro muda a sua vida porque ele abre portas que se eu não tivesse aqui com certeza eu não teria, ele faz parte do que eu sou hoje, foi uma base que tá me ajudando na minha formação, me ajuda a ter um olhar diferente e ele faz total diferença. Se eu não tivesse feito o centro, eu seria uma pessoa muito tímida que não conseguiria falar com ninguém. O diferencial do centro, eu acho é que eles te tratam como você é, excelente, independente do seu gênero... É diferente... É um tratamento mais igualitário. A gente nunca tratou muito de conversar de diferença de</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	DSC
<p><u>tão longe da gente e você vê que as pessoas não são diferentes da gente, só tem costumes diferentes</u></p> <p>Talita: <u>Aqui era o lugar em que eu era mais motivada". Ah, você consegue... você é uma excelente aluna, você consegue fazer isso muito bem". Aqui era o lugar em que as pessoas mais falavam isso pra mim.</u></p> <p>Lourdes: <u>Eu acho que as pessoas daqui você conseguem conversar com uns assuntos mais amplos, coisas diferentes e você consegue identificar pessoas que gostam de coisas bem iguais as suas e nas atividades você tem contato com o pessoal. O legal do centro é que você vê bastante criança super criativa, superinteressante e tem muito potencial.</u></p> <p>Entrevistadora: <u>É bom conviver, ajuda a conviver com pessoas assim?</u></p> <p>Lourdes: <u>Ajuda porque a sua mente eu acho que muda, a sua forma de ver as pessoas e não fica com a mente tão fechada, fica mais amplo o seu pensamento, você vê como uma pessoa pode ser diferente da outra e mesmo assim ter uma harmonia nas turmas, sempre são turmas cheias, mas a gente sempre consegue ter uma harmonia, aqueles muito hiperativos e aqueles mais quietinhos, todo mundo consegue participar e aprender igual, é muito bom.</u></p> <p>Lourdes: <u>Nossa, demais eu falo que o centro ele faz parte do que eu sou hoje e ele faz total diferença</u></p> <p>Lourdes: <u>Ele [o centro] muda sua vida porque ele abre portas que se eu tivesse aqui com certeza eu não teria.</u></p> <p>Lourdes: <u>[...] a gente vê que o centro teve total interferência no que ela é</u></p> <p>Adriana: <u>O centro foi uma base que tá me ajudando com isso tudo.</u></p> <p>Entrevistadora: <u>E você acha que o centro teve um papel importante nessa sua formação para olhar com um olhar diferente pra isso?</u></p> <p>Talita: <u>Ah, com certeza. Tenho certeza.</u></p> <p>Talita: <u>Se eu não tivesse feito o centro, eu seria uma pessoa muito tímida que não conseguiria falar com ninguém.</u></p> <p>Talita: <u>Esse é o diferencial do <i>centro</i>, eu acho... Eles te tratam como você é, excelente, independente do seu gênero... É diferente... É um tratamento mais igualitário. [...] A gente nunca tratou muito de conversar de diferença de gênero aqui no <i>centro</i>, a gente percebia nas atitudes do <i>centro</i> em si. De valorizar você como... Independente se você é mulher ou se você é homem, você é um ser humano que é</u></p>	<p>gênero aqui no centro, a gente percebia nas atitudes do centro em si. De valorizar você como... Independente se você é mulher ou se você é homem, você é um ser humano que é bom no que faz. Que eu acho que é o mais importante. Graças a Deus e a minha formação hoje, eu consigo ter um olhar diferente pra isso, mas eu sei que muitas mulheres vão desistir ao longo do caminho por essa pressão. Então eu acho que muitas, muitas, muitas mulheres não vão se salvar. Infelizmente.”</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	DSC
<p><u>bom no que faz. Que eu acho que é o mais importante. [...] Graças a Deus e a minha formação hoje, eu consigo ter um olhar diferente pra isso, mas eu sei que muitas mulheres vão desistir ao longo do caminho por essa pressão. Então eu acho que muitas, muitas, muitas mulheres não vão se salvar. Infelizmente.</u></p> <p>Entrevistadora: <u>E voltando nas suas irmãs você acha que é bom ter um modelo de uma mulher, de uma menina, de uma mulher dentro de casa que tem tanta capacidade e que foi bem-sucedida, você acha que isso faz diferença?</u></p> <p>Lourdes: <u>Faz, faz até pra você ver a dificuldade que elas tiveram, eu como sou a mais nova nossa então a faculdade é assim e assado então eu tenho que ir preparada, o centro é assim então eu quero participar. [...] é muito bom porque elas ajudam e facilita um pouco e vê os caminhos que elas foram tomando e vê que isso foi legal e se identifica um pouco.</u></p> <p>Elisa: <u>Eu tinha muita vergonha! [...] Eu fazia as coisas no meu canto e ia continuar do mesmo jeito, mesmo tendo muito menino</u></p> <p>Elisa: <u>Tinha dia que eu tava com vergonha, tinha dia que eu tava mais inspirada e falava, mas tinha dia que eu ficava quieta mesmo e deixava porque eles, tipo, eles mesmo já falavam... Então eu pensava "se eu falar e ele vai falar a mesma coisa que eu"... Então ele perguntava e já tinha gente que levantava a mão, aí eu falava "vou deixar ele falar"... Aí acabava sendo a mesma coisa que eu ia falar</u></p> <p>Elisa: <u>tinha vez que ele percebia que a gente queria falar, aí ele acabava apontando o dedo perguntando pra dar opinião, aí eu fui me soltando mais...</u></p>	

Fonte: Elaboração própria

No DSC produzido a partir do Tema 2 “O acesso a provisões educacionais e as barreiras externas enfrentadas por meninas e mulheres com alta capacidade” contextualizamos a visão das entrevistadas em relação ao atendimento educacional provisionado no centro para alunos e alunas com alta capacidade.

“No centro fiz sempre atividades que eram um pouco mais avançadas que o que a minha idade permitia, mas isso foi bom. Parece que, depois que eu tive contato com a física, com a biologia, com a matemática mais profunda na escola, eu já tinha um certo conhecimento, então eu não passei por nenhuma dificuldade. As atividades ajudam você ter sua rotina, a se organizar, você não quer faltar porque é bom, e sendo bom, você aumenta o gosto por certo assunto, por certo tema. Acho que isso desperta mais ainda a vontade de conhecer coisas diferentes, de questionar o porquê das coisas. A minha paixão por informática cresceu aqui no centro por causa das atividades de programação. Eu acho meio diferente... porque não é todo mundo que gosta... eu fazia programação e eu era a única menina. Esse interesse que a gente tem de ir mais pra frente das coisas é por causa do centro. Acho que foi

com as atividades do centro que eu peguei gosto mesmo, sabe? O fazer das atividades abriu ainda mais meus olhos e eu pensei 'gente, eu quero isso'. Foi minha maior inspiração! Aqui é totalmente diferente a energia das pessoas e as formas que eles te tratam. Aqui você tem contato com pessoas totalmente diferente de você, uma realidade diferente, a gente teve contato com pessoas de fora porque aqui vem... e aí desperta a curiosidade, não é tão longe da gente... e você vê que as pessoas não são diferentes da gente, só tem costumes diferentes. Eu sempre gostei muito porque eles apresentam coisas interessantes para criança. Eu acho que com os alunos daqui você consegue conversar uns assuntos mais amplos, coisas diferentes e você consegue identificar pessoas que gostam de coisas bem iguais as suas e nas atividades você tem contato com o pessoal. O legal do centro é que você vê bastante criança super criativa, superinteressante e tem muito potencial. Isso ajuda porque a sua mente eu acho que muda, a sua forma de ver as pessoas e não fica com a mente tão fechada, fica mais amplo o seu pensamento, você vê como uma pessoa pode ser diferente da outra e mesmo assim ter uma harmonia nas turmas, sempre são turmas cheias, mas a gente sempre consegue ter uma harmonia, aqueles muito hiperativos e aqueles mais quietinhos, todo mundo consegue participar e aprender igual, é muito bom. As educadoras do centro também sempre me incentivavam, a moça de Anatomia ainda ficava falando pra mim, 'Ah, você vai ser médica, você vai ser médica'. Acho que foi minha maior inspiração. Aqui era o lugar em que eu era mais motivada, que as pessoas mais falavam isso pra mim: 'Ah, você consegue... você é uma excelente aluna, você consegue fazer isso muito bem'. O centro muda a sua vida porque ele abre portas que se eu não tivesse aqui com certeza eu não teria, ele faz parte do que eu sou hoje, foi uma base que tá me ajudando na minha formação, me ajuda a ter um olhar diferente e ele faz total diferença. Se eu não tivesse feito o centro, eu seria uma pessoa muito tímida que não conseguiria falar com ninguém. O diferencial do centro, eu acho é que eles te tratam como você é, excelente, independente do seu gênero... É diferente... É um tratamento mais igualitário. A gente nunca tratou muito de conversar de diferença de gênero aqui no centro, a gente percebia nas atitudes do centro em si. De valorizar você como... Independente se você é mulher ou se você é homem, você é um ser humano que é bom no que faz. Que eu acho que é o mais importante. Graças a Deus e a minha formação hoje, eu consigo ter um olhar diferente pra isso, mas eu sei que muitas mulheres vão desistir ao longo do caminho por essa pressão. Então eu acho que muitas, muitas, muitas mulheres não vão se salvar. Infelizmente."

A partir das contribuições discursivas, destacamos que o acesso a atividades e conteúdos mais avançados para a idade das participantes parece ter contribuído para a sensação de confiança na escola uma vez que já tinham conhecimento prévio dos conteúdos, algo também presente no discurso coletivo das entrevistadas da Espanha.

No Novo Modelo de Desenvolvimento do Talento Feminino de Noble, Subotnik e Arnold (1999), a disponibilidade de oportunidades de escolarização são catalisadores fundamentais para o desenvolvimento do potencial feminino. Mais do que isso, no caso do atendimento no centro especializado para alta capacidade, a exposição a recursos físicos e humanos das áreas de talento, ampliam suas oportunidades reais de sucesso, bem como sua motivação e confiança.

O interesse e paixão por temas pouco explorados na sala de aula e que, provalmente elas não teriam acesso dentro dela, é um dos fatores que despertam o engajamento com as atividades do centro e também o desejo e a inspiração por aprender mais. Para além do acesso a conteúdos mais avançados, as participantes destacam que frequentar as atividades proporciona o desenvolvimento da disciplina e rotina.

Kerr (1994), em um estudo sobre 33 mulheres eminentes, dentre as quais lista Marie Curie, Gertrud Stein e Eleanor Roosevelt, aponta que um dos fatores determinantes para que essas mulheres transcendessem as barreiras mais comuns e alcançassem sucesso em sua área foram o acesso a uma educação de qualidade e sem interrupções, bem como momentos de instrução

individualizada na área de sucesso, por exemplo, aulas de línguas, de música, experimentos científicos em casa e outros métodos de ensino individualizados.

Um dos códigos de gênero que identificamos nesse DSC é a ideia de que as tecnologias não são para meninas. Nesse caso, a atividade de programação oferecida no centro tem apenas uma menina participante, confirmando o padrão desproporcional de participação dos gêneros em atividades da área de STEM, conforme apontado por Mullet, Rinn e Kettler (2017) e comprovado pelos relatórios da UNESCO (2018) sobre a presença feminina em cursos de Educação Superior nessa área.

Entendemos que tanto fatores individuais quanto sociais – seja por parte de familiares, amigos, educadores e até mesmo pela estrutura da sociedade – exercem influência na descoberta do potencial em campos de atuação da área de STEM e também no desempenho e desenvolvimento dessas habilidades, sendo de grande importância, assim, a luta pela garantia de ambientes e condições de aprendizado que permitam o livre processo de descoberta e desenvolvimento, bem como o apoio de familiares e educadores, essenciais para dar suporte a esse processo.

Ao lado disso, ressaltamos o impacto positivo que as pessoas com quem as entrevistadas têm contato no centro exercem em seu desenvolvimento. Em primeiro lugar, destaca-se que, em suas atividades, o centro proporciona o contato com educadores e voluntários provenientes de áreas diferentes e especialistas em suas áreas de atuação. De acordo com o discurso das participantes, esse contato desperta não apenas a curiosidade sobre novas áreas de interesse, mas também servem de inspiração e motivação em seu processo de aprendizagem.

Também, o contato constante com colegas também identificados com alta capacidade contribui para o senso de identificação e pertencimento. Além disso, as entrevistadas notam que a convivência com outras pessoas com alto nível de criatividade e potencial mudam a forma como enxergam a vida e encaram a diversidade.

Destacamos que no DSC do Estudo de Caso 2 – Brasil, emergiu um fator que não havia aparecido no Estudo de Caso 1 – Espanha, o impacto que o acesso ao atendimento educacional especializado exerce na vida das entrevistadas a longo prazo. Na visão das entrevistadas, frequentar as atividades do centro para a alta capacidade abre oportunidades que elas enxergam que não teriam fora dele. Para além da contribuição em sua formação, elas enxergam que o centro as ajuda a ter um olhar diferente sobre a vida e que conseguiram superar barreiras internas como a timidez de forma que mais oportunidades se abrem.

Além disso, no DSC, é possível identificar que, embora o centro não adote discursos voltados à defesa da igualdade de gênero, as entrevistadas notam que são reconhecidas por seu

potencial independentemente do seu gênero. Elas se mostram conscientes de que o processo de desenvolvimento da alta capacidade é cheio de barreiras para mulheres e atribuem a sua consciência e resistência à formação que receberam no centro.

Em relação ao Tema 3 “O ambiente educacional e outras barreiras”, fizemos os mesmos procedimentos relatados anteriormente: cópia do conteúdo de todas as respostas referentes a cada tema em uma coluna do quadro; identificação das expressões-chave em cada uma das respostas; identificação das ideias centrais a partir das expressões-chave e sua descrição; e agrupamento das ideias centrais de mesmo sentido, sentido equivalente, ou sentido complementar com letras em caixa alta, como apresentado no Quadro 22.

Quadro 22 - Expressões-chave e Ideias Centrais do Tema 3 – Visão sobre o ambiente escolar e as relações de gênero

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: Mas não acontecia de você estar na aula e falar assim "Ah, isso eu já sei" e ficar entediada?</p> <p>Talita: (1ª ideia) <u>Tinha dias que eu falava "Nossa, no centro eu já aprendi isso faz tanto tempo, o que que eu estou fazendo aqui?"</u>. (2ª ideia) <u>Mas eu não me importava muito com isso porque eu sempre gostei de ajudar. Eu acho que o que eu mais gosto de fazer na vida é ajudar as pessoas.</u> (3ª ideia) <u>Então quando eu tinha um colega que tinha bastante dificuldade, eu estava sempre ali, auxiliando, ensinando de uma forma mais fácil [...].</u></p>	<p>(1ª ideia) A aluna perde o interesse pelo conteúdo que já aprendeu (A)</p> <p>(2ª ideia) O que a aluna mais gosta de fazer na vida é ajudar outras pessoas (A)</p> <p>(3ª ideia) A aluna ajuda os colegas que têm mais dificuldade (A)</p>
<p>Entrevistadora: E nas outras atividades, nas atividades fora do centro, por exemplo, na sala de aula. Você acha que o professor, ele corrige o aluno e a aluna da mesma forma?</p> <p>Talita: Eu tenho uma professora [...] e eu fico observando, isso foi hoje de manhã cedo. [...] (1ª ideia) <u>Ela me xinga pelo menos uma sete vezes porque normalmente eu coloco a perna assim na cadeira para apoiar o meu caderno e copiar. Ela fala assim "Talita, abaixa a perna". Aí eu falo "Meu Deus do céu, é só porque eu sou mulher!". Aí eu começo a copiar, aí eu esqueço... já estou com a perna pra cima de novo, estou copiando e prestando a atenção. Ela fala "Talita, você vai ficar sentada assim? Abaixa a perna." [...]</u> (2ª ideia) <u>Aí eu olho os meninos estão lá, pra cima, estão deitados em cima da carteira e a professora não fala nada. [...]</u> E ela me corrige várias vezes, várias vezes [...]. Não estou fazendo nada de desrespeito para uma sala de aula e ela fica com uma cara bem séria. (3ª ideia) <u>Eu acho que ela é meio tradicionalista, meio conservadora. [...]</u> Preocupada com meu comportamento.</p>	<p>(1ª ideia) A professora cobra obediência e postura física da aluna (B)</p> <p>(2ª ideia) A aluna nota que a diferença do tratamento da professora é baseada no gênero dos alunos (B)</p> <p>(3ª ideia) A aluna vê essa atitude da professora como conservadora (B)</p>
<p>Entrevistadora: E aí você acha que você tem uma influência boa nos colegas?</p> <p>Adriana: Eu creio que sim sabe igual (1ª ideia) <u>alguns colegas que tem uma certa dificuldade na sala em uma matéria que não entendeu, igual história eu gosto</u></p>	<p>(1ª ideia) A aluna ajuda os colegas que têm mais dificuldade (A)</p> <p>(2ª ideia) A aluna se satisfaz com o fato de ajudar os outros (A)</p>

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>muito de história e tem um colega meu que senta atrás de mim e ele não entendia nada tava até com medo de reprovar em <u>ai eu falei faz isso, isso e isso, lê essa página aqui do livro, ai ele vai lê e agora ta tirando umas notas boas assim e eu até que to tendo uma certa influência nisso.</u> Eu não dou a resposta, mas falo que se der uma olhadinha na página do livro quem sabe não consegue ai ele lê e se interessa.</p> <p>Entrevistadora: Aí dá uma satisfação?</p> <p>Adriana: (2ª ideia) <u>Dá...tão grande, é tão bom esse sentimento que brota dentro da gente de você poder ajudar alguém com o que você entende e o que você sabe e ajudar alguém que não tá entendendo é muito bom.</u></p>	

Fonte: Elaboração própria

Em seguida, criamos a síntese das ideias centrais levantadas com o mesmo sentido, sentido similar ou complementar, as quais agrupamos em subtemas e a partir das quais pudemos compreender os principais contextos e pontos para discussão que estavam emergindo do discurso, como apresentado no Quadro 23:

Quadro 23 - Síntese das Ideias Centrais e Subtemas do Tema 3 – Visão sobre o ambiente escolar e as relações de gênero

ICS SÍNTESE	ICS
(A) O ritmo de ensino da escola causa desinteresse e ocupa as alunas no papel de cuidadora	<ul style="list-style-type: none"> – A aluna perde o interesse pelo conteúdo que já aprendeu – O que a aluna mais gosta de fazer na vida é ajudar outras pessoas – A aluna ajuda os colegas que têm mais dificuldade – A aluna se satisfaz com o fato de ajudar os outros
(B) Diferenças de gênero	<ul style="list-style-type: none"> – A professora cobra obediência e postura física da aluna – A aluna nota que a diferença do tratamento da professora é baseada no gênero dos alunos – A aluna vê essa atitude da professora como conservadora

Fonte: Elaboração própria

E por fim, reagrupamos as falas e elaboramos o DSC propriamente dito para o Tema 3 “O ambiente educacional e outras barreiras”, como explicitado no Quadro 24:

Quadro 24 - Expressões-chave e Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do Tema 3 – Visão sobre o ambiente escolar e as relações de gênero

EXPRESSÕES-CHAVE	DSC
Subtema A – O ritmo de ensino da escola causa desinteresse e ocupa as alunas no papel de cuidadora	
<p>Talita: <u>Tinha dias que eu falava "Nossa, no centro eu já aprendi isso faz tanto tempo, o que que eu estou fazendo aqui?". Mas eu não me importava muito com isso porque eu sempre gostei de ajudar. Eu acho que o que eu mais gosto de fazer na vida é ajudar as pessoas. Então quando eu tinha um colega que tinha bastante dificuldade, eu estava sempre ali, auxiliando, ensinando de uma forma mais fácil [...].</u></p> <p>Adriana: <u>Alguns colegas que tem uma certa dificuldade na sala em uma matéria que não entendeu, [...] aí eu falei faz isso, isso e isso, lê essa página aqui do livro, aí ele vai lê e agora tá tirando umas notas boas assim e eu até que to tendo uma certa influência nisso.</u></p> <p>Entrevistadora: <u>Aí dá uma satisfação?</u></p> <p>Adriana: <u>Dá...tão grande, é tão bom esse sentimento que brota dentro da gente de você poder ajudar alguém com o que você entende e o que você sabe e ajudar alguém que não tá entendendo é muito bom .</u></p> <p>Talita: <u>Eu tenho uma professora [...] e eu fico observando, isso foi hoje de manhã cedo. [...] (1ª ideia) Ela me xinga pelo menos uma sete vezes porque normalmente eu coloco a perna assim na cadeira para apoiar o meu caderno e copiar. Ela fala assim "Talita, abaixa a perna". Aí eu falo "Meu Deus do céu, é só porque eu sou mulher!". Aí eu começo a copiar, aí eu esqueço... já estou com a perna pra cima de novo, estou copiando e prestando a atenção. Ela fala "Talita, você vai ficar sentada assim? Abaixa a perna." [...] (2ª ideia) Aí eu olho os meninos estão lá, pra cima, estão deitados em cima da carteira e a professora não fala nada. [...] E ela me corrige várias vezes, várias vezes [...]. Não estou fazendo nada de desrespeito para uma sala de aula e ela fica com uma cara bem séria. (3ª ideia) Eu acho que ela é meio tradicionalista, meio conservadora. [...] Preocupada com meu comportamento.</u></p>	<p>“Eu tenho uma professora que me xinga pelo menos umas sete vezes porque normalmente eu coloco a perna assim na cadeira para apoiar o meu caderno e copiar. Ela fala assim ‘Abaixa a perna’. Aí eu falo ‘Meu Deus do céu, é só porque eu sou mulher!’. Aí eu começo a copiar, aí eu esqueço... já estou com a perna pra cima de novo, estou copiando e prestando a atenção. Ela fala ‘Você vai ficar sentada assim? Abaixa a perna.’. Aí eu olho os meninos estão lá, pra cima, estão deitados em cima da carteira e a professora não fala nada. Eu acho que ela é meio tradicionalista, meio conservadora., preocupada com meu comportamento. Tinha dias na escola que eu falava ‘Nossa, no centro eu já aprendi isso faz tanto tempo, o que que eu estou fazendo aqui?’. Mas eu não me importava muito com isso porque eu sempre gostei de ajudar. Eu acho que o que eu mais gosto de fazer na vida é ajudar as pessoas. Então quando eu tinha um colega que tinha bastante dificuldade, eu estava sempre ali, auxiliando, ensinando a matéria que ele não entendeu de uma forma mais fácil. Eu falo ‘faz isso, isso e isso’, ‘lê essa página aqui do livro’, aí ele vai lê e agora tá tirando umas notas boas assim e eu até que tô tendo uma certa influência nisso. Dá uma satisfação tão grande, é tão bom esse sentimento que brota dentro da gente de você poder ajudar alguém com o que você entende e o que você sabe e ajudar alguém que não tá entendendo é muito bom.”</p>

Fonte: Elaboração própria

O DSC produzido a partir do Tema 3 “O ambiente educacional e outras barreiras” aborda a relação das entrevistadas com os professores da escola e também com os colegas na sala de aula.

“Eu tenho uma professora que me xinga pelo menos umas sete vezes porque normalmente eu coloco a perna assim na cadeira para apoiar o meu caderno e copiar. Ela fala assim ‘Abaixa a perna’. Aí eu falo ‘Meu Deus do céu, é só porque eu sou mulher!’. Aí eu começo a copiar, aí eu esqueço... já estou com a perna pra cima de novo, estou copiando e prestando a atenção. Ela fala ‘Você vai ficar sentada assim? Abaixa a perna.’. Aí eu olho os meninos estão lá, pra cima, estão deitados em cima da carteira e a professora não fala nada. Eu acho que ela é meio tradicionalista, meio

conservadora., preocupada com meu comportamento. Tinha dias na escola que eu falava ‘Nossa, no centro eu já aprendi isso faz tanto tempo, o que que eu estou fazendo aqui?’. Mas eu não me importava muito com isso porque eu sempre gostei de ajudar. Eu acho que o que eu mais gosto de fazer na vida é ajudar as pessoas. Então quando eu tinha um colega que tinha bastante dificuldade, eu estava sempre ali, auxiliando, ensinando a matéria que ele não entendeu de uma forma mais fácil. Eu falo ‘faz isso, isso e isso’, ‘lê essa página aqui do livro’, aí ele vai lê e agora tá tirando umas notas boas assim e eu até que tô tendo uma certa influência nisso. Dá uma satisfação tão grande, é tão bom esse sentimento que brota dentro da gente de você poder ajudar alguém com o que você entende e o que você sabe e ajudar alguém que não tá entendendo é muito bom.”

Em primeiro lugar, fica evidente no DSC que as meninas com alta capacidade são frequentemente cobradas por um comportamento físico já estabelecido socialmente e compatível com as expectativas que a sociedade impõe sobre o gênero feminino. A cobrança por um determinado comportamento e postura física presente na fala da professora traduz o que Cobo Bedia (2005) entende como uma prescrição social no cumprimento de uma norma designada ao gênero feminino e construída a partir do sexo como fator anatômico. Nesse mesmo sentido, Subirats Martòri (1985) afirma que o ambiente educacional muitas vezes é um espaço de correção de comportamentos e apagamento das expressões das meninas e Ballarín Domingo (2007) aponta que os estereótipos de gênero estabelecidos historicamente são reforçados no ambiente escolar onde é esperado que as meninas tenham comportamentos de doçura e abnegação.

Notamos, então, na circunstância relatada, a mensagem clara da expectativa de um comportamento social a partir de parâmetros de obediência e recato e destacamos que uma experiência muito comum na vida de meninas com alta capacidade são as mensagens externas contraditórias baseadas nesses códigos de gênero e que são comumente veiculadas por seus pais, mães, professores e companheiros, levando ao desenvolvimento de conflitos internos sobre as decisões pessoais, de carreira e estudos.

Em segundo lugar, podemos apreender que como observado no Estudo de Caso 1 - Espanha, com frequência, as alunas com alta capacidade do Estudo de Caso 2 – Brasil são convidadas pelos professores a ajudar os colegas com mais dificuldade de aprendizagem na sala de aula, o que aparentemente traz dois pontos positivos em sua visão: elas se mantêm ocupadas auxiliando os outros uma vez que já dominaram o conteúdo e começariam a ficar entediadas, e ao mesmo tempo sentem-se úteis e gostam do sentimento de satisfação por ajudar alguém.

Nesse sentido, é possível identificar na fala das participantes uma característica frequente em mulheres talentosas levantada por Pérez e Freitas (2013b), a preocupação com o outro. As autoras destacam que as mulheres são instruídas desde a infância a serem responsáveis e cumprirem suas obrigações, principalmente quando essas obrigações dizem respeito a um

papel social que envolve zelo e cuidado. Isso faz com que a elas seja imputada uma sensação de responsabilidade nata, principalmente a responsabilidade de cuidar do outro.

Dessa forma, entendemos que a frequente ocupação de alunas com alta capacidade na atividade de auxiliar os colegas em sala de aula, por mais que essa atividade gere uma sensação positiva de contribuição para a sociedade, essa prática reforça o código de gênero de mulher cuidadora e pode ter um grande impacto nas oportunidades de desenvolvimento do potencial de meninas com alta capacidade.

Em relação ao Tema 4 “As expectativas para o futuro de meninas e mulheres com alta capacidade”, fizemos os mesmos procedimentos relatados anteriormente: cópia do conteúdo de todas as respostas referentes a cada tema em uma coluna do quadro; identificação das expressões-chave em cada uma das respostas; identificação das ideias centrais a partir das expressões-chave e sua descrição; e agrupamento das ideias centrais de mesmo sentido, sentido equivalente, ou sentido complementar com letras em caixa alta, como apresentado no Quadro 25.

Quadro 25 - Expressões-chave e Ideias Centrais do Tema 4 – Expectativas para o Futuro

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>Entrevistadora: E aí... se você pensa em fazer faculdade de Psicologia ou faculdade de Medicina, né, o que tem que fazer? O que que você acha que vai pesar mais na sua escolha?</p> <p>Rafaela: (1ª ideia) <u>Psicologia, talvez, poder ajudar alguém que está com algum problema de família assim, seria legal.</u></p>	(1ª ideia) A visão de futuro profissional da aluna se fundamenta na vontade de ajudar pessoas com problemas familiares (A)
<p>Entrevistadora: E como você se imagina no futuro? Daqui 5, 10 anos...</p> <p>Talita: (1ª ideia) <u>Eu me imagino, talvez sendo uma médica muito boa, que tenha um olhar mais humano porque isso é o que eu sou. [...] Não porque ser médica é um status, eu nunca quis isso, eu nunca gostei de status. Eu gosto da sensação da pessoa se sentir grata. É isso que eu gosto. [...] Quando eu falo "mãe, eu vou fazer um vestibular para medicina, eu estudo para medicina", (2ª ideia) às vezes ela fala "ah, mas você já pensou em outra coisa, porque assim, se você não conseguir, né...". A gente sente isso... e a minha mãe, eu tenho certeza que ela fala na maior inocência porque infelizmente é uma construção que ela aprendeu e hoje é impossível reverter isso dela.</u></p>	(1ª ideia) A visão de futuro profissional da aluna se fundamenta na vontade de ajudar pessoas e no sentimento de gratidão (A) (2ª ideia) A visão de futuro da aluna por vezes é questionada por sua mãe (B)
<p>Entrevistadora: Então como que você vê? O centro é uma forma de ajudar a ter conhecimento pra ir pra frente. Como você vê o futuro? Lá pra frente?</p> <p>Marina: Ah, eu vejo... (1ª ideia) <u>Eu vejo filhos. Eu tenho vontade de ter gêmeos, casal. Emprego, família. É isso.</u></p>	(1ª ideia) A visão de futuro da aluna envolve filhos, emprego e família (C)
<p>Entrevistadora: O que você quer fazer de faculdade?</p> <p>Adriana: Se Deus quiser a minha meta é (1ª ideia) <u>fazer Zootecnia na Universidade daqui sabe pra eu ficar pertinho de casa, ficar pertinho daqui.</u></p>	(1ª ideia) A visão de futuro da aluna é cursar a universidade na cidade onde mora para ficar perto da família (C)

Fonte: Elaboração própria

Na sequência, criamos a síntese das ideias centrais levantadas com o mesmo sentido, sentido similar ou complementar, as quais agrupamos em subtemas e a partir das quais pudemos compreender os principais contextos e pontos para discussão que estavam emergindo do discurso, como apresentado no Quadro 26:

Quadro 26 - Síntese das Ideias Centrais e Subtemas do Tema 3 – Visão sobre o ambiente escolar e as relações de gênero

ICS SÍNTESE	ICS
(A) A perspectiva profissional está relacionada ao altruísmo em excesso	<ul style="list-style-type: none"> – A visão de futuro profissional da aluna se fundamenta na vontade de ajudar pessoas com problemas familiares – A visão de futuro profissional da aluna se fundamenta na vontade de ajudar pessoas e no sentimento de gratidão
(B) Para os outros a visão de futuro da aluna não é realista	<ul style="list-style-type: none"> – A visão de futuro da aluna por vezes é questionada por sua mãe
(C) Visão de futuro também aborda esfera familiar	<ul style="list-style-type: none"> – A visão de futuro da aluna envolve filhos, emprego e família – A visão de futuro da aluna é cursar a universidade na cidade onde mora para ficar perto da família

Fonte: Elaboração própria

E por fim, reagrupamos as falas e elaboramos o DSC propriamente dito para o Tema 4 “As expectativas para o futuro de meninas e mulheres com alta capacidade”, como explicitado no Quadro 27:

Quadro 27 - Expressões-chave e Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) do Tema 3 – Visão sobre o ambiente escolar e as relações de gênero

EXPRESSÕES-CHAVE	DSC
<p>Rafaela: <u>Psicologia, talvez, poder ajudar alguém que está com algum problema de família assim, seria legal.</u></p> <p>Talita: <u>Eu me imagino, talvez sendo uma médica muito boa, que tenha um olhar mais humano porque isso é o que eu sou. [...] Não porque ser médica é um status, eu nunca quis isso, eu nunca gostei de status. Eu gosto da sensação da pessoa se sentir grata. É isso que eu gosto.</u></p> <p>Talita: <u>às vezes ela [minha mãe] fala "ah, mas você já pensou em outra coisa, porque assim, se você não conseguir, né...". A gente sente isso... e a minha mãe, eu tenho certeza que ela fala na maior inocência porque infelizmente é uma construção que ela aprendeu e hoje é impossível reverter isso dela.</u></p> <p>Marina: <u>Ah, eu vejo... Eu vejo filhos. Eu tenho vontade de ter gêmeos, casal. Emprego, família. É isso.</u></p> <p>Adriana: <u>Se Deus quiser a minha meta é fazer Zootecnia na Universidade daqui sabe pra eu ficar pertinho de casa, ficar pertinho daqui.</u></p>	<p>“Eu quero fazer Psicologia para poder ajudar alguém com problema de família ou ser uma médica muito boa que tenha um olhar mais humano porque isso é o que eu sou. Não porque ser médica é um <i>status</i>, eu nunca quis isso, eu nunca gostei de <i>status</i>. Eu gosto da sensação da pessoa se sentir grata. É isso que eu gosto. Às vezes ela minha mãe fala ‘ah, mas você já pensou em outra coisa, porque assim, se você não conseguir, né...’. A gente sente isso... e a minha mãe, eu tenho certeza que ela fala na maior inocência porque infelizmente é uma construção que ela aprendeu e hoje é impossível reverter isso dela. Eu quero estudar na Universidade daqui, sabe, pra eu ficar pertinho de casa, ficar pertinho daqui. Eu quero ter filhos, tenho vontade de ter gêmeos, casal. Emprego, família. É isso.”</p>

Fonte: Elaboração própria

Em seguida, a partir do DSC produzido para o Tema 4 “As expectativas para o futuro de meninas e mulheres com alta capacidade”, discutimos, então, a relação entre a expectativa social e a expectativa das entrevistadas para seu futuro bem como o equilíbrio entre carreira e vida pessoal.

“Eu quero fazer Psicologia para poder ajudar alguém com problema de família ou ser uma médica muito boa que tenha um olhar mais humano porque isso é o que eu sou. Não porque ser médica é um *status*, eu nunca quis isso, eu nunca gostei de *status*. Eu gosto da sensação da pessoa se sentir grata. É isso que eu gosto. Às vezes ela minha mãe fala ‘ah, mas você já pensou em outra coisa, porque assim, se você não conseguir, né...’. A gente sente isso... e a minha mãe, eu tenho certeza que ela fala na maior inocência porque infelizmente é uma construção que ela aprendeu e hoje é impossível reverter isso dela. Eu quero estudar na Universidade daqui, sabe, pra eu ficar pertinho de casa, ficar pertinho daqui. Eu quero ter filhos, tenho vontade de ter gêmeos, casal. Emprego, família. É isso.”

No discurso coletivo fica evidente que a expectativa que as entrevistadas têm para o futuro é uma carreira profissional construída a partir de um curso universitário. Soma-se a isso, o fato de

o desejo de cursar Psicologia ou Medicina aparecer vinculado tanto à realização pessoal, quanto ao desejo de ajudar os outros.

Conforme abordado no Novo Modelo de Desenvolvimento do Talento Feminino de Noble, Subotnik e Arnold (1999), no campo de esferas de influência de uma mulher com alta capacidade, mostram-se importantes as realizações no campo de domínio pessoal, seja na auto-realização ou na realização em comunidade, e no campo de domínio público, seja por meio da liderança ou da eminência em uma área. No discurso coletivo das participantes fica evidente a interdependência dos dois tipos de realização, à medida que o discurso revela o desejo pela realização pessoal no destaca em uma área de atuação e, ao mesmo tempo, a necessidade de colaborar com um impacto positivo para a comunidade.

Além disso, de acordo com Reis (2005), no Modelo de Realização do Talento em Mulheres, a realização do potencial de meninas e mulheres com alta capacidade está relacionada com a percepção da importância social da carreira que construiu ou, no caso, que planeja construir, alinhada com um senso de destino e propósito que tende a relacionar satisfação pessoal com benefício à sociedade. Assim, nota-se que o discurso coletivo das entrevistadas reforça os achados de Reis (2005) sobre a importância que mulheres talentosas dão ao impacto social da sua área de estudo ou trabalho, para o qual estão dispostas a sacrificar até mesmo escolhas pessoais.

Uma outra faceta dessa situação explorada por Reis (2001, 2002, 2005) é o altruísmo em excesso, muitas vezes presente na vida de mulheres com alta capacidade, encarado como uma barreira interna para alcançar o desenvolvimento do potencial feminino. Diante disso, questionamos aqui, quais são os *inputs* externos recebidos no ambiente educacional que podem motivar esse aspecto mais do que um traço de personalidade interna e como prover formas de alcançar o desenvolvimento do potencial sem mitigar esse traço.

Para isso, nos pautamos no estudo de G. Sundari Pramathevan e Rhoda Myra Garcés-Bacsal (2012), realizado em Singapura, que aponta que características pessoais como empatia, alto senso de justiça, otimismo, perseverança, coragem e habilidades sociais parecem ser traços indispensáveis no desenvolvimento do altruísmo, por outro lado, influências externas como uma cultura educacional em que o apoio ao voluntariado é incentivado, parecem decisivas para inspirar as pessoas a agirem de forma solidária e se engajarem em projetos sociais, principalmente quando os professores aparecem como um modelo a seguir, atuam como orientadores ou facilitadores que inspiram e apoiam o interesse dos alunos e alunas em ajudar os outros.

No caso das participantes, o contato direto com voluntários que provisionam o acesso educacional a conteúdos avançados e que, muitas vezes dedicam-se ao projeto há anos –

destacamos aqui há voluntários que se dedicam às atividades do centro desde quando este foi fundado, há 25 anos – pode ser um dos fatores externos que mais inspiram o desenvolvimento de uma característica pessoal e interna como o altruísmo.

Desse modo, notamos que embora essa circunstância reforce o estereótipo feminino de altruísmo em excesso, modelos positivos de ações solidárias podem ter um papel importante no aproveitamento do capital humano, na responsabilização social e construção coletiva de uma sociedade melhor e, conseqüentemente, na auto-realização pessoal da mulher com alta capacidade. Nesse âmbito, é essencial atentar-se a processos de identificação da alta capacidade que contemplem o reconhecimento de potenciais mascarados pelo rótulo de empatia e sensibilidade, muitas vezes ignorados na busca pela excelência em áreas acadêmicas (PRAMATHEVAN; GARCES-BACSAL, 2012).

Além disso, mostra-se imperativo desconstruir estereótipos de áreas específicas de atuação profissional que, muitas vezes, são ignoradas por mulheres que acreditam que teriam pouco impacto social, como em profissões relacionadas às Ciência, Tecnologia, Engenharia ou Matemática (STEM), sendo que descobrir a natureza altruística dessas profissões pode ter um impacto positivo na motivação de meninas – e também meninos – e a ajudá-las a desenvolver um propósito profundo dentro dessas áreas de atuação considerada majoritariamente como masculina (Jilana BOSTON; Andrei CIMPIAN, 2018).

Fica claro que, na visão das entrevistadas, que o apoio da mãe vem no formato de suporte caso o objetivo não seja alcançado. Ou seja, por vezes, a conquista do ingresso em um curso universitário concorrido como Medicina em uma instituição pública, parece algo muito distante da realidade, momento para o qual a mãe deseja prepará-la para enfrentar.

Nessa perspectiva, Reis (2002) aponta que, um fator que afeta meninas e mulheres jovens talentosas é a dificuldade de planejar o futuro de maneira realista. A autora afirma que é importante que pais, mães e professores as orientem para que consigam planejar seus objetivos e estabelecer prioridades para alcançar seus sonhos, tarefa que parece melhor executada pelos meninos.

CONCLUSÕES

A história tem nos mostrado que repetidamente as mulheres têm vivenciado diferentes formas de opressão e vêm sendo relegadas a segundo plano na educação, na ciência, na política e no mercado de trabalho por séculos e séculos. Elas, ou melhor, nós, temos lutado para desconstruir postulações sexistas que ainda prevalecem fortemente na organização da sociedade contemporânea e que, por vezes, são revisitadas como recurso de manutenção da ordem social.

A Ciência, constructo historicamente elaborado por homens e para homens, só por volta da década de 1960 e 1970, rendeu-se a uma maior transformação por meio dos estudos sociais que colocaram em questão as estruturas e mecanismos ideológicos de poder que perpetuam a discriminação e exclusão das mulheres. Com os movimentos feministas direcionando forças para o questionamento de uma ordem natural que parecia imutável e para o estabelecimento de uma nova forma de fazer Ciência, iniciou-se, então, o desenvolvimento do que entendemos como uma teoria e metodologia feministas, para as quais o gênero aparece como categoria central de discussão e análise.

Dessa forma, destacamos a importância do gênero como categoria de análise para além do binarismo normativo do sistema sexo/gênero, mas como uma forma de compreensão relacional da qual decorre o exercício do poder. Entendemos o gênero como uma categoria relacional complexa, dinâmica e mutável, para além das diferenciações anatômicas e fisiológicas, e a partir da qual se estabelece uma determinada prescrição normativa social, cultural e política. Categoria essa, concebida originalmente para questionar a biologia e a atribuição da desigualdade social entre homens e mulheres como uma consequência da natureza e de suas diferenças anatômicas e fisiológicas, e por meio da qual se justifica uma determinada prescrição normativa social, cultural e política, na qual os papéis sociais estereotipados e os códigos de conduta são atribuídos em função das necessidades e valores de um grupo dominante.

Assim, em um contexto social de opressão da mulher, historicamente estruturado pelo patriarcado, os estudos nacionais e internacionais sobre mulheres com potencial e alta capacidade por uma perspectiva de gênero ainda se mostram muito tímidos. Esses estudos estão invisibilizados na chamada história oficial, foram ainda pouco explorados por serem relativamente recentes e se mantêm ofuscados por modelos e postulações teóricas de autores masculinos.

Diante disso, o fato de que mulheres e homens com alta capacidade apresentem diferenças durante o processo de identificação e desenvolvimento de seu potencial tem, aos poucos, permeado os temas de discussões de algumas raras pesquisas científicas internacionais que ainda carecem de desenvolvimento de uma crítica consistente, métodos e instrumentos de investigação adequados que não privilegiem a reprodução de um discurso científico fortemente marcado pela tradição masculina.

As conquistas sociais e políticas alcançadas com os movimentos feministas tornaram possível o maior nível de instrução educacional e de realizações de mulheres altamente capazes e que começavam a se destacar em seus campos de atuação. Essas mulheres, aqui chamadas de mulheres com alta capacidade, possuem uma série de características próprias, sejam elas características pessoais, cognitivas, psicológicas e identitárias, e mais ainda, compartilham das mesmas dificuldades e obstáculos para serem reconhecidas e desenvolverem seus potenciais.

A desigualdade traduzida em inúmeros estereótipos e códigos de gênero – mecanismos que definem, limitam e transmitem os modelos sociais de identificação tanto para o feminino quanto para o masculino – assombram a vida dessas meninas e mulheres e geram barreiras internas e externas que as impedem ou dificultam a expressão de suas habilidades, o desenvolvimento do seu potencial, o reconhecimento e o auto-reconhecimento de seus talentos.

O reconhecimento e a identificação formal de meninas com alta capacidade parecer ser o primeiro obstáculo enfrentado por elas. Em diversos países e contextos, o número de meninas formalmente identificadas com alta capacidade é inferior ao número de meninos. Essa diferença poderia levar à falsa constatação de que os meninos são mais inteligentes, mais capazes do que as meninas, não fosse o forte condicionante social de maior valorização da inteligência e conquistas masculinas.

Diante disso, nos propusemos, neste estudo, a identificar e analisar as barreiras que dificultam a identificação e o desenvolvimento de meninas com alta capacidade em dois contextos de atendimento educacional diferentes, no Brasil e na Espanha, considerando as diferenças de conceitualização, identificação e atendimento educacional de cada país.

Em primeiro lugar, nos debruçamos em contextualizar os conceitos as estratégias de identificação e de atendimento educacional a alunos e alunas com alta capacidade no contexto dos dois países estudados e por meio de um levantamento documental, identificamos que nos anos letivos de 2012 a 2017, na Espanha, e de 2013 a 2018, no Brasil, o número de meninas nas matrículas de estudantes com alta capacidade foi menor do que o de meninos, embora essas diferenças não se mostraram tão acentuadas – se não, positivas – nas cidades em que foi realizada a coleta de dados da pesquisa.

É importante destacar que no Estudo de Caso 1, a cidade espanhola investigada pertence a um contexto de grande incentivo à identificação e desenvolvimento da alta capacidade, sustentado por políticas públicas nacionais, estaduais e locais que orientam a identificação precoce em todas as escolas de educação básica, por iniciativas de parcerias entre o órgão responsável pela educação no município e a universidade local e fortalecido pela ação de uma associação para alunos e alunas com alta capacidade. A identificação do alunado com alta capacidade é um procedimento de responsabilidade de uma equipe especializada dedicada ao atendimento educacional de alunos e alunas com necessidade de apoio educativo e deve ocorrer em duas etapas escolares, envolvendo questionários e testes psicológicos. A provisão educacional dos alunos e alunas com alta capacidade é realizada principalmente pela ampliação curricular, enriquecimento curricular ou aceleração. Além disso, a cidade já foi alvo de um projeto piloto para a implantação de atendimento especializado para alunos e alunas com alta capacidade dentro da escola, durante o turno escolar e realizado por profissionais especializados.

No Estudo de Caso 2, a cidade brasileira onde foi realizada a pesquisa conta com um centro de atendimento especializado com mais de 25 anos de atuação na área, legitimado por políticas públicas educacionais que preveem o atendimento educacional e a inclusão desses alunos e alunas, e fortalecido por uma associação de alunos, familiares e amigos que têm forte poder de decisão nas ações do centro. A identificação do alunado é obrigatória e realizada pelo centro em todas as escolas estaduais e municipais da cidade e em algumas escolas particulares com as quais o centro estabeleceu parceria. Dessa forma, inferimos que a proporção maior de meninas com alta capacidade – destacamos aqui, que é a cidade com maior proporção de meninas mais capazes no Brasil – pode estar relacionada com a aplicação dos procedimentos de identificação de maneira mais homogênea em toda a amostra.

Para além do levantamento e análise dos dados documentais – legislativos e estatísticos – que revelaram a diferença de gênero dentro do campo de estudo da alta capacidade, foi de fundamental importância a realização de entrevistas com as meninas formalmente identificadas com alta capacidade, com o objetivo de identificar e analisar as barreiras que dificultam o diagnóstico e o desenvolvimento de suas potencialidades nos procedimentos de identificação, mediações escolares e experiências pessoais.

Em primeiro lugar, identificamos a partir da análise das entrevistas com as alunas do Brasil e da Espanha, uma série de características de alta capacidade, dentre elas: a leitura precoce e o gosto pela leitura, a rapidez para aprender e a assincronia no ritmo de aprendizado

em relação aos colegas da mesma idade, o bom desempenho na sala de aula, o gosto por aprender coisas novas, a curiosidade, o uso de um vocabulário rico e preciso, e a criatividade.

Também apontamos a existência de barreiras internas e externas vivenciadas e relatadas por essas meninas, como a limitação autoimposta de restringir-se de realizar perguntas, argumentar ou discutir, exatamente para não parecerem questionadoras, pouco educadas, desobedientes ou menos femininas, o que pode levar a um processo de esvaziamento de suas vozes e à invisibilidade de seus potenciais.

Assim, os códigos de gênero identificados no processo educacional de alunas com alta capacidade parecem ser fatores de grande influência desde o processo de triagem e captação de meninas para programas de atendimento especializado, permanecendo durante todo o processo de desenvolvimento de seu potencial, dentre os quais se destacam: a necessidade de ser ou parecer perfeita, a síndrome da impostora, a disposição em ajudar ou cuidar e o modelo de liderança complacente.

A síndrome de impostora é um código de gênero recorrente no discurso coletivo de alunas com alta capacidade que, por vezes, questionam a própria inteligência e subestimam a sua capacidade mesmo quando alcançam um nível considerável de sucesso, atribuindo o êxito a um esforço pontual, à sorte ou ainda a fatores externos. Esse código de gênero, apesar de ter origem na pressão externa da sociedade para o cumprimento de padrões sociais impostos historicamente a mulheres, exerce influência interna nas alunas com alta capacidade. Já a disposição em ajudar ou cuidar foi um código de gênero identificado na histórica atribuição do “viver para o outro” a uma função feminina. É frequente na fala das alunas com alta capacidade, que elas sejam solicitadas pelos professores para ajudar os colegas com dificuldade durante as aulas, o que reforça o papel de cuidadora já naturalizado para uma mulher e a repetição de um padrão de altruísmo em excesso. Ao lado disso, o modelo de liderança complacente, identificado no discurso das alunas com alta capacidade, revela o desejo de ocupar uma posição de liderança e um alto cargo profissional, acompanhado da preocupação com bem-estar dos outros e da auto cobrança para não parecerem autoritárias ou mandonas.

De maneira geral, esses códigos de gênero parecem ser fatores de grande influência desde o processo de triagem e captação de meninas para programas de atendimento especializado, permanecendo durante todo o processo de desenvolvimento de sua capacidade, sendo que as entrevistas também relevaram que, durante todo seu processo de desenvolvimento, essas meninas comumente recebem mensagens externas contraditórias sobre sua capacidade e potencial de realização e vivenciam conflitos internos em relação a escolhas pessoais entre estudos e carreira *versus* família.

Além disso, notamos que as expectativas que as meninas com alta capacidade têm para o futuro são frequentemente influenciadas por suas experiências anteriores, sejam elas experiências de sucesso e realização ou de dificuldade e superação, mas muitas vezes são consideradas irrealistas por seus familiares.

Diante do objetivo de revelar como são enfrentadas essas barreiras pela gestão dos programas, pelas famílias e pelas próprias implicadas, destacamos que o acesso a programas de atendimento específico para o desenvolvimento da alta capacidade, a motivação no ambiente educacional e familiar, a existência de mentoras e mulheres que sejam modelo de realização do potencial, são fatores fundamentais para o enfrentamento dos códigos de gênero. A falta de acesso à provisão educação, garantida, muitas vezes, na figura de um centro especializado para o atendimento de alunos e alunas com alta capacidade, pode restringir o acesso ao desenvolvimento da capacidade de inúmeras meninas e mulheres com alta capacidade e levar ao embotamento de seus potenciais.

Ao lado disso, uma das limitações identificadas durante a realização do estudo foi a dificuldade de nos aprofundamos em relação ao levantamento do perfil demográfico das participantes e, por consequência, não termos avançado na complexa tarefa de discutir questões para além do gênero. Desse modo, consideramos de extrema importância abordagens dentro da perspectiva do feminismo interseccional, linha teórica e prática contemporânea do feminismo que coloca em pauta não apenas o machismo, mas também a discriminação racial e o preconceito de classe social, fatores como classe e raça exercem grande influência nas formas de opressão e nas realidades de vida das mulheres.

De maneira geral, acreditamos que são fatores imprescindíveis para que meninas e mulheres talentosas possam atingir seu potencial: o acesso a procedimentos de identificação que são aplicados a toda a população horizontalmente, o atendimento educacional especializado para o desenvolvimento do potencial e talento, a existência de pessoas que exerçam influência positiva e motivação e o reconhecimento e valorização interna e externa de suas conquistas.

Por fim, destacamos a necessidade de pensar a educação de meninas com alta capacidade a partir de uma perspectiva que se distancie do modelo patriarcal de sucesso e realização. As mulheres têm vivenciado historicamente uma série de restrições e imposições sociais sobre seu comportamento. Assim, a cobrança de *performances* que tenham como modelo as conquistas dos homens não nos faz ser pessoas melhores, apenas nos faz ser como eles.

REFERÊNCIAS

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

ALVAREZ, Sonia E. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. **Cadernos Pagu**, v. 43, p. 13-56, 2014.

ALVAREZ, Sonia E.; FRIEDMAN, Elisabeth Jay; BECKMAN, Ericka; BLACKWELL, Maylei; CHINCHILLA, Norma Stoltz; LEBON, Nathalie; NAVARRO, Marysa; RÍOS TOBAR, Marcela. Encontrando os Feminismos Latino-Americanos e Caribenhos. **Estudos Feministas**, v. 11, n. 2, p. 541-575, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v11n2/19138.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

ALVES, Branca Moreira. PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

ANDALUZIA. Ley nº 17 de 10 de diciembre de 2007. Ley de Educación de Andalucía. **Boletín Oficial de la Junta de Andalucía**, Sevilla, Andalucía, 10 dec. 2007. Disponível em: < <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/d1.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

ANDALUZIA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. **Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales em Andalucía (2011-2013)**. Espanha, Andaluzia: Consejería de Educación; Junta de Andalucía, 2011. Disponível em: < <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Planactuacion.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

ANGELOU, Maya. **Still I rise**. Nova York: Random House, 2001.

ARNOLD, Karen; NOBLE, Kathleen, D.; SUBOTNIK, Rena F. **Remarkable Women: Perspectives on Female Talent Development**. New York: Hampton Press, 1996.

BAIN, Sherry K.; BLISS, Stacy L.; CHOATE, Stephani M. Serving children who are gifted: perceptions of undergraduates planning to become teachers. **Council for Exceptional Children**, v. 30, n. 4, 2007, p. 450-478.

BALLARÍN DOMINGO, Pilar. Estrategias femeninas: Resistencias y creación de identidades. In: BALLARÍN DOMINGO, Pilar; MARTÍNEZ LÓPEZ, Cándida. **Del patio a la plaza – Las mujeres en las sociedades mediterráneas**. Granada: FEMINAE; Universidad de Granada; Instituto de Estudios de la Mujer, 1995. p. 231-247.

BALLARÍN DOMINGO, Pilar. La escuela como espacio de socialización en valores y normas de género. In: SOCIEDAD DE PEDIATRÍA SOCIAL. **Calidad, género y equidad**

en la atención integral a la salud de la infancia y adolescencia. Informe Salud, Infancia, Adolescencia y Sociedad. Madrid: Sociedad de Pediatría Social, 2007. p. 59-68.

BALLARÍN DOMINGO, Pilar. Retos de la escuela democrática. In: COBO BEDIA, Rosa. **Educación en la Ciudadanía: perspectivas feministas.** Madrid: Los libros de la Catarata, 2008. p. 151-186.

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 1, p. 207-228, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n1/a20v16n1.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BARRERA DABRIO, Álvaro; DELGADO, Rosa Durán; JAPÓN, Juan González; REINA REINA, Carmen Lucía. **Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por Presentar Altas Capacidades Intelectuales.** Andalucía: Junta de Andalucía; Consejería de Educación; Dirección General de Participación y Equidad en Educación, 2009.

BARSTED, Leila de Andrade Linhares; ALVES, Branca Moreira. Novos Padrões e velhas Instituições: feminismos e família no Brasil. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara T. **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira.** São Paulo: Edições Loyola, 1987. p. 205-223.

BASTO, Renata Muniz Prado. **Identificação e Promoção do Talento Feminino: Conhecendo Trajetórias e Despertando Potenciais.** 2018. 191 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32052>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BIANCO, Margarita; HARRIS, Bryn; GARRISON-WADE, Dorothy; LEECH, Nancy. Gifted girls: gender bias in gifted referrals. **Roeper review**, v. 33, n.3, p. 170-181, 2011.

BORDO, Susan. Feminism, Postmodernism, and Gender-Scepticism. In: NICHOLSON, Linda. **Feminism/Postmodernism.** Nova York: Routledge, 1990. p.133-156.

BOSTON, Jilana S.; CIMPIAN, Andrei. How do we encourage gifted girls to pursue and succeed in Science and Engineering? **Gifted Child Today**, v. 42, n. 4, 2018, p. 196-207.

BRASIL. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial**. Educação Especial. Um direito assegurado. Livro 1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em: < https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 9 jan. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001b. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> >. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**, 2008a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 17 nov. 2011a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2011b. Disponível em: <http://www.pne.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/marcia-abreu-e-marcos-cordioli-caderno-cec-plano-nacional-de-educac3a7c3a3o-pne-2011_2020.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, **Diário Oficial da União**, 12 dez. 2012.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa; MERCADO, Cristiano; BIZZOCHI, Miriam. **Banco de Dados Sobre o Trabalho das Mulheres**: Mulheres brasileiras, educação e

trabalho. Fundação Carlos Chagas: 2010. Disponível em: < <https://www.fcc.org.br/bd/mulheres/>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 209-231, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18405.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2017.

CARMO, Jhader Cerqueira do. **“Girls, who run this motha?”** Feminismos em processos de concertação internacional. 2018. 168f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, 2018. [Disponibilizado pelo autor].

CHAN, David. W. Gender differences in spatial ability: relationship to spatial experience among chinese gifted students in Hong Kong. **Roeper Review**, v. 29, n. 4, p. 267-325, 2007.

CLANCE, Pauline Rose; IME, Suzanne Ament. The Imposter Phenomenon in High Achieving Women: Dynamics and Therapeutic Intervention. **Psychotherapy: Theory, Research & Practice**, v. 15, n. 3, p. 241-247, 1978.

COBO BEDIA, Rosa. El género en las ciencias sociales. **Cuadernos de Trabajo Social**, v. 18, p. 249-258, 2005. Disponível em: < <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/File/CUTS0505110249A/7595>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

COBO BEDIA, Rosa. **Fundamentos del patriarcado moderno**. Jean Jacques Rousseau. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, v. 16, p. 13-30, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a02.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

CUNNINGHAM, Lindy G.; RINN, Anne N. The role of gender and previous participation in a summer program on gifted adolescents' self-concepts over time. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 30, n. 3, p. 326-353, 2007.

DAIGNAULT, Maurice; EDWARDS, Alison; POHLMAN, Cheryl; McCABE, Ann. Selección para programas especiales: desequilibrio entre niñas y niños. In: ELLIS, Julie; WILLINSKY, John. **Niñas, mujeres y superdotación: un desafío a la discriminación educativa de las mujeres**. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 1999. p. 101-106.

DARWIN, Charles. **The descent of man**. London: John Murray, 1871.

DEVORE, Jay L. **Probabilidade e Estatística: Para Engenharia e Ciências**. São Paulo: Cengage Learning, 2006.

DIAS, Maria Odila da Silva. Teorias e método dos estudos feministas: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. In: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina (org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 39-53.

ESPAÑA. Real Decreto nº 334, de 06 de marzo de 1985. Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial. **Boletín Oficial del Estado**, 06 mar. 1985. Disponível em: <http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd334-1985.html>. Acesso em: 19 jun. 2018.

ESPAÑA. Ley Orgánica nº 10, de 23 de diciembre de 2002. Ley Orgánica de Calidad de la Educación. **Boletín Oficial del Estado**, 23 dec. 2002. Disponível em: <<https://www.ceapa.es/content/ley-org%C3%A1nica-de-calidad-de-la-educaci%C3%B3n-loce-0>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

ESPAÑA. Ley Orgánica nº 2, de 03 de mayo de 2006. Ley de Educación. **Boletín Oficial del Estado**, 03 may. 2006. Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

ESPAÑA. Ley Orgánica nº 8, de 09 de diciembre de 2013. Ley Orgánica Para la Mejora de la Calidad Educativa. **Boletín Oficial del Estado**, 09 dec. 2013. Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

ESPARZA MOLINA, Fernando Javier; RUIZ MELERO, María José; FERRANDO PIETRO, Mercedes; SAINZ GÓMEZ, Marta; PRIETO SÁNCHEZ, María Dolores. Creatividad científica y alta habilidad: diferencias de género y nivel educativo. **Aula**, v. 21, p. 49-62, 2015. Disponível em: <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/131952/1/Creatividad_cientifica_y_alta_habilidad_.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2017.

FERRIMAN, Kimberley.; LUBINSKI, David; BENBOW, Camilla P. Work preferences, life values, and personal views of top math/science graduate students and the profoundly gifted: developmental changes and gender differences during emerging adulthood and parenthood. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 97, n. 3, p. 517-532, 2009.

FIEBIG, Jennifer Nepper. Gifted American and German adolescent women: a longitudinal examination of attachment, separation, gender roles, and career aspirations. **High Ability Studies**, v. 19, n. 1, p. 67-81, 2008.

FIEBIG, Jennifer Nepper; BEAUREGARD, Erin. Longitudinal Change and Maternal Influence on Occupational Aspirations of Gifted Female American and German Adolescents. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 34, n. 1, p. 45-67, 2010.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, Espaços de Confronto e Convívio com as diferenças:** análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010.../DANIELA_FINCO.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAMA, Maria Clara Sodré S. **Educação de Superdotados:** teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, Fernanda do Carmo; FLEITH, Denise de Souza. O que alunas superdotadas e não superdotadas pensam sobre inteligência e criatividade. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Superdotados:** Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações. Curitiba: Juruá, 2013. p. 25-40.

GÓMEZ PÉREZ, María Ángela; VALADEZ SIERRA, María Dolores. Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. **Faísca**, v. 15, n. 17, p. 67-85, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS1010110067A/7651>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

GROSS, Candace M.; RINN, Anne N.; JAMIESON, Kelly M. Gifted adolescents' overexcitabilities and self-concepts: an analysis of gender and grade level. **Roeper Review**, v. 29, n. 4, p. 240-248, 2007.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: Ed. UFLA, 2011.

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

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**, n. 1, p. 7-31, 1993.

HARDING, Sandra. **Ciencia y feminismo**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

HEILBRONNER, Nancy N. The STEM Pathway for women: what has changed? **Gifted Child Quarterly**, v. 57, n. 1, p. 39-55, 2013.

HOLLINGWORTH, Leta Stetter. Social Devices for Impelling Women to Bear and Rear Children. **American Journal of Sociology**, v.22, n. 1, 1916. Disponível em: <<https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/212572>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

HYATT, Laurie. A case study of the suicide of a gifted female adolescent: implications for prediction and prevention. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 33, n. 4., p.514-535, 2010.

INEP. **Microdados do Censo Escolar**. 2014. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

INEP. **Microdados do Censo Escolar**. 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

INEP. **Microdados do Censo Escolar**. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

INEP. **Microdados do Censo Escolar**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

INEP. **Microdados do Censo Escolar**. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

INEP. **Microdados do Censo Escolar**. 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 01 set. 2019.

KAO, Chen-Yao. Mathematically gifted adolescent females' mixed sentiment toward gender stereotypes. **Social Psychology Education**, v. 18, n. 1, p. 17-55, 2015.

KAO, Chen-Yao. The dilemmas of peer relationships confronting mathematically gifted female adolescents: nine cases in Taiwan. **Gifted Child Quarterly**, v. 55, n. 2, p. 83-94, 2011.

KEARNEY, Kathi. Highly gifted children in full inclusion classrooms. **Highly Gifted Children**, v. 12, n. 4, 1996, s/p.

KELLER, Evelyn Fox. **Reflexiones sobre género y ciencia**. Valência: Edicions Alfons el Magnànim, 1991.

KERR, Barbara A. **Smart Girls: A New Psychology of Girls, Women and Giftedness**. 2. ed. Scottsdale: Gifted Psychology Press, 1994.

LAGE, Maria Campos. Os softwares tipo CAQDAS e a sua contribuição para a pesquisa qualitativa em educação. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 12, n. 2, p. 42-58, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1187>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

LLATA MARTÍN, María Carmen. **Altas Capacidades en Nuestro Sistema Educativo**. Sevilla: Punto Rojo, 2016.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalvanti. **Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul: Educus, 2005.

MACEDO, Ana Gabriela. Pós-feminismo. **Estudos feministas**, v. 14, n. 3, p.813-817, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n3/a13v14n3.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MACEDO, Ana Gabriela; AMARAL, Ana Luísa (Org.). **Dicionário da Crítica Feminista**. Porto: Afrontamento, 2005.

MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço. **Masculino genérico e sexismo gramatical**. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158447/336814.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MALIN, Janessa; MAKEL, Mathew C. Gender differences in gifted students' advice on solving the world's problems. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 35, n. 2, p. 175-187, 2012.

MARTIN, Jane Roland. Sophie y Emile: Estudio de un caso de prejuicio sexista en la historia del pensamiento educativo. **Educación y Sociedad**, n. 1, p. 127-144, 1993.

MASLOW, Abraham. **Motivation and Personality**. New York: Harper, 1954.

MASSUDA, Mayra Berto; ORLANDO, Rosimeire Maria. Temas em Altas Habilidades/ Superdotação na Perspectiva de Gênero: Um Estudo de Revisão Sistemática. *Revista Educação Especial*, v.32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26398>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

MATHIESEN, María Elena; YÁNEZ, Guinette Castro; MERINO, José Manuel; MARDONES, Olga Mora; SALDAÑA, Gracia Navarro. Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. **Estudios Pedagógicos**, v. 39, n. 2, p. 199-2011, 2013. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200013>. Acesso em: 12 jun. 2017.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 809-840, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/05.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set.

2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-62362014000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 26 jun. 2017.

MENÉNDEZ, María Isabel Menéndez. **Lenguaje Administrativo No Sexista**. Instituto Andaluz de la Mujer, 2006. Disponível em: <<https://www.juntadeandalucia.es/institutodela mujer/ugen/sites/default/files/documentos/107.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

MILLER, Nancy B.; FALK, R. Frank; HUANG, Ynmei. Gender identity and the overexcitability profiles of gifted college students. **Roeper Review**, v. 31, n. 3, p. 161-169, 2009.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2.197 de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Boletim Oficial da União**, 26 out. 2012. Disponível em: < <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/resoluc3a7c3a3o-see-nc2ba-2-197-de-26-de-outubro-de-2012.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD). **Enseñanzas no universitarias**. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2012-2013. 2014. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/2012-13.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD). **Enseñanzas no universitarias**. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2013-2014. 2015. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/2013-14.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD). **Enseñanzas no universitarias**. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2014-2015. 2016. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/2014-15.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD). **Enseñanzas no universitarias**. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2015-2016. 2017. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/2015-16.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD). **Enseñanzas no universitarias**. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2016-2017. 2018. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano->

mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/2016-17.html>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Quem tem medo de Judith Butler? A cruzada moral contra os direitos humanos no Brasil. **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332018000200400&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jul. 2018.

MONLEÓN, Lorena Fries; POLANCO, Nicole Lacramette. Feminismos, Género y Derecho. In: POLANCO, N. L. (Ed.). **Derechos Humanos y Mujeres: Teoría y Práctica**. Santiago: Universidad de Chile, 2013, p. 33-65.

MULLET, Dianna R.; RINN, Anne N.; KETTLER, Todd. Catalysts of Women's Talent Development in STEM: A Systematic Review. **Journal of Advanced Academics**, v. 28, n. 4, p. 243-289, 2017.

NOBLE, Kathleen D.; SUBOTNIK, Rena F.; ARNOLD, Karen D. To thine own self be true: a new model of female talent development. **Gifted Child Quarterly**, v. 43, n. 4, p. 140-149, 1999.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; LEE, Seon-Young. Gender and other group differences in performance on off-level tests: changes in the 21st century. **Gifted Child Quarterly**, v. 55, n. 1, p. 54-73, 2011.

PALÁCIOS, Jesús. O que é adolescência. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 263-272.

PAULA, Marlúbia Corrêa de; VIALI, Lori; GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. Pesquisa Qualitativa como área para um crescente uso de CAQADS na análise textual: ocorrências e possibilidades delineadas (2004-2015). In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 5., 2016, Porto. **Atas...** Porto: Universidade Lusófona do Porto (ULP), 2016. p. 583-592. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/646>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004>. Acesso em: 02 mai. 2018.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. A mulher com altas habilidades/ superdotação: à procura de uma identidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p.677-694, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000400010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 24 mai. 2017.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Avaliação dos Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação: Requisito Necessário para um Atendimento Educacional de Qualidade. In: MARQUEZINI, Maria Cristina; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; BUSTO, Rosângela Marques. **Atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE, Marquezini & Manzini, 2013a. p.69-86.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Do pecado de ser mulher ao medo de ser mulher com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Superdotados: Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações**. Curitiba: Juruá, 2013b. p. 55-74.

PÉREZ MORA, Diego; PADILLA-GÓNGORA, David; LÓPEZ-LIRIA, Remedios; MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, Ana Maria; SANTIUSTE BERMEJO, Víctor. El plan Andaluz de atención a las altas capacidades intelectuales: panorama actual y perspectivas de futuro. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, n. 1, v. 3, p. 201-208, 2012. Disponível em: < http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/4724/0214-9877_2012_2_1_201.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 mai. 2018.

PFEIFFER, Steven I.; PETSCHER, Yaacov; KUMTEPE, Alper. The gifted rating scales-school form: a validation study based on age, gender and race. **Roeper Review**, v. 30, p. 140-146, 2008.

PIECHOWSKI, Michael. Overexcitabilities. In: RUNCO, M.; PRITZER, S. **Encyclopedia of creativity**. Vol. 2. San Diego: Academic Press, 1999. p.325-334.

PIIRTO, Jane; MONTGOMERY, Diane; MAY, James. A comparison of Dabrowski's overexcitabilities by gender for American and Korean high school gifted students. **High Ability Studies**, v. 19, n. 2, p. 141-153, 2008.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2019.

PLUCKER, Jonathan; ESPING, Amber. Florence Goodenough. In: PLUCKER, Jonathan; ESPING, Amber. **Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources**. 2014a. Disponível em: < <http://www.intelltheory.com/goodenough.shtml>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

PLUCKER, Jonathan; ESPING, Amber. History of Influences in the Development of Intelligence Theory and Testing. In: PLUCKER, Jonathan; ESPING, Amber. **Human**

intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources. 2014b. Disponível em: <<http://www.intelltheory.com/intelmap.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

PLUCKER, Jonathan; ESPING, Amber. Leta Stetter Hollingworth. In: PLUCKER, Jonathan; ESPING, Amber. **Human intelligence:** Historical influences, current controversies, teaching resources. 2014c. Disponível em: <<http://www.intelltheory.com/lhollingworth.shtml>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

PRECKEL, Franzis, GOETS, Thomas; PEKRUN, Reinhard, KLEINE, Michael. Gender differences in gifted and average-ability students: comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in Mathematics. **Gifted Child Quarterly**, v. 52, n. 2, p. 146-159, 2008.

PRECKEL, Franzis; ZEIDNER, Moshe; GOETZ, Thomas, SCHLEYER, Esther Jane. Female 'big fish' swimming against the tide: the 'big-fish-little-pond effect' and gender-ratio in special gifted classes. **Contemporary Educational Psychology**, v. 33, n. 1, p. 78-96, 2008.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade R. da. Altas habilidades/superdotação no contexto das políticas nacionais de educação especial (1994 e 2008): pontos e contrapontos. **Veras: Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, v. 1, n. 1, p. 35-46, abr. 2011. Disponível em: <<http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/view/4>>. Acesso em: 20 set. 2018.

REIS, Sally. M. External barriers experienced by gifted and talented girls and women. **Gifted child today magazine**, v. 24, n. 4, p. 26-65, 2001.

REIS, Sally. Feminist perspective on talent development: a research-based conception of giftedness in women. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON J. **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, pp. 217-245

REIS, Sally. Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. **Gifted child today magazine**, v. 25, n. 1, p. 14-28, 2002.

REIS, Sally. Necesidades especiales de las niñas y mujeres muy inteligentes. In: ELLIS, Julie; WILLINSKY, John. **Niñas, mujeres y superdotación: un desafío a la discriminación educativa de las mujeres**. Madrid: Narcea, 1999. p.61-78.

REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos; GOMES, Candido Alberto. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a sub-representação de meninas entre alunos superdotados. **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 503-519, 2011.

RENZULLI, Joseph S. **What makes giftedness?** Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, v. 60, p. 180-184, 1978.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **The triad reader**. Waco: Creative Learning Press, 1986.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

RINN, Anne; JAMIESON, Kelly M.; GROSS, Candace, M; MCQUEEN, Kand S. A canonical correlation analysis of the influence of social comparison, gender, and grade level on the multidimensional self-concepts of gifted adolescents. **Social Psychology Education**, v. 12, n. 2, p. 251-269, 2009.

RINN, Anne; MCQUEEN, Kand S.; CLARK, Gina L. RUMSEY, Jessica L. Gender differences in gifted adolescents' math/verbal self-concepts and math/verbal achievement: implications for the STEM Fields. **Journal for the Education of the gifted**, v. 32, n. 1, p. 34-53, 2008.

ROBINS, Jennifer. **An Explanatory History of Gifted Education: 1940-1960**. 2010. 286f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departament of Educational Psychology, Educational Baylor University, 2010. Disponível em: < https://baylor-ir.tdl.org/baylor-ir/bitstream/handle/2104/7946/Jennifer_Robins_phd.pdf;sequence=4>. Acesso em: 24 jun. 2017.

RODENSTEIN, Judith M.; GLICKHOUF-HUGHES, Cheryl. Career and Lifestyle Determinants on Gifted Women. In: COLANGELO, N.; ZAFFRAN, R. T. **New Voices in Counseling the Gifted**. Los Altos, Kauffman, 1977, s/p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

RUBIN, Gayle. The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex. In: REITER, Rayna R. **Toward an Anthropology of Women**. New York: Monthly Review Press, 1975.

RUDASILL, Kathleen Moritz; CAPPER, Marla Read; FOUST, Regan Clark; CALLAHAN, Carolyn M.; ALBAUGH, Susan B. Grade and gender differences in gifted students' self-concepts. **Journal for the education of the gifted**, v. 32, n. 3, p. 340-367, 2009.

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

SAFFIOTI, Heleieth I. B.; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de Gênero: Poder e Impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SANZ CHACÓN, Carmen et al. Informe Nacional sobre la Educación de los Superdotados: Desde el Fracaso Escolar a la Excelencia Educativa. In: _____. **El Mundo del**

Superdotado. 2017. Disponível em: < <https://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

SARDENBERG, Cecília M. B.; COSTA, Ana Alice A. Feminismos, feministas e movimentos sociais. In: BRANDÃO, Margarida Luiza Ribeiro; BINGEMER, Maria Clara Lucchetti. **Mulher e relações de gênero**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p.71-99, 1995. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

SILVERMAN, Linda Kreger. Todo empezó con Leta Hollingworth: historia de la superdotación en las mujeres. In: ELLIS, Julie; WILLINSKY, John. **Niñas, mujeres y superdotación: un desafío a la discriminación educativa de las mujeres**. Madrid: Narcea, 1999. p.37-50.

SIMONTON, Dean; QIAN, Meihua. Catherine Cox Miles. In: PLUCKER, Jonathan; ESPING, Amber. **Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources**. 2014. Disponível em: <<http://www.intelltheory.com/cox.shtml>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

STERNBERG, Robert. J. A triarchic theory of intellectual giftedness. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986.

_____. **Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence**. New York: Cambridge University Press. New York: Cambridge University Press, 1985.

SUBIRATS MARTÒRI, Marina. La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 81, n.28.3, p.45-57, 2014. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/274/27433841004/>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

_____. Niños y niñas en la escuela: Una exploración de los códigos de género actuales. **Educación y Sociedad**, n. 74, pp.91-100, 1985.

SUNDARI PRAMATHEVAN, G.; GARCES-BACSAI, Rhoda Myra. Factors influencing altruims in the context of overseas learning experiences among gifted adolescent girls in Singapore. **Roeper Review**, v. 34, n. 3, 2012.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

UNESCO. **Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4**. Paris: UNESCO, 2015

UNESCO. **Decifrar o código**: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática. Brasília: UNESCO, 2018.

UNIVERSIDAD DE GRANADA. **Boletín Oficial de la Universidad de Granada nº 5**, de Mayo-Agosto de 2003. Normativa de Constitución de la Comisión de Ética en Investigación. 2003. Disponível em: < https://secretariageneral.ugr.es/bougr/pages/anteriores/bougr5/123_5/%21>. Acesso em: 20 abr. 2017.

VALCÁRCEL, Amelia. **La memoria colectiva y los retos del feminismo**. Santiago: CEPAL, 2001. Disponível em: < https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5877/S01030209_es.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2017.

WILLINSKY, John. Introducción. In: ELLIS, Julie; WILLINSKY, John. **Niñas, mujeres y superdotación**: un desafío a la discriminación educativa de las mujeres. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones. p.19-36.

WITZEL, Andreas. The Problem-Centered Interview. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 1, n. 1, 27 parágrafos, 2000.

WOLFF, Stephan. Analysis of Documents and Records. In: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines. **A Companion to Qualitative Research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2004. p. 284-290.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Artmed, 2005.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

São Carlos, ____ de _____ de 2017

Aos pais, mães ou responsáveis convidados

Eu, Mayra Berto Massuda, RG: [REDACTED], CPF [REDACTED], doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, informo que estou realizando um trabalho de pesquisa intitulado **“Dotação e Talento pela perspectiva das mulheres: estudos de caso do Brasil e da Espanha”**, orientada pela Prof. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni, da Universidade Federal de São Carlos e pela professora Dra. Pilar Ballarín Domingo, da Universidad de Granada (Espanha).

A pesquisa visa compreender os processos e mediações para a identificação e o desenvolvimento do potencial de meninas com dotação e talento de duas localidades, uma no Brasil e uma na Espanha.

A fim de que essa pesquisa se realize, convido você e sua filha para participarem deste estudo. Gostaria de esclarecer que a participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida.

Os riscos relacionados que ocasionalmente podem se manifestar são: não se sentir à vontade em participar em atividades propostas (entrevistas), ou sentir-se desconfortável durante a realização das mesmas. Por isso, os procedimentos da pesquisa serão conduzidos de forma a minimizar o desconforto dos participantes e serão acompanhados por ao menos uma das orientadoras da pesquisa.

As informações obtidas serão confidenciais e assegura-se o sigilo sobre sua participação. Os dados coletados não serão divulgados de forma que possibilite a sua identificação. Ou seja, a sua identidade e privacidade, bem como as de sua filha serão protegidas pelo anonimato. Informa-se, ainda, que os participantes não terão nenhum custo nem compensação financeira ao participar da pesquisa.

Os resultados esperados com a pesquisa propiciarão grande contribuição ao promover a discussão de gênero dentro do contexto da identificação e do desenvolvimento de meninas dotadas e talentosas. Nos comprometemos também em oferecer a todos os participantes, informações sobre os resultados da pesquisa bem como a divulgação do trabalho final.

Os participantes receberão uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde constará o endereço e telefone do pesquisador e, poderão solicitar esclarecimentos adicionais. No caso das participantes menores, estas receberão uma cópia do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Qualquer dúvida quanto aos procedimentos de pesquisa pode ser dirigida à pesquisadora ou a suas orientadoras para maiores esclarecimentos a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa.

Certa de contar com a colaboração de todos para a realização deste trabalho, agradeço antecipadamente.

Mayra Berto Massuda

Mestranda do PPGEEs
 Universidade Federal de São Carlos
 Rodovia Washington Luiz, Km 235
 Caixa Postal 676, São Carlos-SP
 Telefone: [REDACTED]

Prof. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni

Departamento de Psicologia
 Universidade Federal de São Carlos
 Rodovia Washington Luiz, Km 235
 Caixa Postal 676, São Carlos-SP
 Telefone: [REDACTED]

Eu, _____

(Telefone: _____) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar bem com os procedimentos a serem adotados. Os resultados apresentados poderão ser apresentados em publicações e eventos científicos, mantendo o sigilo das participantes. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP. 13.565-905, São Carlos, SP, Brasil. Fones (16) 33519706 / 33066464 . Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

São Carlos, _____ de _____ de 2017.

Assinatura da participante

Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Participantes Brasileiras



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

São Carlos, ____ de _____ de 2017

Às alunas mais capazes

Temos o prazer de convidar você para participar de uma pesquisa chamada **“Dotação e Talento pela perspectiva das mulheres: estudos de caso do Brasil e da Espanha”**, que será realizada pela estudante de doutorado Mayra Berto Massuda (RG: ██████████, CPF: ██████████) e pelas professoras doutoras Rosemeire de Araújo Rangni (Universidade Federal de São Carlos, Brasil) e Pilar Ballarín Domingo (Universidade de Granada, Espanha).

O que queremos fazer nessa pesquisa é entender os processos de identificação da dotação e do talento e o que influencia esses processos. Para isso, vamos entrevistar meninas com dotação e talento no Brasil e na Espanha.

Por isso, convidamos você para participar de uma entrevista individual com duração aproximada de 30 a 60 minutos. O seu nome e qualquer outra informação que possa levar a sua identificação (cidade, escola, nomes de familiares, etc.) não serão divulgados. Porém, se você se sentir incomodada em participar de qualquer atividade proposta, poderá recusar a participação ou desistir a qualquer momento. Faremos o possível para que você se sinta confortável, mas se não se sentir, a sua desistência não irá prejudicar a ninguém. A sua participação na pesquisa também não será cobrada nem remunerada.

Esperamos que com essa pesquisa possamos aumentar as discussões de gênero dentro dos estudos da dotação e do talento e nos comprometemos também em oferecer informações sobre os resultados da pesquisa para as participantes que tiverem interesse.

Todas que aceitarem participar receberão uma via deste documento (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), onde está disponível o endereço e telefone da pesquisadora. Se acharem necessário, também poderão tirar dúvidas pessoalmente com a pesquisadora ou com a professora que coordena esta pesquisa.

Mayra Berto Massuda

Mestranda do PPGEEs
Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luiz, Km 235
Caixa Postal 676, São Carlos-SP
Telefone: [REDACTED]

Prof. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni

Departamento de Psicologia
Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luiz, Km 235
Caixa Postal 676, São Carlos-SP
Telefone: [REDACTED]

Eu, _____
_____ (Telefone: _____) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar bem com os procedimentos a serem adotados. Os resultados apresentados poderão ser apresentados em publicações e eventos científicos, mantendo o sigilo das participantes. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP. 13.565-905, São Carlos, SP, Brasil. Fones (16) 33519706 / 33066464 . Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

São Carlos, _____ de _____ de 2017.

Assinatura da participante



UGR | **Universidad
de Granada**



Instituto Universitario
de Investigación de Estudios
de las Mujeres y de Género

**CONTRATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
AUTORIZACIÓN PARA INVESTIGACIÓN CON MENOR DE EDAD**

Granada, 3 de abril de 2017
Doctorado Estudios de las Mujeres.
Discursos y Prácticas de Género
Universidad de Granada

Mayra Berto Massuda y Pilar Ballarín Domingo, doctoranda y directora de la Tesis *Altas capacidades intelectuales por la perspectiva de las mujeres: estudios de caso en Brasil y en España* que se desarrolla en el marco del Programa de doctorado de Estudios de las Mujeres - Discursos y Prácticas de Género, nos dirigimos a Ud. con el fin de solicitar su AUTORIZACIÓN para la COLABORACIÓN de su hija en la investigación que se encuentra desarrollando. Dicha colaboración consistirá en:

Una entrevista y reuniones grupales para recabar información sobre su proceso de identificación como niña con altas capacidades y sobre el atendimiento educacional que recibe.

Dicha entrevista durará 1 hora aproximadamente y se celebrará en el lugar y hora previamente acordada con la entrevistadora. Las reuniones grupales serán previamente concertadas a depender de la disponibilidad de las participantes.

Para ello queremos realizar el siguiente **CONTRATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO** por el que:

Yo, D/Dña. _____ **con**
DNI/NIE _____, **Mail** _____
y Teléfono _____

Declaro que, en calidad de padre/madre o tutor/a legal de la menor de edad y considerando que se adoptarán las medidas necesarias para la protección de los datos personales de las participantes, según marca la Ley Orgánica 15/99, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, **OTORGO CONSENTIMIENTO** para la participación de la citada menor en la actual investigación.

Confirmando que he leído la información que se me ha entregado. He podido hacer preguntas sobre el estudio y he recibido suficiente información sobre el mismo y comprendo que la participación es voluntaria.

Fdo.

Fdo. Mayra Berto Massuda
Pasaporte: [REDACTED]
Doctoranda

Fdo.: Pilar Ballarín Domingo
DNI [REDACTED]
Directora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos profissionais envolvidos na identificação e/ou atendimento das alunas participantes

Eu, Mayra Berto Massuda, RG: [REDACTED], CPF: [REDACTED], doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, informo que estou realizando um trabalho de pesquisa intitulado **“Dotação e Talento pela perspectiva das mulheres: estudos de caso do Brasil e da Espanha”**, orientada pela Prof. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni, da Universidade Federal de São Carlos e pela professora Dra. Pilar Ballarín Domingo, da Universidad de Granada (Espanha).

A pesquisa visa compreender os processos e mediações para a identificação e o desenvolvimento do potencial de meninas com dotação e talento de duas localidades, uma no Brasil e uma na Espanha.

A fim de que essa pesquisa se realize, convido-o para participar deste estudo. Gostaria de esclarecer que sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a USFSCar ou qualquer outra instituição envolvida.

Os riscos relacionados que ocasionalmente podem se manifestar são: não se sentir à vontade em participar em atividades propostas (entrevistas), ou sentir-se desconfortável durante a realização das mesmas. Por isso, os procedimentos da pesquisa serão conduzidos de forma a minimizar o desconforto dos participantes e serão acompanhados por ao menos uma das orientadoras da pesquisa.

As informações obtidas serão confidenciais e assegura-se o sigilo sobre sua participação. Os dados coletados não serão divulgados de forma que possibilite a sua identificação ou a identificação do centro no qual trabalha. Ou seja, a sua identidade e privacidade serão protegidas pelo anonimato. Informa-se, ainda, que você, participante, não terá nenhum custo nem compensação financeira ao participar da pesquisa.

Os resultados esperados com a pesquisa propiciarão grande contribuição ao promover a discussão de gênero dentro do contexto da identificação e do desenvolvimento de meninas dotadas e talentosas. Nos comprometemos também em oferecer a todos os participantes, informações sobre os resultados da pesquisa bem como a divulgação do trabalho final.

Os participantes receberão uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde constará o endereço e telefone do pesquisador e, poderão solicitar esclarecimentos adicionais.

Qualquer dúvida quanto aos procedimentos de pesquisa pode ser dirigida à pesquisadora ou a suas orientadoras para maiores esclarecimentos a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa.

Certa de contar com a colaboração de todos para a realização deste trabalho, agradeço antecipadamente.

Mayra Berto Massuda

Mestranda do PPGEEs
Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luiz, Km 235
Caixa Postal 676, São Carlos-SP
Telefone: [REDACTED]

Prof. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni

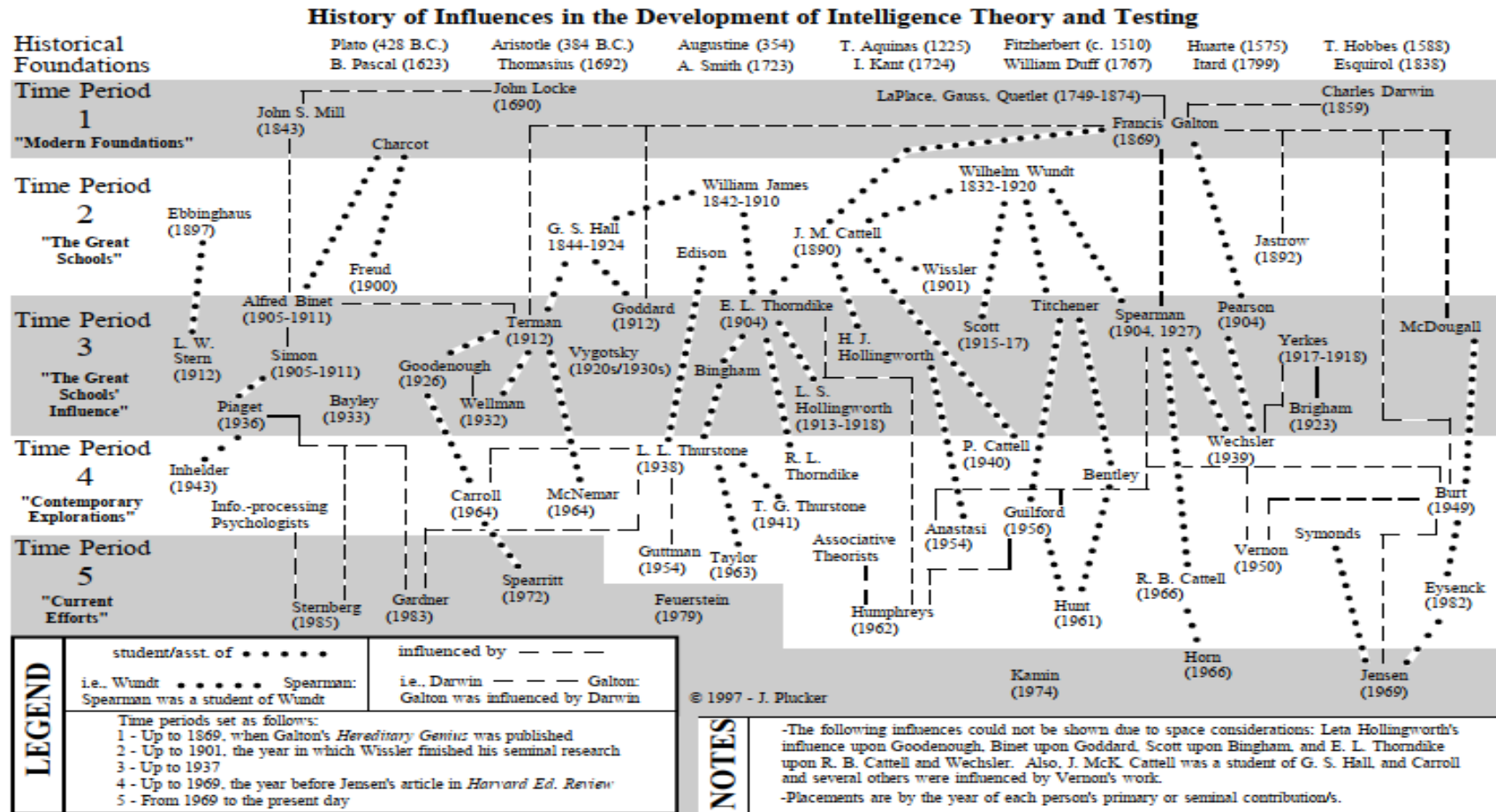
Departamento de Psicologia
Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luiz, Km 235
Caixa Postal 676, São Carlos-SP
Telefone: [REDACTED]

Eu, _____
_____ (Telefone: _____) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar bem com os procedimentos a serem adotados. Os resultados apresentados poderão ser apresentados em publicações e eventos científicos, mantendo o sigilo das participantes. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP. 13.565-905, São Carlos, SP, Brasil. Fones (16) 33519706 / 33066464 . Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

São Carlos, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante

Anexo A - História das Influências no Desenvolvimento de Teoria e Testes de Inteligência



Fonte: (PLUCKER; ESPING, 2014b)

