



SALA DE RECURSOS EM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: (RE) PENSANDO O SEXISMO E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Luciene Celina Cristina MOCHI¹

Eliane Rose MAIO²

RESUMO: O artigo pretende fazer uma reflexão sobre o número destoante entre meninas e meninos identificados e frequentando as salas de recursos em altas habilidades/superdotação AH/SD. Inicialmente é feita a contextualização histórica e didática do processo de identificação da área de AH/SD e o atendimento especializado. Tem como base teórica a fundamentação do referido programa no Estado do Paraná. Trata dos desafios que professores/as precisam se atentar para que tenhamos uma efetiva educação que não reforce estereótipos e sobreponha à maioria masculina em detrimento da capacidade feminina. Possui como principal objetivo, defender a importância do olhar pedagógico para a diminuição sobre as diferenças de gênero existentes. Discute através do viés histórico sobre a desigualdade de identificações/avaliações entre meninas e meninos para o enriquecimento curricular, procurando contemplar a respeito de representações de papéis estabelecidos historicamente pela sociedade e cultura. Propõe a (des) construção de conceitos sobre inteligência e estímulo a produção intelectual e criativa.

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

1 INTRODUÇÃO

Pontuando o atendimento especializado e a construção da “vigília”

A introdução das salas de apoio para discentes com Altas Habilidades (AH) e Superdotação (SD) teve seu marco inicial em meados do ano de 2004 sobre a égide de Sala de Recursos de Altas Habilidades e Superdotação. Como princípios norteadores enfatizam a estimulação e o enriquecimento curricular de maneira que cada aluno/a possa ter condições de progredir em seus domínios cognitivos, intelectual e criativo através do suporte teórico/científico fornecido por um coletivo de profissionais das mais diversas

¹ Pedagoga. Especialista em Educação Especial. Professora da Educação Especial, pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

² Psicóloga. Pós-Doutora em Educação Escolar UNESP/Araraquara. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação – UEM.



áreas do conhecimento. Assim, a rede de atuação proposta pela implantação das Salas de AH/SD encontra suporte nas Universidades, Centros Culturais e demais colaboradores/as, como prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Após a identificação que é realizada por observação direta de profissionais como docentes, pedagogos/as, psicopedagogos/as vinculados à rede de educação básica, os/as alunos/as com esse perfil passam a frequentar as Salas de Recursos em AH e SD por dois dias semanais, em encontros de aproximadamente duas horas diárias no contra turno ao qual estão matriculados/as, assim como fundamenta Brandão e Mori (2009, s/p), explicando que “o encaminhamento para o atendimento especializado em Sala de Recursos tem início com a identificação do aluno/a, pelos professores/as especialistas em Educação Especial”.

A fundamentação paranaense para o atendimento dos alunos e alunas superdotados/as é proposta por Joseph Renzulli (2004), que define a superdotação como uma série de comportamentos que trazem três agrupamentos básicos de lineamento humanos que são: capacidade geral e/ou específica acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e criatividade também ou igualmente acima da média.

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

O sinal de “alerta” e a preocupação incidem com a observação direta e indireta do número restrito de alunas avaliadas e frequentando as Salas de Altas Habilidades/Superdotação. Através dos números de matrículas no serviço



especializado é fato a predominância de alunos do sexo masculino avaliados, o que nos leva a refletir sobre violência de gênero e sexismo neste tipo de atendimento. A intencionalidade é questionar e investigar os motivos pelos quais as meninas são em minoria no programa educacional, problematizando e estabelecendo aos profissionais da educação algumas inquisições: A inteligência é predominantemente masculina? As mulheres que se destacam por seus potenciais acadêmicos/criativos são encorajadas a se identificarem como superdotadas? Gostar de livros e jogos de raciocínio ao invés do futebol define a sexualidade dos alunos? O mesmo com as meninas que gostam de esportes culturalmente associados ao masculino fazem delas mulheres destoantes, sexualmente diferentes?

É certo que uma infinidade de questionamentos surge em relação à diferença de gêneros existentes na história da humanidade. Foucault (2010, p. 21) discorre sobre “a incitação aos discursos”, onde de maneira didática faz um discurso sobre a repressão sexual própria do século XVII, alegando que havia um “mutismo” carregado de “pudor” na sociedade burguesa da época. Contudo, este “controle” em relação ao sexo como algo proibido tem-se delongado atualmente desvelando conceitos pré-estabelecidos fulgurantes no espaço escolar.

Debates feministas atuais decorrem sobre os signos e os significados da conceituação de gênero e transportam essa problemática a cerca da repressão crítica, questionam padrões previamente estabelecidos no espaço escolar que sofre violenta repressão de legislações sexistas e dominantes que impelem e cerceiam a igualdade entre gêneros. É uma forma de repressão social, a qual nos emudeceu para que sigamos os trilhos da normatividade, sem questionamentos, apenas respondendo de maneira “igual” o caminhar da sociedade contemporânea, como nos afirma Brunetto e Araújo (2009, p.22), evidenciando que é de fundamental importância uma abordagem pedagógica mais crítica da Educação Sexual em sala de aula “pensando especialmente no tratamento que é dado à orientação sexual escolar e à construção do sujeito social (e sexuado) é válida para problematizar pré-conceitos e atitudes discriminatórias”.



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

Para esse sujeito masculino do desejo, o problema tornou-se escândalo com a intrusão repentina, a intervenção não antecipada, de um “objeto” feminino que retomava inexplicavelmente o olhar, revertia a mirada, e contestava o lugar e a autoridade da posição masculina. A dependência radical do sujeito masculino diante do “outro” feminino expôs repentinamente o caráter ilusório de sua autonomia. Contudo, essa reviravolta dialética do poder não pôde reter minha atenção - embora outras o tenham feito, seguramente (BUTLER, 1990 p. 08).

Consta-se no cotidiano escolar e em nossa atuação docente que as mulheres são minorias no atendimento o que reforça o padrão da masculinidade, pois elas não são indicadas pelos profissionais da educação para o processo de avaliação e perdem com a falta de reconhecimento de suas habilidades em função do seu gênero. É comum, familiares e professores (as) responderem ao questionário de investigação dizendo que “não acreditam que tenham superdotação” e outras vezes, quando aparecem nas indicações é de maneira estreita. O fato que nos subverte é que, as próprias mulheres não se percebem com potencial elevado e caem facilmente nesta corporalização cristianizada de que, mulher já possui em sua essência a aceitação do que empiricamente chamamos no senso comum de síndrome de Gabriela: - “Eu nasci assim, eu sou sempre assim”³.

Compreender, observar e presenciar diariamente que as vagas nas salas de recursos em AH/SD são preenchidas em sua maioria por estudantes do sexo masculino é salutar para a discussão sobre o poder cultural do gênero e suas manifestações heterossexistas onde possuímos como princípio norteador da escola pública a democratização do ensino de qualidade

³ Modinha para Gabriela. Composição de Dorival Caymmi, 1975. Em seu refrão faz alusão ao pensamento de que Gabriela não quer mudar ou jamais mudará ao afirmar que “Eu nasci assim, eu sou sempre assim”.



cerceamos através do que culturalmente nos foi induzido de o que é certo e o que não é certo. A inclusão traz em seu bojo muito mais do que apenas garantir o acesso à escolarização, mas principalmente abre espaço para que possamos humanizar os saberes eruditos e proporcionar as mulheres e homens o direito a serem o que são e da maneira que são como descreve Brunetto e Araujo (2009, p. 15), “depreende-se disso que o ambiente escolar se constitui num contexto propício não só para a propagação de concepções sociais fundamentadas em referenciais hegemônicos, mas também das ali produzidas, que muitas vezes promovem as diferenças como produtoras de desigualdades sociais”.

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

Entendemos, portanto que a sociedade contemporânea reproduz de modo predominante sexismos e diferenças entre as pessoas, classificando-as de maneira causticante por números, padrões normativos, capacidades intelectuais e diferenças de gênero. Ora, uma vez que os debates não possuíram como fim apenas o número de mulheres atendidas no programa, mas é de uma amplitude muito maior, pois faz emergir questionamentos sobre estímulos, investimentos culturais e acadêmicos dicotomizados entre os sexos feminino e o masculino em detrimento de uma “pseudo” desinformação sobre o quanto relevante é, fazer-se justo o atendimento educacional especializado atendendo números igualitários sem a diferença destoante entre os sexos que existe atualmente. A própria Constituição Federal do Brasil garante o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito” (BRASIL, 1988, Art. 208, IV) o que é reiterado de maneira evidente no artigo 4,^o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996, Artigo. 4,^o III), trazendo de forma esclarecedora como devem ser os atendimentos educacionais respeitando a individualização de



cada aluno/a nos contextos escolares. Ainda amparando-se nas leis organizacionais do nosso país, o Estatuto da Criança e do Adolescente declara através da lei n.º 8069/90 que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, Art. 5.º).

Francamente se a própria lei coíbe a negligência, discriminação entre alunos/as, protegendo-os/as contra a violência e opressão, porque é que ainda precisamos debater tanto sobre inclusão e violência de gênero? Através de questionamentos e enfrentamentos teórico-metodológicos poderemos avançar no que diz respeito ao incentivo e oportunidades iguais de aprendizagem tanto para mulheres quanto para os homens.

2 Inteligência-feminilidade-escola: eis a questão!

O processo educativo é fruto de processos históricos, sociais e culturais e que as práticas educativas refletem modelos sociais fundamentados no sistema sociopolítico e na cultura, que no Brasil especificamente tem a marca do patriarcadismo, do escravismo, do autoritarismo e da violência, uma cultura gestada de infusões e demarcações de gênero. Essa ordem cisma que as mulheres devam, necessariamente, serem subjulgadas pelos homens que impõem as regras sociais e familiares na economia, no aspecto sexual e cultural como observa Ana Paula Vosne Martins (2009, p. 94)

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



Os papéis sociais são construídos dentro de concepções antigas e novas, ideologias e culturas, que justificam a dominação entre os sexos e suas formas de discriminação vistas como “naturais” em relação à condição da mulher. Desta forma, o Sistema Capitalista nutre a ideologia patriarcal pelo viés de instituições sociais e estereótipos sexistas fazendo valer as relações de subalternidade de um sexo em detrimento ao outro. Cada sociedade investe na formação de um tipo de caráter dos seus membros que satisfaça aos seus interesses e garanta sua manutenção. Nesse processo, ela conta com a ajuda da família autoritária e da escola, que, “socialmente” servem para moldar os indivíduos através da transmissão de valores dominantes e do controle dos seus instintos. Os seres humanos contam então, com duas grandes instituições socializadoras: escola/família, que vão definindo seus papéis sexistas, diferenciando de acordo com seus sexos anatômicos, e estes agirão conformados de forma natural e internalizados, o que nos faz recordar Simone de Beauvoir (1949), que em seu livro “O Segundo Sexo” menciona que até os doze anos a menina é tão robusta quanto seus irmãos e manifesta as mesmas capacidades intelectuais.

Compreendendo, ainda que de maneira tímida, que doze anos seja uma idade púbere, onde as diferenças físicas entre homens e mulheres não podem de maneira nenhuma ser negadas, porém, a partir desta idade, através das impressões culturais sobre diferença entre meninos e meninas, vamos tatuando o que é para um e o que é para o outro fazendo existir não só uma dicotomia entre os seres como também marcando o que é próprio de um e impróprio do outro.

Hábitos, regras de relacionamento e percursos intelectuais, como a própria escolha da profissão, suscitam estudos investigativos dos processos pelos quais mulheres e homens internalizam atitudes de valores e comportamentos correspondentes às expectativas de um determinado grupo social, constituído desde a educação formal, até mesmo as inspirações da família que por sua vez os/as educam de acordo com o que cabem a cada sexo biológico, limitando-se assim, suas potencialidades intelectuais, “colocaram o sexo como discurso” (FOUCAULT, 1977, p.16) o que desde a



década de 1980 vivenciamos uma ânsia em “tratar” os “problemas” de diferença de gênero na escola restringindo aos limites das ciências e biologia, fazendo a educação sexual tema de profissionais da saúde dentro da escola palestrando para alunos/as.

Para Martins (2009, p. 95) “desta forma, a problematização do sexo nas escolas acaba por reproduzir o ideal normalizador dos papéis sexuais, a restringir o sexo e a sexualidade ao domínio de uma pedagogia dos corpos, de corpos que precisam ser educados a partir de certa concepção de normalidade e de desvio”.

O domínio disciplinar perpassa a formação feminina reforçando os preconceitos de inferioridade em relação à mulher e é divulgado e construído através dos aparelhos do Estado que incluem de maneira específica a família e a escola, onde veiculam valores que servem para autenticar a maneira “adequada” de ser mulher, como bem fundamentou Martins (2009, p. 93),

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

Incorporada na sociedade família, a criança aprende desde a mais tenra idade que existem diferenças autoritárias colossais que a/o definem e disjungiam o trabalho entre os gêneros. Basta a nós mesmos, lembrarmos nossas memórias e conseguiremos destacar o pai/homem como superior e a mãe/mulher, sexo frágil, inferior e servidora, mas que possua grande capacidade de agradar, ser supridora atrair o desejo do outro. De acordo com Martins (2009, p. 94) “desde muito cedo as meninas aprendem a lição de que grande parte de sua vida e do lugar que elas podem ter no mundo vai depender da sua capacidade de atrair e seduzir”.

Este caminho, suas impressões e principalmente sensações são resultados não só de um processo socializador como também de



aprendizagem, onde para as meninas os ambientes e as situações cotidianas propiciam atitudes e reações tidas como femininas e que podem demonstrar manifestações de passividade e submissão, assim como emoções, ao contrário, separadas do “mundo das meninas”, os meninos vivenciam situações que os estimulam a serem fortes, corajosos, conquistadores e racionais em relação a si mesmos e as mulheres assim como defende Martins (2009).

Reiterando, portanto que, essa atitude patriarcal de educação engessada causa danos tanto para os indivíduos como sujeitos, quanto para o desenvolvimento da sociedade.

O peso simbólico e existencial que meninos e meninas precisam vestir-se para se sentirem dentro do que erroneamente chamamos de “normatividade” traz em seu bojo sofrimentos violentos entre o que se deseja ser e o que precisa ser. As mulheres que convencionalmente se veem obrigadas culturalmente a parturejar, serem esposas *versus* homens fortes, destemidos, provedores. Esta demarcação prévia de “persona⁴” (refere-se à figura ou imagem que se apresenta) impele o crescimento tecnológico científico de uma sociedade inteira, uma vez que restringe e aprisiona o ser humano em demarcações agressivas do ponto de vista subjetivo do ser. Nas palavras de Louro (1997, p. 41) “homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e reações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder”.

Contrapondo com o fato de que, tanto homens quanto mulheres amarram-se mutuamente em mordanças devoradoras que mutilam suas capacidades de relacionamento como também suas produções intelectuais. O veto do voto feminino, por exemplo, aproximadamente até meados do século XX teve como principais justificativas a ideia de que as mulheres possuíam um cérebro menos desenvolvido que o dos homens. Pelo interdito biológico, com

⁴ Aqui se referindo ao termo no Latim: persona/ae – máscara, figura, pessoa.



diferenças anatômicas entre homens e mulheres se justificavam (ou ainda justificam) restrições ao acesso pleno à cidadania (CARRARA, 2009).

Neste aspecto a educação especial vem de um caminhar progressivo de inclusão, contudo, ainda em passos suaves nas diferenças interpessoais de gênero e estereótipos, enraizadas na concepção darwinista, resumindo suas conquistas inclusivas algemadas na determinação crua dos genes.

Contudo, não podemos renuir a marcha para a diminuição das diferenças, mas assinalarmos um desejo de quebrar paradigmas no conceito de uma educação que se faz especial, desvelando a instituição escola que (re) produz valores sociais previamente estabelecidos, veiculados a padrões de comportamentos masculinos e femininos, defrontando uma sociedade cheia de desigualdades em diversas esferas, porém, abalizando as diferentes condições de oportunidades e prestígios acadêmicos entre mulheres e homens que ficam previamente estabelecidos, etiquetando-os através de suas genitálias biológicas com ou sem, se dar conta de estarmos fixos ainda no falocentrismo, como nos descreve Swain (2009, p. 123) “a genitália, assim, torna-se causa de uma sexualidade paradigmática, da heterossexualidade reprodutiva, cujo ônus recai, principalemnte, sobre as mulheres”.

Há, portanto, uma (re)produção de preconceitos e discriminação de gênero que estimula os meninos para a aventura do descobrir, da iniciativa e a valorização da criatividade, do outro lado, bem definido, ditam as meninas ao conformismo, passividade e submissão. Percebemos de maneira clara e não tanto extemporânea estes papéis nas profissões e nas participações políticas ativas da sociedade. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito (LOURO 1997).

Alunas e alunos inseridos/as no espaço escolar formal, para além de nós profissionais em/da educação, aonde os livros didáticos vem reforçar a manutenção de valores ideológicos com o suporte de seus textos e imagens, retratando os aspectos estereotipados do pai que trabalha fora; a mãe cuidando dos filhos/as; a menina brincando com bonecas; o menino envolvendo-se com atividades dinâmicas. Esta análise serve de mote para



compreendermos que o masculino é associado ao público, ao político e por outro lado o feminino ao doméstico e ao privado.

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

As reflexões demandam e se justificam através do número diminuto de alunas frequentando a sala de recursos em AH/SD, fato que não cabe o silêncio e a acomodação, mas impende mirar por políticas educacionais emancipatórias que avivam o reconhecimento da legitimidade de suas dinâmicas múltiplas de expressão e exercícios do direito a igualdade de oportunidades a todas as pessoas, sem desabar nos interditos da anatomia biológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como um fenômeno cultural, a sociedade contemporânea ainda carrega em seus ombros o peso da normatividade de gênero. Sendo assim, o homem, masculino e heterossexual possui incentivos em relação a sua inteligência e produção criativo-tecnológica desde sua infância, visto como um indivíduo em sua maioria capaz de possuir atributos esperados a sua masculinidade.

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

[...] Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face.



Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos) constituem hierarquias entre os gêneros (LOURO, 1997, p. 24).

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

Convivemos diariamente, sobretudo nos espaços escolares com representações tradicionais e conservadoras que nos remete ao questionamento do desenvolvimento a cena social onde, novas ressignificações precisam ser urgentemente discutidas e ampliadas no contexto social. Para avançarmos em uma escola democrática é preciso que todos/as profissionais em educação primem por relações igualitárias de gênero a fim de uma construção de um ambiente pedagógico com conhecimentos científicos e que possam ser difundidos pelo viés do domínio e propriedade.

É fato que já conseguimos perceber um caminhar mais seguro nas condições de trabalho, estudo e participação política feminina, contudo, Louro (1997, p. 35), “a relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança”. O que se faz necessário é o chamamento dos profissionais em educação para colaborarem com uma escola que valorize a diversidade em busca de uma prática inclusiva com igualdade de oportunidades para todos os sujeitos históricos. E que fiquem atentos, para não caírem em meio ao vão, privilegiando e fazendo alusão a padrões heterossexistas, machistas e elitistas. A abordagem pedagógica sem predileções é de suma importância para uma educação com mais qualidade e diminuição do preconceito.

Tanto o ensino comum como a educação especial, precisam se surpreender e fazer valer a caminhada histórica de homens e mulheres para o alcance da ciência e tecnologia nos últimos vinte anos.



A identificação de meninas para o atendimento especializado nas salas de recursos em AH/SD precisa ser amplamente discutida nos conselhos de classes, na sala dos professores e nas salas de aula para que possamos caminhar para a igualdade de gênero. Uma vez que nos calarmos sobre essa perspectiva passamos a assumir um papel velado em relação ao incentivo das mulheres nas artes, ciências e política. A escola diante dessa realidade possui ação predominante formadora de opinião o que pode resultar em melhores condições de atendimento e encaminhamentos educacionais igualitários.

Com efeito, a prática da educação qualitativa deve viabilizar problematizações, quebrando paradigmas de conceituações previamente estabelecidas e tidas como verdade universal reverberando uma educação que busque a multiplicidade e o direito igualitário e visível entre homens e mulheres. Assim como muito claramente explicita Furlani (2009, p. 157), “se queremos nos opor ao machismo, ao racismo, ao sexismo, à homofobia e às formas de exclusão social, essa desconstrução que coloca “verdades únicas” em dúvida pode ser um caminho”.

REFERÊNCIAS

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

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

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

BRUNETTO, Dayana Carlin dos Santos e Araujo, Débora Cristina de. **Sexualidade e Gêneros: questões introdutórias**. Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Paraná, 2009.

BUTLER, Judith. **Sujeito do sexo/ gênero/ desejo in Problemas de gênero – Feminismo e subversão da identidade**. 1ª Edição. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.



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

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

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

MARTINS, Ana Paula Vosne. **Mulheres podem dizer não?** Algumas considerações sobre as relações de gênero e a experiência sexual entre adolescentes. Paraná. Secretaria da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED – Pr., 2009.

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

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

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

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