



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DISCURSOS E EFEITOS: PROBLEMATIZANDO A  
TEMÁTICA DAS “ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO” SOB AS TRAMAS  
DA INCLUSÃO EDUCACIONAL**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Karine Sefrin Speroni**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2012**

**DISCURSOS E EFEITOS: PROBLEMATIZANDO A  
TEMÁTICA DAS “ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO”  
SOB AS TRAMAS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL**

**Karine Sefrin Speroni**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação

**Orientadora: Soraia Napoleão Freitas**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2012**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SPERONI, Karine Sefrin  
DISCURSOS E EFEITOS: PROBLEMATIZANDO A TEMÁTICA DAS  
"ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO" SOB AS TRAMAS DA INCLUSÃO  
EDUCACIONAL / Karine Sefrin SPERONI.-2012.  
199 f.; 30cm

Orientadora: Soraia Napoleão FREITAS  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2012

1. Discursos 2. Educação Especial 3. \"Altas  
Habilidades/Superdotação\" 4. Inclusão Educacional 5.  
Acessibilidade I. FREITAS, Soraia Napoleão II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora  
aprova a Dissertação de Mestrado**

**DISCURSOS E EFEITOS: PROBLEMATIZANDO A TEMÁTICA DAS  
“ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO” SOB AS TRAMAS DA  
INCLUSÃO EDUCACIONAL**

elaborada por  
**Karine Sefrin Speroni**

como requisito final para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Soraia Napoleão Freitas, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFMS)**  
(Presidente/Orientadora)

**Antônio Carlos do Nascimento Osório, Prof. Dr. (UFMS)**

**Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. (UFMS)**

Santa Maria, 26 de março de 2012.

Dedico esse trabalho à minha família, meus pais e minhas irmãs, que sempre me incentivaram, apoiaram para que essa etapa em meu processo formativo fosse concluída.

## AGRADECIMENTOS

Iniciar uma seção de agradecimento não é tarefa fácil, mas é necessário. Então passo a essa tarefa agradecendo a Deus por essa jornada, principalmente por ter acrescentado em minha trajetória pessoas em quem pude me espelhar, me inspirar, conviver e aprender com seus exemplos. Entre elas, minha mãe e minhas irmãs. Obrigada pela paciência, pelo incentivo e acolhida nos momentos difíceis.

Também não poderia deixar de me lembrar com carinho das companheiras de caminhada, amigas, parceiras de jornadas acadêmicas e festivas. Miriam, Adriane, Carmen, Bárbara, Charline, Betânia e Priscila, obrigada por fazerem parte de minha história! Aprendi muito com vocês nessas “indiadas” da vida em que passamos grandes momentos!

Agradeço à minha Orientadora Soraia, pela oportunidade de ingresso em seu grupo de pesquisa, fundamental em meu processo formativo. Além do mais, agradeço às demais colegas do GPESP pelas constantes trocas durante esses sete anos.

Gostaria de registrar minha gratidão às professoras Márcia e Elisete, componentes da Banca de Avaliação, que se fizeram tão presentes em minha trajetória acadêmica, sobretudo me oportunizando encontros e desencontros frente às leituras de Michel Foucault; ao professor Antônio Osório, pelas ricas considerações feitas no momento da qualificação, cujas questões levantadas no parecer contribuíram muito para que eu pudesse repensar os caminhos que seguiria na pesquisa.

Obrigado a todos do PPGE, aos colegas e demais professores! Esses dois anos foram muito significativos em minha formação. Agradeço também a CAPES, pelo financiamento, que foi imprescindível para a constituição desse trabalho. Com este financiamento pude investir na busca por referenciais, diversos livros, como também participar de eventos na área que ampliaram meu olhar, proporcionando trocas com profissionais de outras instituições.

Enfim, agradeço a todos os que fizeram parte dessa trajetória, sobretudo aos alunos que durante esses anos foram a base de meus estudos e práticas. Principalmente os alunos do PIT, pois fizeram parte de minha história, de minha dedicação, de meus anseios frente à profissão. Enfim, com e por vocês, aprendi muito!

[...] O novo não está no que é dito, mas no acontecimento em sua volta.

(Michel Foucault)

## **RESUMO**

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Curso de Mestrado em Educação  
Centro de Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **DISCURSOS E EFEITOS: PROBLEMATIZANDO A TEMÁTICA DAS “ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO” SOB AS TRAMAS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL**

AUTORA: KARINE SEFRIN SPERONI

ORIENTADOR: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de março de 2012.

O presente estudo teve finalidade de investigar e problematizar a temática das “Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)” sob tramas discursivas da Inclusão Educacional (IE), como também da acessibilidade. Para tanto, buscou-se realizar outras possibilidades de diálogos com as referidas temáticas empreendendo aproximações a algumas ferramentas encontradas através dos estudos foucaultianos. Tendo como subsídio principal o processo de produção de sujeitos “com características de altas habilidades/superdotação” que fora desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Inteiração e Inclusão Social (GPESP) no ano de 2009 em uma escola da Rede Municipal de Santa Maria/RS, a Escola X. Nesse particular, para atender aos objetivos dessa investigação como procedimentos de produção de dados foi realizado um grupo focal com quatro integrantes do GPESP que desenvolveram a pesquisa na Escola X, de modo a resgatar o discurso oficial do referido grupo frente ao contexto escolar. Além do mais, utilizaram-se quatro tipos de entrevistas narrativas contendo cinco questões propulsoras do diálogo que foram realizadas com os professores dos Anos Iniciais os quais indicaram seus alunos na pesquisa realizada pelo GPESP em 2009; com gestores da escola, com a professora de Educação Especial e com os professores atuais desses alunos. Com a presente pesquisa foi possível considerar outros olhares acerca da produção de sujeitos com “AH/SD” frente ao contexto da inclusão educacional, sobretudo problematizar algumas verdades constituídas frente essa temática que é compreendida pela a Educação Especial. Além disso, pode-se destacar que o discurso provindo do GPESP faz articular um vasto conjunto de regimes de verdades no contexto da Escola X. Pode-se observar, através das redes discursivas encontradas, que os discursos das AH/SD frente às tramas discursivas da Inclusão Educacional perpassam antagonismos, ou seja, os sujeitos que possuem “características de altas habilidades/superdotação” são “visíveis” no contexto dos Anos Iniciais e “invisíveis” frente ao contexto da gestão escolar e aos professores de Anos Finais. Portanto, a temática das AH/SD diante da Educação Especial pode estar constituindo um saber sujeitoado e estar sujeitando os contextos de escolarização que possuem culturas particulares, havendo assim resistências que viabilizam o dispositivo de in/exclusão. Nesse contexto a acessibilidade discursivamente está sendo enunciada sob prisma arquitetônico e frente às AH/SD pode estar perpassando princípio de invisibilidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discursos; Educação Especial; “Altas Habilidades/Superdotação”; Inclusão Educacional, Acessibilidade.

## **ABSTRACT**

Post-Graduate Program in Education  
Master Course in Education  
Education Center  
Federal University of Santa Maria

### **SPEECHES AND EFFECTS: "QUESTIONING "HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS" THEME UNDER EDUCATIONAL INCLUSION ASPECTS"**

**AUTHOR: KARINE SEFRIN SPERONI  
OGUIDE: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS**

Date and Location of Defense: Santa Maria, March 26, 2012.

This study aimed to investigate and discuss "High Abilities/Giftedness (HA/G) Theme" under Educational Inclusion aspects (EI), as well as its accessibility. To this end, other dialogues possibilities with these themes were attempted to carry out undertaking approaches to some tools found in Michel Foucault's studies. The production process of subject "with high ability/giftedness characteristics" was the primary input developed by the Research Group on Special Education - Social Inclusion (RGSE) in 2009 at some Municipal school in Santa Maria City/Rio Grande do Sul State. One focus group was used with four members of RGSE that developed the research in such school, in order to rescue the official discourse of the mentioned group focusing the school context. Furthermore, four narrative interviews types were used with five issues driving the dialogue with teachers of Early School Years who indicated students in the survey performed by RGSE in 2009, with school managers, with the teachers of Special Education, and with the teachers of these students today. With this research, it was possible to consider other perspectives on the production of subjects with "HA/G" facing the context of educational inclusion, particularly to discuss some established truths about this theme that is understood by Special Education. Moreover, it can be noted that the RGSE speech articulates a wide range of truths regimes in that School context. It can be seen through the found discursive networks that HA/G speeches about verbal exchanges of Educational Inclusion permeate antagonism, i.e., subjects who have "high ability/giftedness characteristics " are "visible" in the context of Early School Years and "invisible" in the context of school management and teachers of Final Years of elementary education. Therefore, HA/G theme on Special Education may constitute a subjected know and subjecting the schooling contexts with particular cultures, so there is resistance that enables the inclusion/exclusion of subject. In that context, accessibility is discursively stated under architectural prism and face to HA/G may permeate the invisibility principle.

**KEYWORDS:** Speeches, Special Education, "High Abilities/Giftedness", Educational Inclusion,

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>192</b>
<b>Anexo B – Termo de Confidencialidade.....</b>	<b>194</b>
<b>Anexo C – Roteiros das entrevistas.....</b>	<b>195</b>
<b>Anexo D – Declaração de Revisão do português.....</b>	<b>197</b>

## SUMÁRIO

<b>PÁGINAS INICIAIS</b> .....	12
<b>1 PAUSAS NECESSÁRIAS: CAMINHOS QUE SERÃO SUSCITADOS PÁGINA-PÓS-PÁGINA</b> .....	28
<b>1.1 Percursos iniciais: de onde parto e aonde pretendo ir</b> .....	29
1.1.2 Participantes do grupo focal:.....	31
1.2.2 Participantes da pesquisa pertencentes à Escola X. ....	33
1.1.3 Primeiras pausas: alguns delineamentos.....	40
<b>2 PÁGINAS QUE SE DESNUDAM: APRESENTANDO ALGUMAS ENGRENAGENS</b> .....	46
<b>2.1 Leituras possíveis: desenhando contexto o atual</b> .....	46
<b>2.2 Algumas engrenagens: o controle do corpo e o controle das massas e a articulação à lógica do capital</b> .....	55
<b>3 ENTRE VÍRGULAS E TRAVESSÕES: ALGUMAS PONTUAÇÕES NECESSÁRIAS</b> .....	70
<b>3.1 Entre saberes e poderes: a “pedagogia especial” e os reflexos da(s) metrópole(s)</b> .....	70
<b>3.2 “Entre vírgulas e travessões: A Educação Especial em solo colonizado</b> .....	79
<b>4 PÁGINAS SOBREPOSTAS: A “CONTAMINAÇÃO” DE “OUTROS TANTOS” E SEUS EFEITOS: A “INVENÇÃO” DO “SUPERDOTADO” NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	96
<b>4.1 Entre saberes e poderes, alguns regimes de verdades: estruturas em suspenso</b> .....	96
4.1.1 A “contaminação” de “outros tantos” por estruturas complexas: apresentando algumas definições teóricas.....	96
4.1.2 A atuação do GPESP frente à Escola X: lançando regimes de verdade.....	113
<b>4.2 Nas curvas das páginas interrogações, exclamações e aspas: em foco o percurso da pesquisa</b> .....	118
4.2.1 Coisas que o gravador não grava e a memória registra.....	118
<b>4.3 Efeitos da “contaminação” de “outros tantos”: um olhar aos discursos encontrados</b> .....	135
4.3.1 Normalização, identificação: algumas proximidades?.....	136
<b>4.4 Que sujeito é esse que é “inventado” pela “cultura escolar”? Notas sobre (in) significância/invisibilidade</b> .....	141
<b>5 ALGUNS RABISCOS E RETICÊNCIAS: INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE SOB REDES DISCURSIVAS</b> .....	153
<b>5.1 Inclusão e acessibilidade: (des) continuidades, antagonismos presentes</b> ... ..	153

<b>5.2 Páginas em suspenso: encruzilhadas e des/conexões discursivas da Inclusão Educacional frente à temática das “Altas Habilidades/Superdotação”</b> .....	164
<b>5.3 Algumas dobras: acessibilidade no contexto escolar e como “fica” esse “outro” que foi “inventado”?</b> .....	172
<b>5.4 Reticências: um resgate das páginas perpassadas</b> .....	175
<b>PÁGINAS FINAIS</b> .....	181
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	184
<b>ANEXOS</b> .....	192
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	193
<b>TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....	195
<b>ANEXO C: Roteiro das entrevistas realizadas</b> .....	196
<b>Anexo D: Termo de comprovação de revisão do português</b> .....	198

## PÁGINAS INICIAIS

O presente estudo tece algumas considerações acerca de duas temáticas específicas que ao longo dos anos estão sendo produzidas discursivamente no cenário educacional. São elas: as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e a Inclusão Educacional (IE). Ambas podem ser consideradas temáticas de estudos e campos de atuação da Educação Especial (EE).

Nestas páginas que seguem constituindo essa Dissertação de Mestrado em Educação, apresento alguns percursos do processo de investigação o qual percorri durante estes dois anos no referido Curso. Essa pesquisa teve como finalidade investigar como estão sendo produzidas, no campo discursivo, as “Altas Habilidades/Superdotação” frente à Inclusão Educacional, além de atentar aos discursos que emergem sobre a acessibilidade. Especificamente, em relação a indivíduos que foram produzidos por um regime de verdades difundido pelo Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Inteiração e Inclusão Social (GPESP) – através do Projeto “Da identificação à Orientação de alunos com características de Altas Habilidades/Superdotação” – em uma escola da Rede Municipal de Santa Maria/RS, como sujeitos que possuem “características de altas habilidades/superdotação”.

Para atender a esse objetivo, o presente estudo foi conduzido através das seguintes problemáticas de pesquisa: “como a noção de sujeito “com altas habilidades/superdotação” é produzida nos discursos da inclusão educacional? Diante desse contexto, de que forma são enunciadas discursivamente a inclusão educacional e acessibilidade frente à temática das AH/SD? Essas questões de estudo apresentam algumas amarras teórico-metodológicas que embasaram esta pesquisa, principalmente a articulação à compreensão de discurso e seus efeitos (FOUCAULT, 2010a). Desse modo, proponho um diálogo ao arsenal dos estudos de Michel Foucault, especificamente o de algumas ferramentas provindas, com intuito de encontrar outras possibilidades de leitura referente às temáticas antes enunciadas.

Por essa via, nestas páginas iniciais realizo uma retrospectiva de minha jornada acadêmica com intuito de problematizar as temáticas das AH/SD e IE, visando estabelecer algumas articulações acerca de minha incursão no GPESP e repensar as “conseqüências” dessa inserção para delineamento de estudos até os dias de hoje. Uma vez que, ao longo desses anos, junto aos demais participantes do referido grupo de pesquisa, também passei a produzir sujeitos “com características de altas habilidades/superdotação” frente ao cenário da

inclusão educacional, aspectos estes que também “comprometem” meu olhar na condição de pesquisadora.

No entanto, não busco realizar apenas uma narração de meu processo de aprendizagens suscitadas pela academia, mas sim desenvolver uma hipercrítica às questões que ao longo desses anos vêm sendo meu objeto de estudo. Em outras palavras, esboço com esse exercício de retrospectiva como hoje observo a latência de algumas questões que emergiram em determinados momentos de minha formação, ressignificando-as através do “encontro” a algumas “ferramentas foucaultinas”, as quais possibilitaram outros olhares ao percurso dessa pesquisa.

Nessa perspectiva, ao longo desses escritos procuro desconstruir algumas verdades tidas como absolutas em meu campo de atuação na área da Educação. Especificamente, acerca dos regimes de verdades instituídos pela teia da cultura e da história da Educação Especial, frente às temáticas das Altas Habilidades/Superdotação e Inclusão Educacional, bem como da acessibilidade, que perpassa e é operacionalizada pelas as duas primeiras temáticas mencionadas.

Esse movimento de reflexão intensificou-se nestes dois últimos anos de estudos com a “descoberta” de outras ferramentas teóricas as quais me possibilitaram diferenciadas “confabulações”. Sobretudo, pondo em operação uma constante problematização em que pouco a pouco pude realizar a desconstrução de algumas verdades instituídas em meu “terreno” de atuação profissional. E nessa “confusão” fui aprendendo a utilizar essas “novas armas”, (BUJES, 2007), as quais até então nunca havia experienciado no desenvolvimento de pesquisas na área da Educação.

Começo essa “viagem às memórias”, subjetivadas também pelo tempo, destacando que as temáticas antes descritas, AH/SD e IE, foram sendo foco de meu envolvimento teórico, intersecções e práticas ainda no processo de formação inicial no Ensino Superior no Curso de Graduação em Educação Especial – Licenciatura Plena – no ano de 2005. Principalmente sobre a perspectiva da inclusão que provocara grande polêmica na área da Educação, sobretudo pelo “fechamento” de escolas especiais e necessidade de inserção do público com deficiência no contexto de escolarização comum – movimentos obtidos pós-lançamento da LDBEN 9.394/96.

Nesse mesmo período, além de discussões referentes a essa área, realizadas nas disciplinas do Curso de Graduação, tive o privilégio em fazer um Curso de Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação, proposta oferecida para professores da rede de ensino, sendo que apenas dez vagas haviam sido destinadas a alunos de graduação. Esse foi meu “primeiro”

encontro com as AH/SD, pois na grade curricular do Curso de Educação Especial a discussão sobre esse tema era pouco contemplada, principalmente com relação à IE.

Nesse período, as discussões realizadas na área da EE pautavam-se, principalmente, na inclusão sob aspecto das pessoas com deficiências<sup>1</sup>, premissa decorrente das políticas de inclusão social e educacional que promoviam a inserção desses públicos nos espaços escolares. Aspecto gerador de discursos que caminhavam rumo a não aceitação desses indivíduos por parte da classe docente nos ambientes escolares.

Nesse Curso de Capacitação, interessei-me fortemente pela temática das Altas Habilidades/Superdotação, sobretudo por ter sido pouco contemplada nas Disciplinas de Fundamentos da Educação Especial – disciplinas específicas que explanam a área de conhecimento nos dois primeiros semestres do Curso. A participação nessa atividade extra-curricular possibilitou-me um olhar mais próximo da prática pedagógica, uma vez que ainda percebia a educação sob o olhar de estudante. Enfim, de uma adolescente recém-saída do Ensino Médio que se depara com a Universidade como uma “grande escola”, ainda não se percebendo como futura professora.

Recordo que ficava fascinada com a temática das AH/SD e a forma como as cursistas discutiam “quem é o aluno superdotado”, sobretudo com as colocações das professoras que atuavam há anos no Ensino Básico. A atuação como professora ainda me parecia muito distante. Em outras palavras, eu apenas observava, a Universidade representava para mim uma grande escola, pois ainda estava em processo de adaptação à sistemática da educação no Ensino Superior.

Relembro que admirava a forma como as professoras Suzana Pérez, Angélica, Nara Joice – entre outras – adentravam suas falas sobre pessoas “superdotadas” em determinadas áreas que não são contempladas pelo currículo escolar. Enfatizavam que “na maioria das vezes ocorre a não valorização das potencialidades desses indivíduos na sala de aula por desconhecimento do professor”.

Além disso, as palestrantes ressaltavam que poderiam emergir constituições imaginárias, os chamados “mitos”, “provindos do senso comum e informações deturpadas pela mídia”, o que ocasionaria dificuldades de reconhecimento desses indivíduos “com altas habilidades/superdotação” no contexto escolar. Destarte, “ocasionando o não reconhecimento

---

<sup>1</sup> E área da Surdez, que fazia outros movimentos de luta transcendendo ao “lugar” que ocupava como público da Educação Especial. Em síntese, as lutas e discussões na área rumavam para uma nova concepção do sujeito surdo e de sua particularidade cultural dada por sua língua.

desse público da Educação Especial”, portanto, impossibilitando-o de “ser beneficiado com estratégias educacionais condizentes aos seus ritmos e estilos de aprendizagem”.

Desde este primeiro encontro com as AH/SD, muitos questionamentos passaram a tornar-se objeto de meu interesse e estudo. Nesse particular, o que se tornava foco de minhas inquietações relacionava-se à seguinte premissa: “como esses alunos “superdotados” passavam despercebidos no processo de escolarização?”. Muito jovem, ainda não havia vivenciado o contexto da docência na Educação Básica, enfim, recordava-me apenas de meu próprio processo de escolarização, o que gerava grandes conflitos com conhecimentos que estavam sendo transmitidos na Universidade.

Esse aspecto com o passar do Curso foi sendo modificado, principalmente através das observações e inserções no contexto escolar as quais eram propostas pelas disciplinas. Desse modo, foi um longo caminho percorrido e, desde este primeiro encontro, as AH/SD continuam sendo objeto de meu interesse na academia e nas práticas desenvolvidas na condição de professora no cotidiano da escola regular.

Voltando à teia apresentada que subjetiva minha formação específica na área da Educação, não poderia deixar de destacar que assim que descobri a temática da “Superdotação” – com a participação no Curso de Capacitação –, logo no segundo semestre, junto com algumas colegas que também participaram desse Curso, busquei envolvimento maior com esse assunto tão inquietante. Foi nesse momento que procurei maiores conhecimentos com a inserção no GPESP, grupo de pesquisa que estudava essa temática em nossa universidade, como mencionei ao início desse texto.

Esse segundo “encontro” fez parte de meu processo de formação que desencadeou nessas páginas que aqui se avolumam diante de nossos olhos. Foi então com essa oportunidade de participação em um grupo de pesquisa que pude aprofundar-me sobre o intrigante assunto: as Altas Habilidades/Superdotação. E, assim, nasceram os estudos, desencontros, dúvidas, reflexões, inquietações e questionamentos que vieram significar meu processo formativo e delinear aproximações que nessas páginas se “desvestem”. Além do mais, é nesse espaço de pesquisa que eu, também, me constituo como professora e pesquisadora.

Recordo que, ao ingressar no GPESP, os estudos que já realizara “solitariamente” foram sendo intensificados. Como uma estratégia do grupo de pesquisa eu e algumas colegas, até o final do ano de 2005, orientadas por outras participantes desse grupo de pesquisa que já atuavam na temática há mais tempo – algumas mestrandas e outras colegas que ingressaram na faculdade no ano anterior a qual eu ingressei – aprofundamos os estudos na temática.

Eu e as colegas iniciantes participávamos apenas das reuniões gerais do grupo. Era necessário muito estudo para que fosse possível compreender a dinâmica do grupo que apresentava certo aprofundamento teórico. Assim, estudamos mais meio ano antes de participar efetivamente dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelo referido grupo de pesquisa.

Ao iniciar o ano letivo de 2006, fomos convidadas a participar efetivamente do projeto de pesquisa “Da identificação à Orientação de Portadores de Altas Habilidades/Superdotação” e do projeto de extensão “PIT – Programa de Incentivo ao Talento”. Iniciamos participando de reuniões de reformulação dos projetos. As leituras na área ainda precisavam ser aprofundadas e algumas questões sobre essa temática precisaram ser ponderadas. Os “mitos” ainda habitavam meus pensamentos! Lembro que sempre indagava: “quem é o sujeito com “altas habilidades/superdotação”, o tal “superdotado”?”.

A partir do momento em que vi os alunos do projeto de extensão – os “tais” “superdotados” – outras tantas questões foram aflorando. Mesmo depois de ter estudando e refletido sobre a temática, eu ainda questionava a legitimidade da identificação e reconhecimento desses alunos. Hoje observo que nessa época ainda não havia tomado a temática como um regime de verdade, considerado por uma relação de saber-poder. Outrossim, o arcabouço cultural ainda me vendava os olhos, e a Universidade, na qualidade de instituição produtora de saberes, ainda não havia me seduzido com a ideia profana que o saber nos propulsiona desejo e que está envolto em jogos que perpassam o poder- saber.

Destarte, um processo longo de “aceitação” da temática das Altas Habilidades/Superdotação passou a ser ressignificado por mim. Entretanto, somente no momento que passei a acompanhar o processo de identificação de forma mais efetiva que logo pude ter maior dimensão do que realmente era a temática e estabelecer novas relações sobre o que eu observava.

Ao longo desse ano de 2006, participando como “ajudante” nas atividades de extensão, pude perceber as habilidades dos alunos participantes do projeto e também suas dificuldades, suas especificidades, sobretudo atentar para seu comportamento, percebendo que estes não eram “super” em todas as atividades que empreendiam, como retrata a literatura na área quando aborda o “mito da superdotação total”. Sob a perspectiva crítica, que embasa os estudos nessa área, esse período poderia ser significado como desconstrução de alguns “mitos”. Então, poderia considerar hoje esses primeiros questionamentos foram surgindo de forma inicial.

Nesse contexto poderia enfatizar que o estudo da temática promovia uma desconstrução a tudo que até então concebia por “superdotação”. Contudo, somente na relação com a prática pedagógica frente a esse alunado que algumas concepções foram sendo reconstruídas.

Isso se deu, principalmente, em 2007 – depois de ter aprofundamento maior na temática e com a saída de algumas colegas que concluíam seu processo formativo – quando passei a planejar as atividades de enriquecimento dos alunos e, em conjunto com as colegas bolsistas, me envolver efetivamente no processo de identificação. Desde então, a cada ano, ingressavam no grupo novas colegas, e o grupo se renovava, e eram iniciados os mesmos procedimentos de estudo na temática de reformulações nos projetos com o intuito de aperfeiçoarmos os processos de identificação e enriquecimento desses alunos.

Analisando esse período, hoje percebo que ainda não questionava a validade desse processo de identificação e reconhecimento de sujeitos que possuíam “características de altas habilidades/superdotação”. Apenas apreciava que este era um saber que “necessitava ser divulgado, nos contextos escolares dissipados, para que esses indivíduos fossem visualizados por suas potencialidades” e, assim, identificados. Desse modo, já havia acolhido o regime de verdades o qual o GPESP disseminava.

E qual era o intuito de identificar esses sujeitos? Através desses discursos produzidos no grupo de pesquisa passei a balizar que a identificação possibilitava “dar condições específicas para que esses indivíduos pudessem desenvolver seus interesses e suas habilidades, uma vez que a escola, por não estar capacitada para reconhecer suas habilidades, poderia estar não lhes oportunizando a estimulação necessária”. Este fora um discurso que ao poucos fui acolhendo como verdadeiro, também promovendo sua reprodução.

Conseqüentemente, ao longo dos anos, minha incursão na temática das AH/SD fora cada vez maior, sobretudo pondo em operação a divulgação de tais verdades “acolhidas”. Principalmente através do projeto de pesquisa “da identificação” que também se expandia com as discussões em grupo e com o passar de cada ano os processos de identificação nas escolas aumentavam. Desse modo, meu aprofundamento na temática “alargava-se” significativamente.

Além do mais, novos alunos eram encaminhados ao projeto de extensão, o PIT, e outras questões provindas da prática pedagógica frente esse aluando iam surgindo. Como também as problemáticas referentes ao processo de identificação, ou seja, aquelas que diziam respeito ao projeto de pesquisa e sua condução nas escolas. Dentre elas ressalto a seguinte: “porque há tanta dificuldade dos professores identificarem esses alunos?”.

Como se tivesse “esquecido” de meu próprio processo de inserção na temática, eu acreditava que fosse necessário “contaminar” “outros tantos” e de forma rápida, pois esses alunos “necessitavam ser reconhecidos de modo a serem devidamente estimulados”. Esquecia, assim, que o processo inicial da pesquisa de identificação demandava a participação do professor e a sua sensibilização frente à temática para que pudesse com nossa orientação indicar-nos seus alunos que apresentassem comportamento indicativo de “altas habilidades/superdotação”.

Hoje percebo que não questionava os discursos provindos dessa área, apenas dissipava e defendia o que aprendia. Principalmente com relação ao processo de identificação de sujeitos “com características de altas habilidades/superdotação”. Uma vez que normalmente, seguindo as etapas do projeto da identificação, promovíamos nas escolas um encontro formativo com intuito de esclarecer a temática aos professores que participavam desse processo de indicação de seus alunos.

A equipe executora da pesquisa e eu observávamos durante os momentos de discussão em grupo a dificuldade de alguns professores dos Anos Iniciais em indicar alunos do Guia desenvolvido pela Pesquisadora Zenita Guenther<sup>2</sup>, especialmente nas áreas em que o currículo escolar dava pouca ênfase, como, por exemplo, nas áreas cinestésico-corporal e artística. E uma questão central “borbulhava” em minha mente: “como sensibilizar e fazer com que estes alunos que não se enquadravam aos padrões normalizantes estabelecidos pela escola pudessem ser indicados e visualizados por suas potencialidades?”.

Esses alunos “com características de altas habilidades/superdotação”, diferentemente da população que apresenta alguma deficiência, já se encontram no sistema regular de ensino. Pelo que analisava quando visitávamos a grande maioria das escolas, mesmo depois de terem participado do processo de identificação, não havia mudanças no que tange ao atendimento desses alunos no contexto escolar.

Nesse prisma, o que passava a me “inquietar” era essa relação da inclusão de um aluno que já estava inserido no contexto regular de ensino e permanecia à margem, não sendo reconhecido por suas potencialidades, por sua especificidade no processo de ensino-aprendizagem. Ainda lembro que sempre questionava: “por que esses alunos não são reconhecidos?”.

Essa indagação foi alvo de muitos desassossegos, principalmente em 2008 quando iniciei o processo de conclusão de curso. Na ocasião, realizei algumas aproximações acerca

---

<sup>2</sup> Mais informações podem ser encontradas em: GUENTHER, Zenita Cunha. **Capacidade e Talento: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

dessa problemática, não com esse enfoque principal, mas sim desenvolvendo em meu TCC a inclusão educacional, alvo de muitas discussões naquele momento, frente à temática das AH/SD.

À medida que acompanhava os alunos no PIT, essa problemática do não reconhecimento desses sujeitos ficava mais latente. O que mais me intrigava era o processo de inclusão escolar desses alunos, pois como acompanhávamos aqueles que participavam no projeto de extensão, muitos não obtinham suas necessidades de aprendizagem contempladas na escola e se “realizavam” nas atividades que desenvolvíamos no PIT.

Adentrava assim a algumas reflexões já percebendo que um dos aspectos da classificação de sujeitos com “AH/SD” como “anormais” no contexto escolar também poderia ser o comportamento. Como por exemplo, nos relatos das professoras e de pais que indicavam que esses alunos, por “saberem demais”, infringiam as normas, e, sobretudo, desenvolviam habilidade de argüição questionando a autoridade dos pais e professores frente a eles. Eis que passo a despertar visualizando de outra forma o conceito de saber.

Nesse mesmo período, o projeto de extensão, estava alocado em uma escola em virtude de a Secretaria Estadual ter recebido uma Sala de Recursos Multifuncional para atendimento a alunos com “altas habilidades/superdotação”, cedendo, assim, o espaço da escola para realização do PIT. O processo de identificação foi realizado nessa escola, mas o PIT ocupava apenas o seu espaço físico aos sábados. Em síntese, o que me “desassossegava” era o motivo de estes alunos se sentirem diferentes na escola e não serem reconhecidos por suas habilidades.

A primeira questão inicial de pesquisa de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) seria pesquisar esta relação do sujeito “superdotado” e a diferença. Em conversas com os alunos do PIT, percebia que relatavam se sentir diferentes dos demais colegas. Imediatamente, pensei que essa seria uma boa relação para pesquisa.

Entretanto, com as orientações percebi que naquele momento não seria um assunto significativo para investigação, pois meditei ponderando que um dos motivos que os fazia sentirem-se diferentes poderia ser em decorrência das vivências de exclusão escolar e aspectos mais subjetivos de suas vidas. Foi então que abortei esse tema. Hoje vejo que “com quem caminhava”, com a abordagem que seguia, eu não conseguiria desenvolver tal pesquisa.

Passada essa “fase de crise”, necessitei avisar outro ângulo para fazer minha pesquisa de conclusão de curso. Na época, então, decidi que o enfoque de meu estudo abordaria a inclusão desses alunos que apresentavam “potencial superior” no contexto escolar. Optei por

desenvolver um estudo de caso com um dos alunos do PIT de modo a verificar a realidade dele no contexto escolar.

Para atender aos objetivos da pesquisa, desenvolvi dois roteiros para entrevistas que foram aplicados com a professora e com o aluno. A finalidade da pesquisa foi investigar a realidade escolar desse sujeito com “altas habilidades/superdotação” e quais ações eram desenvolvidas em sala de aula para atendimento das suas necessidades específicas.

Por coincidência ou não, com a pesquisa vim descobrir que esse aluno sofria uma situação de exclusão e violência no contexto escolar, o que chamaríamos hoje de Bullying. E um dos relatos da professora relacionados às ações desenvolvidas por esse aluno na escola foi direcionado às ações do projeto de extensão, o PIT, e não à sua prática frente a esse aluno. Nesse prisma, pude concluir que a “responsabilidade” pela inclusão desse aluno não estava relacionada às práticas exercidas no contexto escolar, mas sim à atuação do programa de enriquecimento extraescolar (SPERONI, 2008).

Talvez essa fosse uma justificativa que poderia eximir a escola de repensar as práticas exercidas com relação a esses alunos no interior de seus muros. Enfim, se esse aluno “com altas habilidades/superdotação” fosse incluído, isso decorria em virtude de ele participar do PIT e receber lá o atendimento às suas necessidades específicas de aprendizagem – essas foram algumas das questões levantadas na fala da professora entrevistada (SPERONI, 2008). Esta premissa não me “agradou”, mas fez com que eu pensasse a validade das ações de pesquisa e extensão em que eu estava inserida.

Em vista disso, as respostas encontradas pela pesquisa não foram “suficientes” para o momento que vivenciava, porém foram incubadas como um processo de “digestão”. Necessitava aprofundar meus estudos e relacionar a temática com aspectos que foram pouco contemplados em minha formação inicial. Ademais, no ano de 2009 inicio uma busca por novos conhecimentos no Curso de Especialização em Gestão Educacional.

Por conseguinte, concomitantemente ao início do Curso de Gestão Educacional, dei continuidade à reflexão sobre como sensibilizar a respeito da temática das AH/SD. No entanto, na pesquisa de Conclusão do Curso de Especialização, pensei em me afastar um pouco desse assunto e trabalhar com a questão da inclusão escolar através da discussão das diretrizes que a implementam. Apesar de continuar atuando nos referidos projetos de pesquisa e extensão, necessitava ler e refletir sobre outros aspectos, estudar mais sobre a Inclusão Educacional, especialmente seus fundamentos políticos e legais.

Por esse motivo tracei novos caminhos com intuito de pesquisar a realidade da inclusão escolar no Município de Santa Maria-RS do âmbito macrossistêmico ao

microsistêmico. Essa investigação de conclusão de Curso de Gestão Educacional me possibilitou outros olhares sobre minha área de atuação, sobretudo explorar a arte de fazer pesquisa.

Uma vez que nessa ocasião, o que me intrigava como pesquisadora iniciante<sup>3</sup> era “averiguar” e problematizar como ocorria a inclusão escolar do âmbito macro, políticas públicas ao microsistêmico, a nível de gestão municipal. A cada momento da pesquisa, foram surgindo novos desafios e alterações foram sendo necessárias para que fosse possível encontrar “respostas” ao problema de pesquisa.

Essas mudanças ocorreram inicialmente pelos procedimentos da pesquisa os quais foram modificados com o percorrer do caminho, e a abordagem metodológica foi aprofundada sob o viés dialético-materialista. Entretanto, durante esse caminho, eu questionava a forma de fazer pesquisa, sobretudo a rigidez dos métodos utilizados, a fragmentação exigida – enfim, a separação estrutural referencial, metodologia, resultados e análise (BUGE, 2007) – essa rigidez tão típica nas pesquisas em educação que não me “agradava”.

Em 2010, ainda não havia concluído o Curso de Especialização quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação no Curso de Mestrado com projeto que objetivava identificar se havia “pessoas com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação” nos Cursos de Doutorado. Nesse período passava descobrir algumas relações entre os conceitos de saber e poder, no entanto ainda “caminhava” sob a perspectiva dialético-materialista.

Não consegui mais justificar a identificação das AH/SD sob esses pilares. E afetada pela conclusão da pesquisa do Curso de Especialização em término, deparei-me com o resultado oficial da Secretaria de Educação que, segundo o Censo Escolar de 2009, apresentava apenas dois alunos identificados “com altas habilidades/superdotação” na Rede Municipal de Ensino. Optei por “deixar de lado” a ideia inicial a qual ingressara no Mestrado, pois outra relação com meu percurso na academia estaria latente: minhas incursões frente ao GPESP.

Ademais, nessa mesma época que havia saído o Censo de 2009, o projeto de pesquisa “da identificação” terminava seu processo em uma Escola Municipal, que denominarei como Escola X. Nessa escola, o projeto de pesquisa havia identificado 28 alunos “com características de altas habilidades/superdotação”. E a pesquisa que eu realizei na especialização apontava apenas dois alunos indicados no Censo Escolar que apresentavam AH/SD. Algo parecia não estar “se conectando”!

---

<sup>3</sup> Segunda pesquisa de “carreira solo” – pois as pesquisas realizadas no GPESP são ações coletivas. Agora com maior aprofundamento teórico e maturidade pude “mexer” com algumas estruturas pré-estabelecidas.

Nesse sentido, tive a necessidade de investigar a forma como haviam sido identificados esse alunos indicados no EducaCenso/2009 e como estava sendo realizado esse processo de inclusão. Dessa forma, assim inicio a constituição da pesquisa do Curso de Mestrado. No entanto, alguns acontecimentos fizeram-na ser novamente repensada.

Aos poucos fui percebendo que a pesquisa antes de ser um caminho nos conduz a alguns “descaminhos” (BUJES, 2007) e insatisfações com o já sabido (CORAZZA, 2007). Isso foi sendo construído a partir das leituras no Curso de Mestrado e o interesse em pesquisar e observar novos ângulos de pensamento sob os fenômenos estudados – aspecto que abordagem utilizada até então não me “respondia”.

Esses aspectos foram propulsores e despertaram minha curiosidade ao uso de distintos autores, enfim ao interesse em outra perspectiva teórica. Por conseguinte, assim encontrei algumas “luzes” através dos estudos de Michel Foucault. Principalmente quando decidi fazer uma disciplina que fora ofertada no segundo semestre de 2010, para desbravar os estudos do autor supracitado. Hoje avalio que algumas leituras iniciantes de textos que abordavam preceitos teóricos de Foucault me fizeram perceber que alguns de meus questionamentos poderiam funcionar como uma caixa de ferramentas.

Conseqüentemente, depois de ler, discutir e me “afetar” através de estudos desse autor, não conseguiria fazer o caminho de volta a uma noção cartesiana de mundo, a uma verdade absoluta, a apenas uma única forma de fazer pesquisa e entender o cotidiano e as práticas escolares. E então, a partir de insatisfações às verdades postas e impostas na área da Educação que decidi “tomá-las pelo avesso e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (CORAZZA, 2002, p.111).

Por essa perspectiva, descobri outras formas de refletir acerca do processo que me conduziu até aqui, conjecturando por outras vias de raciocínio. Desse modo, passo a encontrar “outro” lugar que me possibilita pensar a pesquisa em educação e o processo que percorri sob formas diferenciadas em minha área de atuação, a Educação Especial diante das AH/SD. Aspecto que nestas linhas procurei articular.

Também posso inferir que em dado momento “descobri” que desvelar uma realidade singular (SPERONI, 2010) já não fazia mais sentido, pois através de diálogos com leituras dos estudos foucaultianos pude estabelecer novas relações. Pude, também, entender que a realidade pode ser produzida, sobretudo, por quem fala dela e qual posição ocupa nesse espaço-tempo. Dessa forma fui percebendo que necessitava de outras ferramentas que ainda não havia experienciado. Foi então que descobri o conceito de discurso.

Além do mais, com as leituras deste autor algo me “desassossegou”: as produções discursivas que eu realizava quando alguém que desconhecia a temática das AH/SD e me procurava para obter alguns esclarecimentos sobre quem é o sujeito “superdotado”. E meio a esses fatores, quando junto às colegas do GPESP dava início à primeira etapa do projeto “da identificação” sensibilizando professores das escolas que aceitavam participar da pesquisa. Portanto, passei então a “olhar” os discursos nos quais eu estou inserida sob as tramas culturais e históricas.

Depois de tantos anos de estudo e vivências na temática das AH/SD, eu desenvolvia um longo discurso, tentando aproximar a descrição de “quem é o sujeito superdotado” a tudo aquilo que havia aprendido nestes anos. Algumas vezes as pessoas concordavam, outras vezes, silenciavam, algumas resistiam e contra-argumentavam. Observo que eram apenas palavras proferidas, regimes de verdades que se instituía perpassados, também, pelo exercício do poder. Ou seja, quem escutava os regimes de verdades por mim proferidos poderia se submeter a essas verdades absolutas ou desconsiderá-las.

Em face dessas questões passei a ser “tocada”, mormente, quando percebia a reação dos professores das escolas que não aceitavam ou pouco valor davam ao que eu lhes transmitia sobre as AH/SD. Hoje vejo que essa necessidade de difusão de saberes, de modo a “contaminar outros tantos”, como constituições discursivas que são acolhidas em dado momento histórico, em determinadas comunidades, nesse caso, aceitas pelo GPESP. Estes discursos foram também encadeados sob um jogo que perpassa regimes de verdades os quais culturalmente foram sendo aceitos em detrimento de outros tantos que foram sendo rejeitados, constituindo um campo do saber científico.

Analisando esses conceitos, pude fazer outras leituras acerca dos saberes que aprendi durante esses anos de incursão frente às AH/SD, dentre eles os “mitos”. Estes “mitos” que tanto estudei e que, por vezes, signifiquei como “ideias equivocadas, de senso comum, constituições imaginárias”, hoje considero apenas como discursos que provêm do cenário cultural e social, que nos produzem e nos subjetivam e em determinados momentos históricos, em determinadas comunidades, são acolhidos como verdadeiros ou não.

Afora esses tópicos, ao buscar essas novas leituras, “senti-me em suspenso” sem as verdades as quais me faziam sentir “tão segura”. Isso também se deu, principalmente, ao ir a campo para constituir essa pesquisa e “buscar” os alunos indicados no Censo de 2009. Porque me deparei com situações inesperadas as quais hoje percebo que foram fundamentais para que eu pudesse delimitar os objetivos da presente pesquisa e seguir por “caminhos outros”.

Descobri ao procurar informações para o desenvolvimento da parte prática da pesquisa que um destes alunos indicado no Censo Escolar/2009 havia sido transferido e, ao procurar informações na secretaria, não obtive dados suficientes para localizá-lo. O outro aluno, segundo a direção da Escola Y – que me foi passada pelo Coordenador da Educação Inclusiva da Rede Municipal – há um ano também havia sido transferido para uma escola em outra cidade. Assim, ao não obter indícios, essa pesquisa necessitou ser repensada e minhas escolhas teóricas definidas.

Desse modo, tive que procurar outros percursos para desenvolver a pesquisa. Eis então que as luzes se acenderam com a ideia embrionária de resgatar os aspectos desbravados pelo projeto da identificação do ano de 2009. Até que optei por desenvolver a pesquisa na Escola X, que era a única escola municipal em que o referido projeto havia desenvolvido suas ações – e desde então estes alunos identificados não foram indicados no Censo Escolar, como mencionei anteriormente.

Logo refleti que haviam se passado alguns anos, e esse processo de identificação talvez não tivesse sido legitimado como uma verdade nesse espaço escolar. Por conseguinte, “matutei” como estes alunos poderiam estar sendo sujeitados por sua condição de anormalidade já abarcada pela norma. A partir desse momento “nasceram” outras relações com meu objeto de estudo.

Balizando essa premissa embrionária, concebo, inicialmente, que o sujeito “superdotado” “já está aprisionado e classificado por sua condição de anormalidade”<sup>4</sup>, ou pelo menos instituído por um regime de verdades disseminado pelo GPESP – em que o projeto de pesquisa da identificação pôs em operação um conjunto de regimes de verdades produzindo tal classificação em sua atuação em parceria com a referida escola.

Através dessas prerrogativas, procurei resgatar algumas amarras imprescindíveis ao entendimento desse trabalho, sobretudo das opções que conduziram esse percurso de pesquisa o qual nessas linhas vem sendo “rabiscado”. Portanto, após essa descrição de meu percurso formativo, dos percalços iniciais desse percurso de estudo, passo então a apresentar alguns aspectos teórico-metodológicos primeiramente elencando os objetivos específicos.

Com o primeiro objetivo específico proponho investigar como são produzidas discursivamente as “Altas Habilidades/Superdotação”, a Inclusão Educacional e a acessibilidade. Já com o segundo, viso de tencionar e situar historicamente a Educação

---

<sup>4</sup> Desse modo, apresento nessas linhas algumas interpretações acerca do processo de identificação desenvolvido pelo GPESP.

Especial como área do saber, sobretudo quanto ao “aparecimento” e investimento da temática das AH/SD.

Através do terceiro objetivo, intento identificar nos discursos dos profissionais da gestão escolar da Escola X quais os efeitos do processo de identificação de sujeitos com “características de altas habilidades/superdotação” desenvolvido pelo GPESP. Por fim, o último objetivo diz respeito a problematizar os discursos que emergem da “invenção” do sujeito que possui “características de altas habilidades/superdotação” na escola X, na literatura da área e políticas públicas frente à Inclusão Educacional.

Desse modo, nessas páginas apresentando em capítulos, articulo os objetivos dessa pesquisa. A iniciar pelo capítulo 1: *Pausas necessárias: caminhos que serão suscitados página pós-página*, em que serão apresentados aspectos teórico-metodológicos utilizados para constituição desse estudo. Além do mais destaco questões iniciais sobre formação dos participantes da pesquisa adentrando brevemente às problematizações sobre cenário educacional, que serão aprofundadas teoricamente no capítulo seguinte.

No segundo capítulo 2, denominado *Páginas que se desnudam: apresentando algumas engrenagens*, abordarei algumas questões específicas de referencial teórico, trazendo à discussão o panorama vivenciado pela sociedade na contemporaneidade e as influências frente à educação. Além disso, tenciono o aparecimento de algumas estruturas como a ordem disciplinar e a biopolítica e sua aplicabilidade à educação, sobretudo enunciando a ascensão da pedagogia e o aparecimento de uma “pedagogia especializada”.

No capítulo 3, *Entre vírgulas, travessões: algumas pontuações necessárias*, encadeio algumas relações entre Educação Especial em seu processo de constituição histórica com reflexos de saberes produzidos em terreno internacional. Direcionando a discussão nas relações que instituíram historicamente alguns destes saberes, sobretudo com o investimento em teorias que explicam a inteligência humana. Visando, também, problematizar como a EE foi se constituindo no Brasil e sendo operacionalizada pela condição de “falta”, principalmente questionando sobre o pouco investimento frente às AH/SD.

Além desses aspectos, e considerando algumas estruturas situadas historicamente (BUJES, 2005), busco dialogar sobre a atuação do GPESP frente à Escola X quanto à produção de sujeitos que “apresentam características de altas habilidades/superdotação”. Desenvolvendo, assim, essas relações no capítulo 4, *Páginas sobrepostas: a “contaminação” de “outros tantos” e seus efeitos: a “invenção” do “superdotado” no contexto escolar*. Adentrando do mesmo modo ao campo das produções discursivas produzidas pela pesquisa.

Além do mais, através de algumas redes discursivas, realizo uma análise dos discursos encontrados pelos participantes da pesquisa no que tange a IE – também à trama que passa a ser enunciada com discursos da inclusão a acessibilidade vinculada à temática das AH/SD – no capítulo 5, que se intitula: *Alguns rabiscos e reticências: inclusão e acessibilidade sob redes discursivas*. Nesse capítulo procuro tencionar algumas relações acerca de como são enunciados discursivamente a Inclusão Educacional e a acessibilidade frente à temática das AH/SD, desde os documentos legais ao contexto escolar – realizado pelos professores e gestores da Escola X – delineando os aspectos específicos e gerais acerca dos temas em questão.

Por fim, nas *Páginas finais* desenvolvo alguns questionamentos que esse estudo suscitou, especificamente acerca dos percursos da pesquisa e a “caminhada” escolhida. Quiçá tais reflexões poderão servir como subsídio para “outros” trajetos de pesquisa, especificamente acerca dos diálogos empreendidos com uso de algumas ferramentas do arsenal foucaultiano frente às temáticas das AH/SD e EI.

## 1 PAUSAS NECESSÁRIAS: CAMINHOS QUE SERÃO SUSCITADOS PÁGINA-PÓS-PÁGINA...



Figura 1 - REVISTA NOVA ESCOLA, Excepcionais, alunos muito especiais.  
nº 26, abril de 1974. Editora Abril, 1974. (p.49).

[...] o que importa não é saber se existe ou não uma *realidade real*, mas, sim, saber como se pensa essa realidade. O que se pensa é instituído pelo discurso que, longe de informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la como uma *re-presença*, ou seja, representá-la.  
(VEIGA-NETO, 2007, p.31).

## 1 PAUSAS NECESSÁRIAS: CAMINHOS QUE SERÃO SUSCITADOS PÁGINA-PÓS-PÁGINA...

No capítulo realizo um resgate dos “caminhos” e procedimentos metodológicos seguidos por essa pesquisa, pois ao problematizar as verdades absolutas, instituídas pela teia da cultura e da história, em meu campo de atuação, intento desenvolver alguns diálogos com algumas ferramentas disponíveis através dos estudos foucaultianos. Tendo a finalidade de realizar algumas “conversas” que ancoraram objetivo dessa pesquisa que versou sobre discursos e efeitos das AH/SD e IE – também da acessibilidade.

Como vimos anteriormente, o enfoque dessa pesquisa pautou-se na seguinte reflexão: como a noção de sujeitos “Altas Habilidades/Superdotação” é produzida nos discursos da Inclusão Educacional? E nesse contexto, como é enunciada a acessibilidade a esse público que fora “inventado”, também, por saberes instituídos pela Educação Especial?

Nesse prisma, para atender ao objetivo desse estudo, empreendo o uso de algumas ferramentas, dentre elas a noção de discurso que perpassará todas as páginas dessa dissertação. Desse modo desenvolvo algumas aproximações à Foucault, sobretudo aspectos apresentados pelo autor em *A ordem do discurso* (2010a).

Compreendendo que é necessário olhar para a história<sup>5</sup> para que possamos observar de que modo algumas estruturas se engendram e se produzem na atualidade, busco refletir sobre a relação subjacente entre a noção de saber/poder, disciplina e norma e biopolítica frente à constituição dessa área. Compreendendo que também faço parte dessa teia. Nesse aspecto o pesquisador – assim como historiador como nos fala Foucault (2010) em *A Microfísica do poder* – não está isento de neutralidades quando apresenta os “fatos” a serem observados pelo outro, pois o discurso em seus interstícios também apresenta relações de força.

Em as “*As palavras e as coisas*” de modo arqueológico, Foucault (1992) nos mostra como essa nova ordem, descrita anteriormente, vai sendo operacionalizada e como alguns saberes vão sendo produzidos. A análise do arqueólogo faz surgir algumas condições de possibilidades das coisas que perpassa uma análise da Idade Clássica à Modernidade (DÍAZ, 2010), aspecto que fez com que eu buscasse alguns subsídios para repensar as amarras desse estudo. A Educação Especial foi inventada ancorando-se a saberes médico-pedagógicos e psicologizantes que vão abordar a conduta como parâmetro de anormalidade.

---

<sup>5</sup> A história para Foucault é articulada ao rompimento de pressupostos antropológicos, busca rompimento considerando-se assim como uma contra-história que busca resgatar documentos em dados momentos históricos e analisa os efeitos de determinados fenômenos envoltos na rede que os produz (CASTRO, 2009).

Desse modo, entendendo que as coisas funcionam sob uma determinada ordem – que a obra mencionada faz parte de uma fase de estudos em que Foucault se desprende a discutir sob a ordem das coisas através das palavras – busco nesses registros apenas o entendimento dessa prerrogativa. Passo então a trabalhar com outro momento, mais próximo à genealogia que permite algumas relações com a Educação Especial enquanto uma área do conhecimento que vem se produzindo segundo a ordem das coisas sob jogo biopolítico.

Ademais, utilizo para compreensão das relações de saber poder a obra “*Microfísica do poder*”, em que serão, durante o transcorrer dos capítulos, apresentadas como feixes teóricos os quais ancoram aos objetivos desse estudo. Com intuito de fazer relações à Educação Especial, aproximo-me dos conceitos de norma e anormalidade, encontrados na obra “*Os anormais*”.

Além disso, para possibilitar uma análise dos discursos que se enunciam frente às AH/SD e IE não poderia deixar de realizar um resgate do contexto educacional atual. Nesse sentido, visando situar historicamente o surgimento e algumas estruturas que sob outras formas operam fazendo funcionar no sistema escolar um conjunto de dispositivos, como por exemplo, o dispositivo de inclusão (EIZERICK, 2009).

Sob essa via de raciocínio, resgato os conceitos de biopolítica extraídos das seguintes obras: “*O nascimento da Biopolítica*” e “*Em defesa da Sociedade*”, além do uso de outros autores que desenvolvem uma releitura acerca dos estudos de Foucault relacionando-os à educação, como por exemplo, Sílvio Galo, Alfredo Veiga-Neto, Sílvio Gadelha, dentre outros. Ademais, utilizo alguns conceitos de estudos que abordam a cultura e panorama da sociedade na contemporaneidade, como dos autores Stuard Hall e Canclini.

### **1.1 Percursos iniciais: de onde parto e aonde pretendo ir...**

No que tange aos procedimentos práticos da pesquisa, utilizo como instrumento de produção de dados a entrevista narrativa que “funciona” como um “aparelho” que faz nascer o discurso e que em seus interstícios há ligação com o poder. Desse modo, considerando que o discurso é um acontecimento e “nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (GARAY, 1999, p. 49), nesse item exponho alguns percursos e embasamentos dessa investigação.

A iniciar pela entrevista narrativa que não é considerada apenas um instrumento, mas sim um recurso de produção de dados que também considera as relações entre entrevistado e entrevistador. Em outras palavras, refere-se a uma negociação entre ambos a partir de suas perspectivas históricas e culturas. Uma vez que esse tipo de entrevista considera as perspectivas históricas, culturais, sociais dos participantes, que também pode ser denominada como “narrativa conversacional” (GRELE 1998 apud GARAY, 1999, p. 85).

Nesse sentido, busco “escutar” a partir das palavras – como discurso – (GARAY, 1999) e compreender a sistemática do que se conta na rede em que tal discursividade está submersa. Por conseguinte, compreendo que a entrevista narrativa não é apenas um instrumento de coleta de dados (SILVEIRA, 2007), mas sim um meio pelo qual o discurso é produzido.

Para atender aos objetivos da pesquisa, foi realizado um grupo focal que fora desenvolvido com quatro participantes<sup>6</sup> do GPESP os quais conduziram o processo de identificação na Escola X, com o Projeto “Da Identificação à Orientação de Alunos com Características de Altas Habilidades/Superdotação”. A realização do grupo focal será apresentada no transcrito desse trabalho de forma subjacente, sendo um complemento necessário ao delineamento que objetiva essa pesquisa.

Para o desenvolvimento do grupo focal foram utilizadas cinco questões norteadoras, “lançadas” aos participantes para conduzir e resgatar a forma como foi conduzida a identificação na Escola X (Anexo C). Esse procedimento de produção de dados teve o intuito de balizar o discurso oficial do GPESP frente ao cenário social, coletando maiores informações de como se deu esse processo de identificação na Escola X.

Resgatando discurso do GPESP, foi necessário constituir uma teia discursiva referente ao que os professores da Escola X<sup>7</sup> recordavam sobre o processo de identificação vivenciado em 2009. Assim, para que fosse necessário compreender quais efeitos e repercussões dessa ação operam no discurso dos profissionais da Escola X que atuaram com esses alunos foi necessário realizar entrevistas com esse grupo.

---

<sup>6</sup> O critério de escolha para participação deu-se em virtude de eu ter acompanhado quase todas as etapas do processo de identificação nessa escola, uma vez que a equipe do GPESP se organiza de acordo com a demanda das pesquisas que realiza.

<sup>7</sup> A Escola X é componente desse quadro especificamente quanto à Educação Básica, tendo sido fundada em 1916 por um patrono que se manteve na direção da escola por vários anos, tendo sua sede na região central de Santa Maria RS. Em 18 de outubro de 1952, ela foi incorporada à rede municipal de ensino, sendo deslocada para outro endereço, onde se localiza até os dias de hoje com sede própria em uma região periférica do centro da referida cidade. Essa escola recebe alunos dos mais variados bairros da cidade, sobretudo dos bairros periféricos. Essa escola apresentou Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais em 2011 de 4,6 e nos anos finais, índice de 4,5.

Desse modo, além do grupo focal, utilizei quatro roteiros de entrevistas<sup>8</sup> que foram desenvolvidas para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental os quais participaram do processo de identificação no ano de 2009; para os gestores da Escola X (diretora, coordenadora pedagógica e orientadora educacional); para professora de Educação Especial da escola; e para os professores atuais dos alunos identificados – uma vez que havia professores dos Anos Iniciais e professores dos Anos Finais. Os roteiros das entrevistas realizadas encontram-se no Anexo C.

Apresento algumas informações sobre os participantes da pesquisa de modo a introduzir alguns caminhos teórico-metodológicos necessários ao entendimento das problemáticas desse estudo. Do mesmo modo, nas linhas que se seguirão visou a “trazer à vitrine” os participantes da pesquisa e determinados excertos de suas narrativas de formação.

Nesse sentido, destaco o contexto de formação das Participantes 1, 2, 3 e 4 que compuseram o grupo focal apenas de forma sucinta, uma vez que esse aspecto da pesquisa se reflete em um complemento que subsidia o entendimento das entrevistas realizadas com professores da Escola X e objetiva balizar o discurso do GPESP no que tange à produção de sujeitos “com características de altas habilidades/superdotação”.

Além disso, empreendo resgate inicial acerca dos discursos produzidos pela pesquisa através da participação dos professores que atuam na Escola X – que serão denominados pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, e O. Sobretudo quanto ao processo de formação, de modo a apresentar ao leitor apenas algumas informações sobre os participantes da pesquisa.

### 1.1.2 Participantes do grupo focal:

As participantes da pesquisa que são integrantes do GPESP apresentam anos de incursão na temática das Altas Habilidades/Superdotação, estando todas ainda vinculadas a pesquisas na área da educação especial, e somente *Participante 2* não deu continuidade aos estudos e práticas na referida temática. Nesse estudo, as participantes não serão consideradas por suas individualidades, mas sim como componentes do GPESP frente ao lócus de pesquisa, que é a Escola X. Abaixo segue maior caracterização.

---

<sup>8</sup> Foram seguidos todos os procedimentos orientados pelo comitê de ética da UFSM. Encontram-se em anexo (A e B) as entrevistas e o modelo dos termos de consentimento.

*Participante 1:*

A Participante 1 tem formação inicial em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ingressou no GPESP participando de projeto não relacionado às “altas habilidades/superdotação”. Posteriormente, no ano de 2007, passa a desenvolver estudos e práticas na temática das Altas Habilidades/Superdotação desde o processo de identificação da prática de extensão realizada pelo “PIT - Programa de Incentivo ao Talento”. Atualmente, continua desenvolvendo estudo na área, entretanto, não tem participado ativamente do processo de identificação.

*Participante 2:*

A *Participante 2* tem formação inicial em Educação Especial (UFSM) e Especialização em Gestão Educacional (UFSM). Atualmente cursa Mestrado em Educação e Extensão Rural pela UFSM. Iniciou seus estudos e práticas na temática das Altas Habilidades/Superdotação no ano de 2007. Desde 2009 não está mais vinculada ao GPESP, assim, não está atuando na área.

*Participante 3:*

A *Participante 3* tem formação inicial em Pedagogia (UFSM), atualmente cursando Mestrado em Educação pela UFSM. Iniciou seus estudos na temática das AH/SD em 2008, atuando tanto no processo de identificação quanto no projeto de extensão, o PIT.

*Participante 4:*

A *Participante 4* tem formação inicial em Educação Especial (UFSM). Atualmente cursa Fonoaudiologia e Mestrado em Educação pela UFSM. Iniciou desenvolvendo efetivamente estudos e práticas na temática no ano de 2007, desde então atua na área tanto na identificação quanto no PIT.

### 1.2.2 Participantes da pesquisa pertencentes à Escola X.

Os professores entrevistados foram divididos em três blocos: os que participaram do processo de identificação do projeto “Da Identificação à Orientação de Alunos com características de altas habilidades/superdotação” no ano de 2009 – que são Professores *A, B, C, D, E e F*<sup>9</sup>, indicando seus alunos no Guia de Observação (GUENTHER, 2000); aqueles que atualmente são professores dos alunos identificados – professores *G, H, I, J, K* e professora *L*, que é a atual Educadora Especial; e professores componentes do quadro de gestão da escola – Professoras *M, N, O*. A seguir é apresentado o perfil desses profissionais com intuito de caracterizar sua formação e tempo de atuação na educação.

#### *Professora A:*

A *Professora A* tem sessenta anos. Sua formação inicial se deu com o Curso Normal (Magistério) no Instituto Olavo Bilac, bem como tem formação em Letras, Português, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição FIC (atual Centro Universitário Franciscano - UNIFRA). Atualmente, trabalha em uma nomeação no turno da manhã, sendo aposentada em outra matrícula. Nessa escola, atua como professora do quinto ano do Ensino Fundamental, tendo trabalhado muitos anos com a sétima e oitava séries. Essa turma apresenta sete alunos identificados pelo GPESP. Trabalha há dezoito anos nessa escola, tendo já trabalhado em outras escolas do município. Destaca que

*Estou [...] satisfeita. Apesar da luta, a gente luta bastante [...] pra se ter uma coisa sempre melhor, [...] sou bem assessorada, nós somos bem assessoradas, sinto que eu sou bem assessorada, assessorada na escola pela direção e pela SMED. Dificuldade se acha em todo que é lugar [...], portanto [...] nós temos que ir à luta e por isso que eu estou trabalhando com os alunos [...]. (PROFESSORA A).*

#### *Professora B:*

A *Professora B* tem formação inicial em Pedagogia, com Pós-Graduação em nível de Especialização em Psicopedagogia e em Educação Infantil, atuando principalmente na área de alfabetização. Não informou idade e tempo de atuação no magistério, apenas que trabalha há

---

<sup>9</sup>A Professora F compõe o quadro da gestão escolar no cargo de Vice-Diretora do turno da tarde e atua pela manhã em sala de aula. Como em sua entrevista não fez menção ao cargo administrativo, foi alocada na primeira classificação.

vários anos. Atualmente, é regente da turma de segundo ano do Ensino Fundamental. A participante enfatiza que:

*[...] eu me aventurei, [...] eu resolvi a trabalhar com alfabetização [...] gosto muito de lidar com isso aí [...] muito. Ah, é bacana tu veres uma criança aprender a ler, aprender a escrever. E é algo muito gratificante. Não sei se algum dia eu vou abandonar a dar aula, hahaha! (PROFESSORA B).*

*Professora C:*

A *Professora C* tem formação inicial no Magistério, graduação em Pedagogia, pós-graduação em nível de Especialização em Alfabetização. Atua há vinte e sete anos na Rede Municipal de ensino, tendo maior tempo de atuação com o primeiro ano do ensino fundamental. Na Escola X é professora do segundo ano, turno da manhã, e à tarde é coordenadora do Projeto Mais Educação. Vejamos o trecho da entrevista em que é apresentada questão específica sobre formação:

**PESQUISADORA:** *Gostaria de te perguntar se tu tiveste alguma formação específica voltada à área das Altas Habilidades/Superdotação?*

**PROFESSORA C:** *Não, não.*

**PESQUISADORA:** *E algo, assim, que auxiliou a pensar nesses alunos, de como trabalhar com esses alunos?*

**PROFESSORA C:** *Não. Não, não teve assim a gente teve reunião acho que foi com o grupo [...], a gente seguiu os itens assim [...], e não a gente seguiu mais aqueles itens que as tuas colegas passaram pra nós, a proposta delas. Não tive, não foi nada assim de diferente.*

*Professora D:*

A *Professora D* tem formação inicial em Pedagogia Anos Iniciais e Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem formação em nível de pós-graduação em nível de Especialização em Educação Infantil. Atua há nove anos na Escola X, tendo trabalhado em várias escolas do município, totalizando vinte e quatro anos de atuação. Trabalha quarenta horas, e no turno da manhã atua com o quarto ano do Ensino Fundamental. Nessa classe, estão inseridos dois alunos que foram identificados pelo GPESP, um menino e uma menina.

Com relação à formação específica relacionada à temática das Altas Habilidades/Superdotação, a *Professora D* responde que forma apenas as atividades realizadas em reuniões pelo GPESP em reuniões pedagógicas. Enfatiza ainda que: “*Não tive, não foi nada assim de diferente*”.

*Professora E:*

A *Professora E* tem formação inicial em magistério, com Graduação em Pedagogia e Educação Especial em áudio-comunicação, com Pós-Graduação a nível de Especialização em Educação Infantil. É aposentada em uma matrícula com vinte e oito anos e meio de atuação. E na matrícula atual, apresenta quinze anos de atuação. Na escola, atua com o quarto ano. No que tange ao questionamento referente a ações de formação vinculada às Altas Habilidades/Superdotação, a participante resgata que não houve em sua trajetória formação específica, enfatizando que:

*[...] Foi com o tempo de magistério que de fato tu verifica tal aluno assim, é tipo assim tu bota o olho no aluno [...] e tu já vê assim que tem alguma coisa a mais. É [...] com o teu tempo de magistério, de serviço, tu vê nos alunos, pelo esse monte de alunado, tu vê nesses vinte e oito anos que tu consegue identificar assim [...] o que tem mais, os que sobressaem numa área [...] dessas habilidades, [...] alguma coisa assim. (PROFESSORA E).*

*Professora F:*

A *Professora F* a tem formação inicial em Pedagogia – Supervisão Escolar, pós-graduação em nível de especialização em Gestão. Atua há vinte e sete anos sempre em sala de aula, hoje como alfabetizadora. Relata: “[...] eu fui uma as primeiras que pegaram esse primeiro ano de seis anos [...], então a gente fez uma formação de quase dois anos pra poder pegar esses alunos com seis anos de idade [...]. Que o governo antecipou” (*PROFESSORA F*). Com relação à formação voltada à temática das Altas Habilidades/Superdotação, destaca,

*[...] tivemos reuniões que as meninas da universidade vieram, nos deram, tivemos vários [...] encontros, de quinze em quinze dias, eu não me lembro na época, porque já passou um tempo [...]. E aí elas vinham, mostravam pra nós o que quê era altas habilidades, que até então era um tema novo, assim como a inclusão e que a gente está se adaptando a ele e aí através [...]do que elas vinham falando a gente ia conectando com o que a gente tem em sala de aula. Essa visão. (PROFESSORA F).*

*Professora G:*

A *Professora G* tem formação inicial no Curso Normal (Magistério) no Instituto Olavo Bilac, também tem formação em Pedagogia, pós-graduação em nível de especialização em Psicopedagogia Institucional. Tem sete anos de atuação na educação, está há apenas dois anos na Escola X. Trabalhou dois anos, posteriormente se ausentou dois anos para concluir a faculdade, atuando especificamente há cinco anos consecutivos. Com relação à formação

vinculada à temática das AH/SD, afirma não ter sido contemplada em seu processo de formação. Atua com o terceiro ano do Ensino Fundamental, tendo cinco alunos que foram identificados pelo GPESP. Com relação à escolha da profissão, vejamos abaixo o que a participante destaca:

*[...] Bom, porque eu escolhi [...] a profissão, por gostar de estar no meio de crianças, eu me sinto bem, bem à vontade [...], no meio de jovens e crianças e por ser uma atividade, a atividade de professora é uma atividade que tu podes usar da criatividade, fazer coisas diferentes é [...], posso fazer trabalhos manuais, porque eu gosto muito de trabalhos manuais também. Então eu fui por aí [...]. Buscando aquilo que eu gosto de fazer. (PROFESSORA G).*

*Professora H:*

A *Professora H* tem formação em Geografia, Licenciatura Plena, e atua desde 1990. Portanto está em exercício da profissão há cerca de doze anos na Escola X. Atua com o sexto e o sétimo anos do ensino fundamental, que apresentam, respectivamente, quatro e três alunos identificados pelo GPESP. Com relação à formação relacionada à temática das Altas Habilidades/Superdotação, vejamos o seguinte fragmento da entrevista:

**PESQUISADORA:** Tu já tiveste alguma formação voltada á área das Altas Habilidades/Superdotação?

**PROFESSORA H:** Não.

**PESQUISADORA:** Nenhum curso?

**PROFESSORA H:** não.

**PESQUISADORA:** Não nenhum curso, algo que te auxiliaste a pensar sobre esses alunos?

**PROFESSORA H:** Não.

**PESQUISADORA:** E aqui na escola já foi alguma vez falado?

**PROFESSORA H:** Super não [...].

*Professora I:*

A *Professora I* tem formação em Ciências, atua há vinte e seis anos na educação. Trabalha há dois anos na Escola X, também ministrando aulas de Ensino Religioso. Atua com o sexto e o sétimo anos do ensino fundamental, que apresentam, respectivamente, quatro e três alunos os quais foram identificados pelo GPESP. Quando questionada se havia recebido algum tipo de formação voltada à temática das AH/SD a participante destaca que não teve ações formativas vinculadas a esse tema, no entanto ressalta que: “[...] a gente poderia [...], até a gente tem vontade de pegar [...] essas habilidades deles e, mas no meio de tantos, tu não consegue [...] desenvolver um trabalho assim mais específico pra eles [...]”.

*Professora J:*

A *Professora J* atua há dezoito anos na educação, tendo formação em Letras Português-Inglês. Iniciou na escola privada – onde atua até hoje – tendo ingressado no Município em 1998, e no Estado em 2003. Na Escola X, ministra aulas na disciplina de Português. Com relação à profissão relata:

*Eu sou uma professora três em um, que trabalha três turnos é porque isso faz, ou melhor, é uma questão de necessidade, porque a gente não tem uma remuneração adequada com tudo o que a gente faz. Então pra tu ganhares razoável, pra manteres o teu padrão de vida, tu tens que trabalhar bastante [...]. (PROFESSORA J).*

A participante atua com o sexto e o sétimo anos do ensino fundamental, que apresentam, respectivamente, quatro e três alunos identificados pelo GPESP, no entanto teve conhecimento que haviam alunos identificados apenas pela conversa com a pesquisadora. No que tange à formação voltada às AH/SD afirma que: “[...] **acho que falta [...] assessoramento [...], se não, não, fui informada ou não teve essa oportunidade**” (PROFESSORA J).

*Professora K:*

A *Professora K* tem formação inicial em Educação Física/Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Pós-Graduação em Saúde e Qualidade de Vida, tendo onze anos de atuação na rede de ensino municipal – na Escola X – e sete anos na rede estadual. Além do mais ressalta que: “[...] *antes de eu trabalhar na rede pública [...] eu trabalhei na particular logo depois de formada logo depois cinco anos em academia com natação e hidroginástica, depois eu fui pro serviço público*” (PROFESSORA K).

Atua com o sexto e o sétimo anos do ensino fundamental, que apresentam, respectivamente, quatro e três alunos identificados pelo GPESP. Com relação à formação específica frente às Altas Habilidades/Superdotação resgata que:

*[...] aqui na escola já teve, teve foi bem nessa sala que eu lembro ainda. Que eles falaram sobre os superdotados, foi falado, foi entregue, mas eu acho que foi no passado, ano retrasado eu não lembro bem, ano retrasado acho, mas é **uma coisa assim que é pouco falada, entende, pouco trabalhada entende com os professores também, porque nós, com o perdão da palavra,[...], nós estamos mais acostumados, eu posso estar errada, [...], eu posso estar fazendo uma avaliação errada, mas nós estamos mais acostumados com alunos com dificuldades de aprendizagem seja ela, [...], motora, com dificuldades [...] diversas dificuldades. Motora, intelectual, [...] todas as dificuldades, então eu acredito que seja por aí que não temos trabalhado a hã os hiper [...]. Muitos com dificuldade e não necessariamente com, [...], facilidade.** (PROFESSORA K).*

*Professora L:*

A *Professora L* tem formação inicial em Educação Especial – Licenciatura Plena. Tem quatro anos de atuação na educação, sobretudo com enfoque na área da deficiência intelectual, tendo permanecido um ano sem atuar. Está na Escola X há um ano. Relata que tem habilitação nas seguintes áreas: Surdez, Deficiência Mental e Dificuldades de Aprendizagem, ressaltando, ainda que: “A gente na prática sente bastante defasagem [...] atuando com todo esse leque, com toda essa gama, mais Altas Habilidades, que é contemplada pela política, então são bastantes atribuições para um profissional só” (*PROFESSORA L*). Vejamos abaixo excerto da narrativa da participante onde resgata, dentre outros aspectos, a pouca intersecção frente à temática das Altas Habilidades/Superdotação:

*[...] então vamos começar primeiro pela graduação lá pelo início da minha caminhada de formação, [...], não houve aprofundamento na área das Altas Habilidades, até porque ainda naquela época a política de Educação Especial não previa as altas habilidades/superdotação como público alvo da educação especial. A gente tem isso a partir de 2008, não que eu me formo. Então na minha formação a gente não tinha eles como a clientela da educação especial. A gente teve ali o conhecimento bem básico que quem eu te digo o conceito de altas habilidades tá e passou. Isso na formação [...] inicial, [...] na graduação. Aí pra implementação da inclusão eu não sei como foi o início do processo no município porque eu já entrei em junho então eu ao de repente o pessoal até teve formação. Eu não tive, eu não tive formação na área de Altas Habilidades [...], como ainda até esse momento eu não tenho nenhuma formação específica direcionada. A gente volta e meia faz reuniões de educadores especiais assim pra formação, mas esse é um tema que ainda não há na, não, foi contemplado desde o momento que eu faço parte desse grupo. Ele vem, ele pode ter sido contemplado em outro momento, no momento que eu entrei no grupo até a gora a gente não viu especificamente, não teve um olhar específico para as Altas Habilidades. (*PROFESSORA L*).*

*Professora M:*

A *Professora M* tem formação em Artes Plásticas – Licenciatura Plena e Pós-Graduação em nível de Mestrado em História da Arte pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Há 30 anos atua em cargos administrativos como diretora de escola e na secretaria de educação e no gabinete do prefeito. Está há sete anos na direção da Escola X, próxima de sua aposentadoria. Com relação à formação continuada a participante resgata que:

*Olha, nós temos um curso agora, olha não sei se tu tá sabendo, a gente tem uma semana de um encontro há até ta aqui as inscrições[...]. Então a gente vai toda a escola parar e os professores vão estar nesse sétimo encontro de educação inclusiva, tanto pra gestor como pra professor. E a gente sempre, inclusive nosso seminário ano passado, a escola tem um seminário que a escola que faz só pra a escola aí o ano passado [...] e nós fizemos lá na sociedade de medicina um encontro de educação inclusiva e foi maravilhoso a gente convida algumas pessoas de fora, mas é bem fechado. É da escola mesmo, foi o décimo primeiro seminário de*

*educação e a gente trabalhou exatamente com essa parte da inclusão e com crianças com Altas Habilidades, é isso aí. (PROFESSORA M).*

*Professora N:*

A *Professora N* tem formação inicial em Matemática – Licenciatura Plena, com Pós-Graduação em nível de Especialização em Ensino da Matemática e Mestrado em Educação. Atua como coordenadora pedagógica na Escola X. Resgata que atuou com ensino da matemática desde Educação Infantil até “*pós-médio*”. Atua com Coordenação Pedagógica desde 1995, também infere que já trabalhou na Secretaria de Educação, na Coordenação regional de educação (CREA). Enfatiza que: “[...] *agora eu estou com iniciais e finais, então. Apesar de até 2007 eu ter trabalhando com matemática, eu venho já desde noventa e oito, [...], nessas duas funções, tanto de professora de matemática quanto de coordenadora*” (*PROFESSORA N*).

Com relação à formação voltada à temática das Altas Habilidades/Superdotação e Inclusão infere que a Educadora Especial tem formação mais específica acerca da inclusão e temática antes mencionada, que é uma formação “extra”, mas que, no entanto “*o convite vem basicamente para a educadora especial*”. Vejamos o excerto abaixo em que a participante destaca que não teve formação específica voltada à temática antes exposta: “[...] *mas eu já tive formações, já participei de formações que foram trabalhadas uma parte, uma parte assim já forma trabalhadas. Ah, pelo menos foi mencionado, algumas sugestões, mas específico pra isso*” (*PROFESSORA N*).

*Professora O:*

A *Professora O* tem formação inicial em Pedagogia, com habilitação em orientação Educacional, Pós-Graduação em nível de Especialização em Educação Infantil, atuando há 17 anos na escola X, no Serviço de Orientação Educacional (SOE). Com relação à formação, vejamos o seguinte excerto da entrevista:

**PESQUISADORA:** *A gestão escolar ela recebe formação, capacitação, para implementação da inclusão e o atendimento das necessidades de aprendizagem, desses alunos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação?*

**PROFESSORA O:** *Sim. Nós acabamos de participar e temos um, nem sei acho que ainda não encerrou ainda porque agente não dão assim um tempo, entendeu, periodicamente a gente participa, [...] é da formação de gestores e nessa área aí também (PROFESSORA O).*

**PESQUISADORA:** *Você considera que essas ações de formação são suficientes para poder ter um olhar a “mais” com relação ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação?*

**PROESSORA O:** *É o mínimo que tem que ter, entendeu, se tiver mais ainda, um pessoal com formação, mais informação, mais formação até pra vir apoiar, assim seria melhor. Até pra agente estar mais atento, saber o que fazer. A gente acha que não está muito bem preparado e o que não pode é deixar eles sem [...], sem ter uma oportunidade, sem se envolverem..*

### 1.1.3 Primeiras pausas: alguns delineamentos...

Apresentadas as participantes da pesquisa, passarei a destacar de modo geral algumas particularidades que foram encontradas nas entrevistas. Desse modo, inicio observando que as participantes da pesquisa, além de formação inicial, apresentam algum tipo de capacitação e/ou especialização nas mais diferentes temáticas vinculadas à Educação.

Algumas referem que a iniciativa se deu por vontade própria quando se referem à formação a nível de pós-graduação. Além disso, observa-se que grande parte das professoras apresenta jornada de trabalho de quarenta horas e anos de atuação no magistério. Além do mais, as professoras integrantes da gestão escolar mencionam estar atuando em cargos administrativos há anos. Também é importante considerar que grande parte das professoras entrevistadas estão há muito tempo atuando nessa escola.

Os discursos mostram os motivos de escolha da profissão, resgatam desejos, vontades, desafios que a profissão docente empreende. Ademais, são apresentados os principais marcos de trajetórias formativas. Tais dados produzidos pelo uso da entrevista narrativa nos remetem às redes discursivas que na contemporaneidade vêm sendo amplamente postas à vitrine no campo da Educação.

Dentre essas redes estão questões como: a dupla jornada de trabalho, as atribuições de várias atividades a um único profissional. Nesse prisma, o ingresso da criança na escola cada vez mais cedo, como uma estratégia de controle que também perpassa as amarras do sistema neoliberal – onde visa por em atividade cada vez mais cedo os sujeitos para se tornarem úteis ao sistema produtivo.

Além do mais, os discursos produzidos pela pesquisa apontam as lutas da categoria dos professores por melhores condições de trabalho e remuneração. Bem como, o assessoramento do Estado e da gestão escolar como uma ação de regulação do fazer pedagógico, ou seja, as problemáticas atuais da profissionalização docente. Portanto, podemos observar que as redes discursivas enunciam sobre “*necessidade de formação*”, “*a crise na educação no Brasil*” e, conseqüentemente, a “*desvalorização da profissão docente*”.

Discursos estes são recorrentes na contemporaneidade em que podem ver visualizadas as marcas de um maquinário jogo de produção de subjetividades docentes, que são peças essenciais ao “jogo” de “invenção” de individualidades. Esse maquinário jogo pode ser desencadeado pela instituição escolar, regulado e controlado por aspectos da cultura, também das tramas suscitadas pelo sistema neoliberal, além do movimento de forças contraditórias que põem em circulação mecanismos de sujeição de uma identidade docente.

Nos discursos encontrados, podem ser vistas as marcas da produção de uma subjetividade docente que “gosta de dar aula”, que compreende a profissão como “um desafio”, “uma aventura”, que é “assessorada”, “que experiência é dada com o tempo”. Discursividades presentes em uma época que é marcada pelo caos na educação, onde a “salvação” se dará pelas estratégias de “formação docente”.

Destaco o seguinte enunciado discursivo em que se pode capturar as marcas da produção da subjetividade docente: *“ser professor é usar da criatividade, fazer coisas diferentes, ser regulado, se submeter à jornada exaustiva, estar em constante atividade”*. Para “formação” dessa identidade de professor são entrecruzados diversos mecanismos. Dentre eles perpassam as políticas públicas, os cursos de formação continuada e assessoramento, ambos são operacionalizados tanto nível micro, como macro.

Os discursos que apontam à crise da educação, que estas apontam as fissuras e ambivalências das crises do sistema educacional. Do mesmo modo, são desencadeadas novas ações que nutrem a escola e alicerçam sua funcionalidade sob o pretexto de seus abalos. Os quais alicerçam esses dispositivos de produção de subjetividades docentes.

Esse processo de produção de identidade docente se observa ainda mais na contemporaneidade, sobretudo em nosso país. Uma vez que há o surgimento de políticas públicas que justificam o funcionamento da instituição escolar, gerando investimentos específicos, pondo em operação a figura do professor como principal responsável por esse caos e, ao mesmo tempo, principal “solução”.

Assim considero – tal como Foucault (1979) nos apresenta na obra *Microfísica do poder* sobre a crise da Universidade – que a crise da Educação, sobretudo da escola, não constitui seu declínio, mas sim faz emergir seu apogeu, uma vez que é necessário ao sistema social manter as estruturas que servem de coerção e “dominação” da população. Esses discursos surgem como apaziguadores de uma crise que se deflagra pela isenção do Estado em assumir suas responsabilidades frente aos sistemas de ensino. Entretanto, acabam reforçando a razão social da escola como formadora de sujeitos úteis à sociedade. E essa

dominação, ou seja, produção de subjetividades, demanda da figura do professor como instrumento, em que o poder se exerce e é exercido.

Esse caos na educação demanda o emprego de ações, como exemplo, incentivo financeiro à escola por parte do governo, com vista a aumentar os índices educacionais, bem como a disponibilização do Estado estratégias de capacitação e formação docente com vista a normalização da prática pedagógica, como se pode destacar das “falas” das participantes da pesquisa. Ocorre também, a inserção da Universidade com pesquisas de extensão que visam a dar âncoras às práticas desenvolvidas na escola. Desse modo, ações que visam a dar continuidade a essa maquinaria de produção de identidades capitalizadas e capturáveis.

Outrossim, as participantes da pesquisa enfatizam sobre as ações desenvolvidas no Município de Santa Maria de modo proporcionar formação continuada. Essas ações realizadas pela Secretaria de Educação Municipal (SMED) também têm uma funcionalidade de controle. Nesse particular, empreendendo ações de governo a Secretaria de Educação também desenvolve ações de normalização, governando os profissionais atuantes na escola ao disponibilizar tais cursos de formação. Estas estratégias visam à homogeneização das práticas frente ao que o governo considera necessário, estando atreladas às políticas e diretrizes de ordem nacional. Nesse sentido, produzindo uma subjetividade docente que “deve estar preparada para receber seu alunado, pois a escola é para todos”.

Essa normalização, uma regulação da ação docente, é desencadeada por um conjunto de ações que objetivam controlar o fazer pedagógico com vistas a conduzir a uma “padronização”, via de regra a uma unidade. Um exemplo de ação de governando se refere à formação dos profissionais atuantes com esse alunado da Educação Especial. Estes cursos oferecidos aos docentes, como menciona participante F, são operacionalizados e também introduzem saberes que visam à homogeneização do ensino dos sujeitos “inventados” como público da Educação Especial.

Além desses aspectos, de formação geral, a SMED desenvolve estratégias de formação continuada dos 37 professores de Educação Especial da rede municipal (SPERONI, 2010). Esta ação além de possibilitar controle, gerenciamento da ação docente, também visa “cartografar” o contexto da Educação Especial no município, pois tem enfoque nos seguintes eixos: observar os aspectos positivos, fragilidades e sugestões da educação inclusiva no Sistema Municipal; e rever o desenvolvimento da aprendizagem através de metas, a avaliação, a construção de jogos, a discussão sobre adaptações curriculares, a escola acessível, dentre outros tópicos (SPERONI, 2010).

Além disso, há ações e programas do governo federal para implementação da educação inclusiva, como, por exemplo, a Elaboração do plano de curso referente ao Programa Educar na Diversidade para o exercício de 2009 e 2010, que empreende um detalhamento das ações, dos recursos destinados à inclusão (SPERONI, 2010). Portanto, ações que também visam a ponderar a Inclusão Educacional na escola Básica, capturando-a e regulando-a.

Nesse sentido, as pistas iniciais deixadas pelas participantes mostram que a educação inclusiva – em que destacam haver ações de formação continuada –, sobretudo as “Altas Habilidades/Superdotação”, não faz parte de seu substrato formativo inicial, com exceção da *Professora L*, que tem formação na área. Com relação à formação continuada, ainda essa temática parece distante de ser objeto de cerceamento.

No que tange à temática das “Altas Habilidades/Superdotação”, os discursos apontam ao desconhecimento, “esquecimento”, e/ou resgatam a pouca valorização desse saber ao ser desenvolvido de forma superficial em cursos de formação. O que nos faz retirar o seguinte enunciado discursivo: “*as AH/SD podem ser uma temática de pouca visibilidade*”, o que nos faz questionar: como essa invisibilidade vem sendo produzida?

Além do mais, as professoras que participaram do processo de identificação realizado pelo GPESP consideram as ações realizadas por esse grupo de pesquisa como formação continuada. Nesse sentido, também se pode considerar que a ação do GPESP põe em funcionamento um conjunto de verdades que dependem do exame do fazer pedagógico para produzir sujeitos “com características de AH/SD”.

Esses tópicos nos remetem aos seguintes questionamentos: quais aspectos que podem estar possibilitando essa “(in)significação”, invisibilidade, da temática das Altas Habilidades/Superdotação frente contexto da Escola X? Serão esses sujeitos “com características de altas habilidades/superdotação” – que foram “inventados”<sup>10</sup> por um regime de verdades lançados pelo GPESP à gestão escolar a alguns professores da na Escola X – considerados incluídos e públicos da Educação Especial? A quais simbolismos esse tema remete?

Essas questões perpassarão as páginas que aqui se delineiam, e mostram as primeiras pistas encontradas pela presente pesquisa. Após ter apresentado algumas possibilidades de

---

<sup>10</sup> Ancorada nos pressupostos teóricos de Michel Foucault, utilizo a terminologia “invenção” quando faço menção ao processo de identificação desenvolvido pelo GPESP. Essa terminologia será empregada como sinônimo de “produção” como emprega o autor antes mencionado – a produção de subjetividades, a “invenção” de “quem possa ser esse sujeito que tem características particulares” que são instituídas por um conjunto de saberes disseminados pelo GPESP.

leitura dos discursos, passo ao próximo capítulo de modo a apresentar e tencionar algumas considerações que antecedem a exposição dos discursos encontrados por essa pesquisa. Desse modo, passo a suscitar discussões sobre a educação no cenário contemporâneo, somando-se aos aspectos nestas linhas já apresentados. Portanto, convido o leitor a perpassar as páginas com intuito de iniciar a discussão sobre algumas engrenagens considerando assim as teias da cultura e da história.

## **2 PÁGINAS QUE SE DESNUDAM: APRESENTANDO ALGUMAS ENGRENAGENS...**

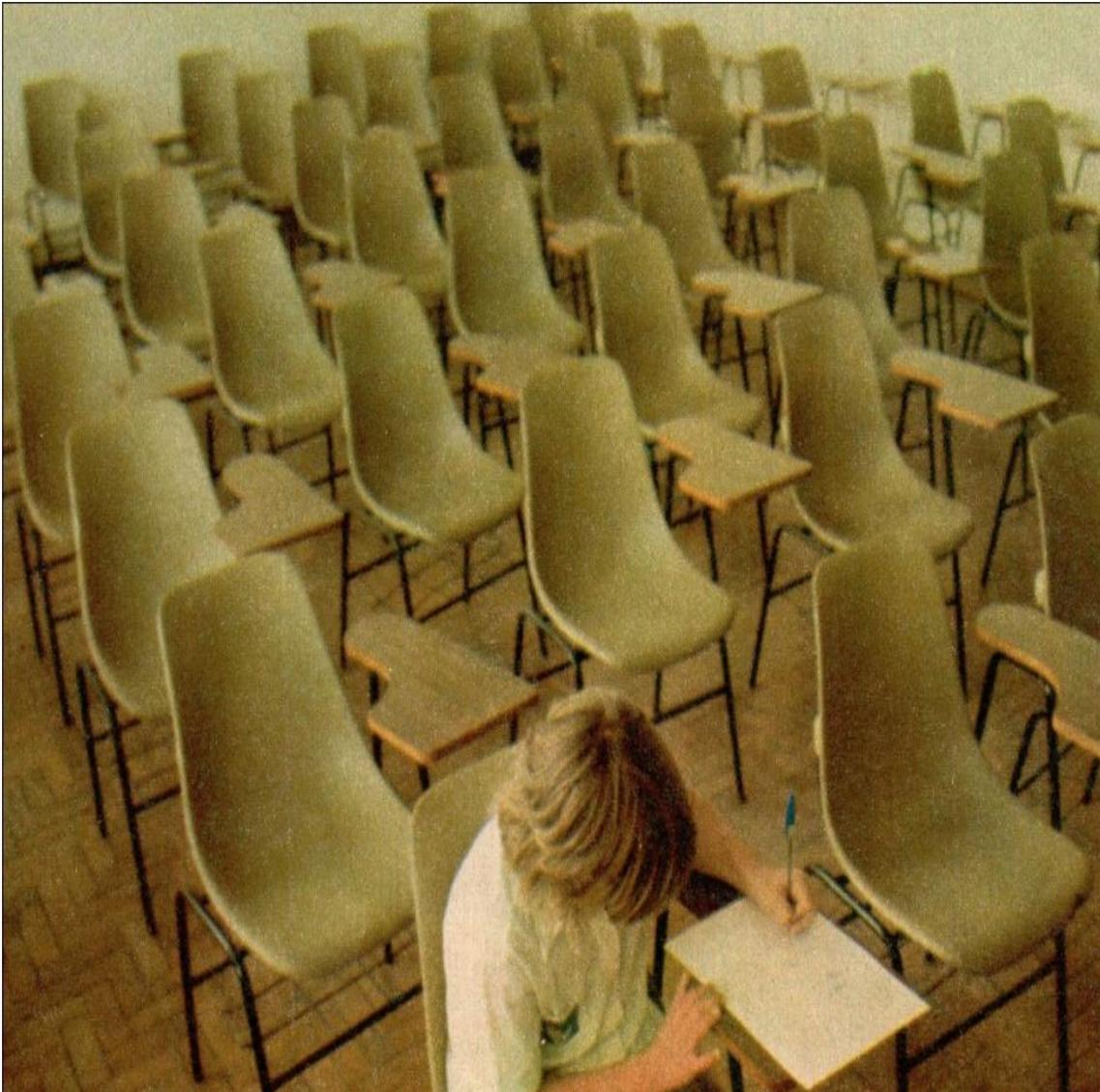


Figura 2 - REVISTA NOVA ESCOLA, nº 26, abril de 1974. Editora Abril, 1974 (p. 11).

**[...] o que é afinal um sistema de ensino se não uma ritualização da palavra; se não uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; se não a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; se não uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?  
(FOUCAULT, 2010, p. 44-45)**

## 2 PÁGINAS QUE SE DESNUDAM: APRESENTANDO ALGUMAS ENGRENAGENS...

### 2.1 Leituras possíveis: desenhando contexto o atual...

Algumas estruturas que se deflagraram com a modernidade, sobretudo no final do século XX, vêm ocasionando mudanças significativas em nossas identidades pessoais, havendo uma fragmentação, uma descentralização do sujeito tanto em seu mundo social e cultural como no mundo de “si mesmo”. Este aspecto desencadeia uma crise de identidade “coletiva” e ao mesmo tempo individual, que nos conduz cada vez mais ao individualismo, a não identificação com o outro e à integração com grandes grupamentos humanos.

Nesse sentido, o presente e o futuro movem-se através de inserções em teias históricas que marcam estas constantes transformações da sociedade. Estas se instauram pela via de uma política econômica que faz funcionar microestruturas atreladas a macroestruturas – as quais têm invisibilidade como redes de dominação – que também por esses mecanismos a via social se embebe.

Isso nos faz considerar que de lá para cá não vivemos mais em tempos de certezas, uma vez que estas transformações nos diferentes eixos de nossa sociedade – que hoje são denominadas por alguns autores como o movimento da pós-modernidade<sup>11</sup>, modernidade tardia, neomodernidade, modernidade líquida, dentre outros – sob jogo paradoxal revivem, reinterpretam, gerando novas formas, movimentos outros, também de constituição de identidades – que hoje não se compõem como únicas, mas sim múltiplas. Além do mais, tais transformações estão alicerçadas em promessas não cumpridas pela modernidade, principalmente quanto à “imagem” deste humano que é produzido por redes discursivas que instituíram sua “onipotência”, sobretudo através de saberes científicos que o fundam como sujeito universal (HALL, 1992).

Na contemporaneidade não somos mais considerados como sujeitos “unos” – ou simplesmente já não temos mais essa certeza –, pois a cada instante estamos sendo constituídos por múltiplos mecanismos que operam mudanças constantes e rápidas. Em

---

<sup>11</sup> Conforme Veiga-Neto (2011) não se faz necessário discutir a terminologia específica dessas mudanças, mas sim considerar como elas a partir desse contexto passam ser operadas.

outras palavras, estamos cercados por múltiplas identidades com as quais podemos nos identificar, mesmo que seja temporariamente. Portanto, o humano está sendo produzido na contemporaneidade por várias descontinuidades (HALL, 1992).

Consoante a isso, há a invenção que também advém da modernidade: a de um sujeito individual. Esse que passa a ser “ungido” pela via liberal, tornando-se elo de um sistema que coage de forma tênue e imperceptível, aspecto que tem se conservado no cenário contemporâneo sob forma neoliberal, jogo pelo qual se mudam algumas formas de operacionalização desencadeadas por diferentes dispositivos que visam capturar e conduzir o homem à constituição de múltiplas identidades, a tornar-se instrumento em que se torna objeto e efeito do poder, também sob princípio da globalização (HALL, 1992, 2003).

Em meio a esses fatores, há a otimização de sistemas de diferenças, em que a tolerância é concedida a certos indivíduos que formam grupos minoritários – negros, “pobres”, indígenas, “deficientes”, “superdotados”, entre outros. Estes grupos passam a ser visualizados e contraditoriamente anulados por sua condição de diferença.

Esse aspecto ganha potência especificamente com o surgimento de políticas sociais de cunho compensatório, as quais reforçam uma condição de impotência desses sujeitos por elas beneficiados perante a sociedade. Assim, a estes indivíduos, que de certo modo não podem atingir um nível de consumo que a sociedade considera bom, são desenvolvidas estratégias de distribuição de renda mínima. Essas ações lhes possibilitam a inserção no sistema e, mesmo que minimamente, passam a fazer parte das engrenagens em que opera a lógica do capital (FOUCAULT, 2008).

Além disso, cabe observar que a “formação” desse indivíduo que se une a grupos comunitários – que se instituem e se reúnem por regularidades e objetivos comuns, mesmo que sejam constituídos temporariamente, onde são agrupados pela condição de diferença – sob o processo de globalização constante – que promove hibridismo entre as culturas, se mesclam e estão em constante “entre” relação – aos poucos se multiplicam, constituindo-se e dissolvendo-se com grande rapidez. Desse modo, o neoliberalismo se arraiga também no social, por uma economia política que formará grupamentos humanos individuados, mesmo que sob formas diferenciadas, agrupados por objetivos individuais que podem ser transitórios, concomitantemente, vão sendo investidos como trabalhadores e consumidores em potencial (HALL, 1992; FOUCAULT, 2008).

Essa lógica do jogo teve seus fundamentos principais nos Estado Unidos e hoje por sua invisibilidade sob a teia de ineleabilidade perpassa os países do mundo inteiro, sobretudo o Brasil. Nosso país, na atualidade, vem apresentando uma relação de similitude com modelo norte-americano, principalmente no desenvolvimento de políticas de Estado que visam à inserção no jogo do capital. Além do mais, é salutar considerar que tal “aproximação” perpassa não só relação de poder, mas também de hegemonia cultural. Em outras palavras,

Existem forças dominantes de homogeneização cultural, pelas quais por causa de sua ascendência no mercado cultural e de seu domínio do capital, dos “fluxos” cultural e tecnológico, a cultura ocidental, mais especificamente, a cultura americana, ameaça subjugar todas as que aparecem impondo uma mesmice cultural homogeneizante [...]. (HALL, 2003, p.45).

Esse “molde” econômico, político e cultural que vem sendo instituído desencadeia ao mesmo tempo o “aniquilamento” da outra nação é diferente por seus traços culturais específicos. Isso repercute no campo individual, em que nos países subjugados, caso do Brasil, a cultura local se torna desprestigiada, o outro diferente é “abafado”, não respeitado por sua condição de diferença. Estes indivíduos, por seus traços culturais distintos do padrão instituído, passam a ser subjugados por relações de força que invisivelmente o introduzem nessa lógica homogeneizante. Além disso, também nesse jogo, encontramos influências do capital que prima pela livre escolha e concorrência, (LOPES, 2009).

Por essas linhas, pode-se concluir que vivemos hoje entre fronteiras que se instituíram historicamente por discursos também provindos de culturas que se por relações de forças hegemônicas, aspecto que também se deflagra na edificação de saberes que por relações de poder também se destacam como hegemônicos, subjugando outros tantos.

Estes saberes são assim atrelados a essa mecânica de investimento e produção de seres humanos com prontidão ao trabalho que ao poucos vão se constituindo como dominantes. Desse modo, é dada continuidade à lógica do jogo de homogeneização cultural, por essa via, desencadeando a regulação cultural que serve, sobretudo, ao investimento na formação de sujeitos com prontidão para o mercado (FOUCAULT, 2008; HALL, 1992, 1997; 2003; BHABHA, 1998).

Além do mais, por ser um país que necessita de recursos internacionais para investimento na economia, sistemas de saúde e educação, sobretudo para aumentar índices educacionais, o Brasil torna-se subjugado ao país investidor, ou bancos

mundiais que lhes oportunizam recursos financeiros para manter algumas estruturas necessárias ao jogo do capital. Pode-se considerar que grande parte da população historicamente vivenciou estado de pobreza e reverter essa realidade para inserção na ótica do jogo significa também acatar as ordens das metrópoles, desencadeando ações políticas específicas. Mas esse “entrar no jogo” se dá por opção.

Esse jogo de mercado tem sua própria lógica, que investe na formação de indivíduos para consolidação de suas estruturas. Também se deflagra com o surgimento de uma sociedade civil – entendida como referência à arte de governar – que dispõe seres humanos agrupados em conjuntos nucleares unidos por interesses individuais, que se tornam comunitários.

Ao partilhar tais interesses comuns esses indivíduos se atrelam a uma lógica subjacente de governo que os forma como seres produtivos. Assim, há ascensão do *homo oeconomicus*, o qual passa ser a interface do governo e do indivíduo que se ancora a uma economia social de mercado inserido também em uma trama cultural, que o inventa.

Nesse particular, tais mudanças específicas que vão sendo desencadeadas por essa nova ordem de caráter econômico, da regulação de um “eu”, que precisa ser investido para se tornar produtivo. Em outras palavras, esse caos em que a sociedade vivencia também promove a formação de uma nova subjetividade humana (FOUCAULT, 2008).

E no cenário educacional isso não poderia ser diferente. Nele se observa o desencadeamento de múltiplas identidades em constante constituição (HALL, 1992) submersas nas tramas produzidas na escola se transformando em um “ambulatório” de pluralidades (LUNARDI, 2008) expostas à interação das diferenças culturais. Nesse sentido, o presente passa a repercutir na mobilização de algumas estruturas postas em transformação frente ao cenário de um mundo controlável. Esse cenário advém da modernidade e se esvai na contemporaneidade onde são operacionalizadas dentro dos muros da escola, abarcando a norma, regulando e controlando o risco social.

Nesse contexto, há produção de sujeitos “de relação”, ou seja, de indivíduos objetivados e subjetivados pela cultura, também reinventados por ela, perdidos sob o desmembramento de um mundo cartesiano controlável, inventados e investidos pela e na escola. Deste modo, eles se tornam componentes de uma teia histórica em que operam discursos instituídos por relações de forças, que atrelados a outra lógica os transformam também em *Homo oeconomicus* (FOUCAULT, 2008). Portanto,

deflagrando-se por relações de poder-saber na instituição escolar que também se vale como transmissora e produtora de uma identidade nacional e de um indivíduo economicamente investido a tornar-se elo mantenedor do sistema capitalista.

Estamos, assim, entre fronteiras, em que a cultura também é alicerce dos componentes que subjetivam cada indivíduo<sup>12</sup> (BHABHA, 1998). E esse processo de subjetivação passa pela educação, em que na escola se entrecruzam as diferenças do “eu” em relação ao “outro” que é díspar e, paradoxalmente, reflexo de nós mesmos (GALLO, 2008, SKLIAR, 2003). Eis um dos maiores “desafios” da instituição escolar: regular a diversidade sob parâmetro de normalidade.

Esse outro que é “convidado” à exposição, à formação de grupos comunitários – também estabelece lutas regionais e políticas em prol de objetivos comuns – se torna reflexo de nós mesmos (GALLO, 2009) quando a ele são aplicadas técnicas refinadas que visam à sua normalização, sendo anulada sua condição de diferença. Nesse particular, também é na instituição escolar que esse sujeito diferente é individuado como um sujeito econômico que dará continuidade à ordem do capital humano. Esse aspecto é ilustrado na escola principalmente pelo jogo de formação da subjetividade humana desencadeada, especialmente pela implementação da inclusão social.

Nesse contexto, a pedagogia moderna institui a formação de um sujeito universal, passível de ser meticulosamente formado. O que traz alguns reflexos à contemporaneidade, sobretudo pelo fato de essa disciplina se articular a três possibilidades, entre elas, a exclusão, que ocasiona o rechaço do diferente; a inclusão homogeneizadora, que visa a normalizar o outro anulando sua condição de diferença; e, por último, a inclusão diferencial que se refere à exposição e identificação das diferenças (LARROSA, 2009).

Por essa via se estabelece um jogo que opera a imposição e ordenação, que dão conta de introduzir o outro que é diferente, e por diferentes meios “incluí-lo” em determinadas amarras do aparato social e econômico. Através dessas articulações, portanto, a diferença é operacionalizada como um problema e a pedagogia enaltecida na qualidade de um recurso que possibilita a solução desse problema que o ser diferente causa na sociedade (LARROSA, 2009). Paradoxalmente, a inclusão, ao estabelecer o ingresso no jogo, desencadeia, assim, um movimento de in/exclusão (LUNARDI, 2001).

---

<sup>12</sup> De certo modo o poder fabrica, produz os indivíduos (FOUCAULT, 2008).

Além disso, a inclusão, que opera sob a lógica neoliberal, sobretudo implementada na escola, desencadeia o “caos” nas redes de ensino, sobretudo em solo brasileiro, por promover a inserção de grupos minoritários historicamente rechaçados do espaço de escolarização comum, passando também ser conduzidos ao jogo de produção de subjetividades. Nesse sentido, são introduzidos como “peões” com intuito de dar continuidade ao jogo que visa ao ingresso na ordem do capital. Em outras palavras, passam a ser investidos por técnicas refinadas que os tornam cada vez mais produtivos (LOPES, 2010; VEIGA-NETO, 2011), ou extraem o que de máximo podem produzir.

Em virtude desses aspectos, a inclusão no cenário educacional do século XXI vem se justificando e sendo efetivada sob o teto da escola regular. Além do mais, “inventando” indivíduos necessários à sociedade capitalista. Este indivíduo subjetivado também pode se tornar uma ameaça, como no caso de indivíduos “superdotados”, se não conduzidos à produtividade.

Estes sujeitos antes mencionados “necessitam” ser identificados e controlados de modo que sejam utilizados para expansão do mercado e evolução da sociedade. Do contrário, podem se tornar um risco à improdutividade, como ocorre com aqueles que são produzidos como “deficientes” por não estarem “dentro” dos padrões instituídos para excelência na produção – no entanto passam ser investidos a não se tornarem um risco maior, um “peso” à sociedade. Em síntese, ambos necessitam ser investidos em graus diferenciados que os tornem produtivos e ao mesmo tempo necessários à sociedade.

Em face disso, discutir as fronteiras que emergem na atualidade no que tange à educação, inclusão, ensino e instituição escolar necessita o emprego de um olhar diferenciado que nos possibilite observar como certos mecanismos foram sendo produzidos em uma trama histórica e se deflagram nos dias de hoje. Em outras palavras, a Educação, na condição de um saber que ganha destaque pelo ato que empreende desde os mais remotos tempos, o de ensinar e/ou educar, também sob égide da cultura, “inventa” identidades, a subjetividade humana, assujeitando-a ainda mais, sob a premissa inclusiva que está enraizada no sistema neoliberal.

Esse aspecto nos faz observar que embora a educação, sobretudo o sistema de ensino brasileiro, apresenta após a modernidade uma aparente crise de seu funcionamento – quando traz as massas populares a frequentar seus bancos –, seu conjunto de práticas e estudos ganha com esse colapso força ainda maior, uma vez que o

disciplinamento e a normalização realizada na escola se tornam o cerne que controla o risco do “caos” na sociedade.

Nesse contexto de “caos”, emergem estratégias e estudos para minimizar suas fronteiras, suas falhas, seus abalos “sísmicos” e continuam sendo “aplicadas” ações de governo. Portanto, tais estudos vêm corroborar a afirmação de que a escola foi a instituição moderna mais importante em sua efetividade por ser ampla e minuciosa em articular e operacionalizar o poder através de uma relação mínima com o saber (VEIGA-NETO, 2011) sob o jogo dos discursos.

Em outras linhas, a escola, mesmo através de constantes movimentos e tensões, desencadeia uma rede de novos saberes que edificam e a legitimam pelas estruturas de poder que faz funcionar sob essa trama. Portanto, essa instituição de repressão histórica, na condição de terreno de pesquisas e práticas do campo educacional, estrutura que supera as adversidades – terreno da pedagogia como uma disciplina – de certo modo se “revigora” com o surgimento de saberes que demarcam a escolarização e o repensar de suas práticas como “solução” imediata, uma vez que tais saberes desencadeiam outras formas de ministrar o ensino, de adequar os procedimentos didáticos, assim, nutrem e ocasionam seu fortalecimento sob o princípio de suas práticas e de seus abalos.

Por essa via, a escola, como uma forte instituição que controla os corpos através de micropoderes, edifica-se cada vez mais. Também se “torna uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu cumprimento à operação do ensino” (FOUCAULT, 2008, p.155).

Embora com passar dos tempos históricos tenham mudado as formas de coerção – que não se instituem como outrora por métodos punitivos “castigo” – a escola, ainda, através da pedagogia, desenvolve instrumentos específicos para regular o sujeito. Em outros termos, disciplinando-o e reprimindo a sexualidade através de minúsculos observatórios sociais (FOUCAULT, 2008), conduzindo-o a ser utilizado como capital humano.

Deste modo, com o passar dos tempos, não se justifica a extinção da “máquina escolar”, pois a mecânica do poder que a põe em funcionamento vem investindo capilarmente no domínio da população. Para isso são utilizados com métodos “simples”, desencadeados dispositivos disciplinares e de sexualidade que são guiados por ações de controle, também pela via estatística. Portanto, a escola faz funcionar o poder em redes sob saberes, onde ele circula e abarca a norma, mantém a seguridade e disciplina os corpos, tornando-os “instrumentalizados” à ótica existente.

Essa lógica produz também como força de trabalho, podendo ser regulados também pela cultura. O que pode ser posto em órbita é, sobretudo, um país que necessita investir no desenvolvimento econômico e social para manter-se no jogo de mercado, como o exemplo do Brasil, com ações de governo desencadeia ações de governamento.

Em outras linhas, mesmo emergindo discursos que apontam esse “caos” que vivencia o sistema escolar, sugerindo reformas e mudanças específicas, eles não tomam rumos diferenciados tampouco sustentam a “exclusão” e/ou “extinção” da escola, pois essa instituição está a serviço do Estado como recurso de governamento, uma vez que ainda não foi “inventado” outro instrumento institucional que operacionalize o poder sob a rede de saberes e assim exerça o domínio de modo sutil e imperceptível, agindo sob os corpos dóceis (FOUCAULT, 2010).

Além disso, não podemos deixar de considerar que essas estruturas desencadeadas na contemporaneidade em nosso país, sobretudo na área da educação, tiveram grandes reflexos além do modelo econômico de estudos e práticas desenvolvidas nos países europeus e principalmente nos EUA (FERREIRA, 2009; BUENO, 1993), sobretudo com importação de modelos seja de teorias e práticas – que fazem parte do contexto histórico da educação em nosso país – que reforçam a dependência e ação de colonização cultural à qual nosso país, por “querer estar inserido” no mercado econômico global, se deixa subjugar. O exemplo mais próximo seria a inclusão educacional, como inferi anteriormente, que se institui na atualidade como um paradoxo que o sistema de ensino enfrenta.

Mantendo a dominação política e econômica, as metrópoles – sobretudo dos EUA frente aos países em desenvolvimento – subjagam os países, que são inseridos de forma gradual economicamente, também não recebendo informações que são hegemonicamente conduzidas pelos países dominantes (BHABHA, 1998). Essa lógica do jogo destina sua inclusão e ao mesmo tempo sua exclusão, pois a renda jamais será socializada igualmente, havendo assim sempre relações de forças que se estabelecem por microestruturas.

Do mesmo modo, “o outro perde seu sentido de significar, de negar, de iniciar seu próprio discurso histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional” (BHABHA, 1998, p. 59), sendo assim descaracterizado, inferiorizado também pelo seu próprio povo que valoriza o externo em detrimento do que provém do local. Aspecto que ocorre também por vontade desse povo em estar subjagado, pois o

poder se exerce, induz o prazer, produz discurso (FOUCAULT, 2010b), conduz ao desejo de se estar dentro do jogo.

Essas influências internacionais têm grande repercussão na escola brasileira. Além disso, transformam-na em um grande “laboratório” em que, por relações de poder-saber, são institucionalizados saberes que produzem ainda mais uma relação de dependência com as metrópoles – também por questões econômicas e de investimento financeiro que elas oportunizam, como discutido anteriormente. Nesse sentido, as especificidades sociais, culturais e econômicas delineiam o desencadeamento de discursos que apresentam o externo como “melhor” e “mais eficaz”, tanto a nível de pesquisas na área da Educação quanto das práticas escolares (FERREIRA, 2009). Enfim, a cultura dominante passa a ter grandes influxos na constituição cultural do povo colonizado (BHABHA, 1998).

Por essa via, se formos analisar a profundidade as amarras impostas à educação brasileira, não poderemos deixar de considerar que em sua história muitos saberes foram sendo “copiados” e implantados sob o princípio dos países de origem, o que também nos faz perceber que houve “pouco espaço” para o surgimento de uma “escola para todos” onde seria possível “ensinar tudo a todos” conforme pregava a máxima comeniana (RIBEIRO, 2009), sobretudo às massas populares que historicamente receberam pouca atenção do Estado por constituírem grupos onde capital pouco circulou, produzindo a miserabilidade.

E isto se diferencia na contemporaneidade, em que os “todos” – que empreendem as minorias sociais étnicas, raciais – são “convidados” a “fazer parte” e a se inserir nos diferentes setores da sociedade, entre eles, a escola que hoje que apresenta essa “roupagem inclusiva”. Nesse prisma, são investidas as políticas compensatórias que distribuem minimamente a renda para inserir estes indivíduos no jogo do capital (LOPES, 2009). Portanto, a inclusão educacional faz ver as minorias, “obrigando-as” a estar na escola. Mas não nos enganemos, pois essa inserção é gradual.

A inclusão educacional torna-se esse “modelo” – um conjunto de ações econômicas, políticas e sociais, dispositivo inclusivo (EIZIRIK, 2009) – constituído por diversos saberes provindos do exterior que repercutem tanto no terreno das práticas quanto da política e dos estudos em nosso país, aspecto que acaba desencadeando certa desestrutura nos contextos de escolarização, pois não obtinha a historicamente, a estrutura necessária, seja de recursos materiais e pessoais, para atender ao diferente, ao

“anormal”, sobretudo estando centrado no desenvolvimento de práticas de caráter tradicional, que poderiam privilegiar os aspectos culturais de grupos hegemônicos.

Antes de ao iniciar essa discussão sobre inclusão, é pertinente para nossa reflexão considerar outras lógicas subjacentes a essa, sobretudo a mecânica do poder que o ensino empreende como componente de um mecanismo maior, onde atua como peça de uma engrenagem que faz circular o poder entre os humanos, uma vez que a educação empreende arte de vigiar e punir os indivíduos por movimentos capilares de poder que estão, também, associados à lógica formativa do *Homo oeconomicus* que penetra na constituição social por sua invisibilidade (FAUCAULT, 2008, 2005, 2010b). Nesse sentido, o próximo item apresentará algumas engrenagens e interstícios do Estado, escola e suas relações à formação de indivíduos úteis e investidos pelo capitalismo.

## **2.2 Algumas engrenagens: o controle do corpo e o controle das massas e a articulação à lógica do capital**

Com relação às constantes “mutações” que a sociedade vem experienciando, é importante destacar, principalmente, que a partir do século XVIII há a “queda” do soberano como figura de controle jurídico das massas, emergindo, assim, outra dinâmica que operacionaliza o poder. Em outras linhas, há o desencadeamento de um mecanismo disciplinar que age de forma microscópica adestrando os corpos individuais.

Além disso, há um segundo mecanismo que se dá pela regulação do corpo social desenvolvida através de política da vida. Essa “máquina” recoloca os corpos em processos biológicos em conjunto e se dá somente a partir do momento em que surgem as populações (FOUCAULT, 1999, 2008, 2010c; GADELHA, 2009).

Esse soberano não “dá mais conta” de controlar os indivíduos e as massas, disciplinado-as para eximir a rebelião, bem como não consegue controlar com fidedignidade a ordem econômica, pois passa a ser impossível ter controle de tudo e de todos concomitantemente. Observa-se a figura do soberano no que tange ao controle da economia que em algum momento poderia potencializar equívocos, sobretudo estabelecidos pela dinâmica da arte de governo que o faz depender de conselheiros, não havendo meios suficientes que promovessem o controle da população e regulação da

economia. Assim, é instaurada outra ordem capaz de governar as massas de modo ínfimo, gerando também a economia (FOUCAULT, 2008). É importante destacar que:

Devemos compreender as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais. (FOUCAULT, 2010, p. 291).

Nesse contexto, há uma passagem de uma arte de governar que provinha de uma concepção de governo soberano a uma ciência política. Em síntese, há um regime dominado pelas técnicas de governo que são operacionalizadas em torno da população, fazendo emergir uma economia política (FOUCAULT, 2010). Destarte, a economia política pode se constituir com crescimento da população que passa a desenvolver estratégias de governo específicas, sobretudo com um desencadeamento micropolítico e outro macropolítico, o disciplinar e o biopolítico, que, respectivamente, operam em micropoderes sob o corpo dos indivíduos e no controle biológico.

Os indivíduos passam então a ser investidos por microestruturas capilares e disciplinares e políticas de conservação da vida, que passam também a ser ancoradas pela “lei” do capital humano. Desse modo, visam a transformar os sujeitos em produtores e ao mesmo tempo consumidores disciplinados e regulados pelo Estado, capazes de gerir a si mesmos diante da lógica da economia. Portanto, “a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo” (FOUCAULT, 2010, p.289).

Além disso, ambos os mecanismos, micropolítico e macropolítico, se dispõem a regular a sexualidade, havendo, além disso, uma articulação da norma que se aplica tanto ao dispositivo de adestrar o corpo-indivíduo quanto ao dispositivo corpo-espécie (GADELHA, 2009). Em síntese, a norma atua sobre os corpos examinando-os, hierarquizando-os, conhecendo-os para dar-lhes papéis, identidades produzidas de acordo com suas características que são inventadas por regimes de verdades dados pelas disciplinas.

As disciplinas perpassam relações de saber-poder e se instituem possibilitando também o aparecimento de duas categorias de indivíduos: o normal – aceito pela norma e pelos padrões instruídos social e culturalmente – e o anormal – aquele que destoa dos padrões instituídos pela norma, mas às suas peneiras não escapam de ser examinados. Esses indivíduos passam ser investidos tanto pela ordem micro, a disciplinar, quanto pela ordem macro, a política corpo-espécie (FOUCAULT, 2005, 2008, 2010).

Essa nova ótica do poder micro-macro que governa, disciplina os corpos em suas condutas ínfimas, regulando até mesmo o corpo social (FOUCAULT, 2010), se apoia na teoria do capital humano, sob via de regra do sistema capitalista, inicialmente pelo liberalismo. Portanto, uma face do mecanismo de controle indivíduo-população perpassa também as engrenagens do jogo do capital que possibilita o investimento nesse indivíduo desde sua infância com inserção na escola. Nesse sentido, é importante regatar as amarras macro e micro que se instituem com essa nova economia de governo.

Essa ciência política está relacionada à ascensão do sistema mercantil que historicamente se institui sob a lógica da dispersão dos centros de poder e governo das populações encadeando dispositivos institucionais em diversos mecanismos da vida cotidiana (SILVA, 1999). Dessa forma, não é possível dissociar esses dois mecanismos de controle, o macro e o micro, da lógica econômico-mercadológica. Em outras palavras, o mercantilismo “foi a primeira sanção dessa arte de governar ao nível tanto das práticas políticas quanto dos conhecimentos sobre o Estado. [...] e representa um primeiro limiar de racionalidade dessa arte de governar” (FOUCAULT, 2010b, 287).

Passada fase inicial de internacionalização, quando o comércio era realizado através das grandes navegações (CANCLINI, 2000), em que o mercantilismo, embora procurasse apresentar novas possibilidades, essa arte de governar era bloqueada, fazendo com que o primeiro não se estabelecesse (por volta do século XVII). Eis que se transcende a esse bloqueio pelo aumento da população, sendo eliminado o modelo da família instituído até então (FOUCAULT, 2010b). Assim, o mercantilismo passa a se operacionalizar por diferentes formas.

De lá para cá, com algumas modificações, o capitalismo passa a desenvolver-se sob outros meios, entretanto mantém a essência do jogo. Por essa via, estabelecendo seu próprio regime de verdades, esse sistema que se arraiga no seio social com a burguesia, que desde muito tempo vem “seduzindo” a população, conduz ao desejo da ascensão e mudança de status.

Essa classe “inventou” esse sistema mercadológico que tem seu alvo de interesse no poder que incide sobre o outro. Por conseguinte, em dado momento, os mecanismos de exclusão, a aparelhagem da vigilância, a medicação da sexualidade, da loucura, do anormal, essa micromecânica do poder constitui interesse dessa classe, pois de algum modo tais mecanismos produziram lucro econômico e utilidade política (FOUCAULT, 2005). E para tanto para que fosse possível o poder ser exercido através de

microestruturas, mecanismos finos, foi necessária a articulação e por em funcionamento certos saberes.

Em outras palavras, tirou-se o foco da soberania jurídica e instituição do Estado na arte de governar para por em funcionamento dispositivos de saber que operam através da dominação sob formas de sujeição. Portanto, esses dispositivos põem em funcionamento o poder (FOUCAULT, 2005), desencadeando uma ciência política. Dispositivos de saber que se articulam ao poder exercendo controle, que se dá inicialmente pelo corpo, pela repressão da sexualidade infantil, pelo controle do risco que o “anormal” possa causar à sociedade. Além do mais, passa a investir para formar esse capital humano através de microestruturas, em que a primeira instância desse investimento que se dá na família – como elemento no interior da população, não mais como modelo de governo –, posteriormente na escola.

Por essa via, o foco burguês e de seu sistema se instauram pelo exercício e efeitos do poder que faz operar sobre os indivíduos de modo que possa transitar entre eles e, ao mesmo tempo, não se aplicar a eles (FOUCAULT, 2005; 2008, 2010 b). Isso ocorre, principalmente, a partir do Estado moderno, onde há uma tríplice aliança entre soberania, disciplina e gestão governamental, ancorada numa economia social de mercado, onde “o Estado tem uma força de expansão sem fim em relação ao objeto-alvo-sociedade civil” (FOUCAULT, 2008, p.259). Uma vez que

o interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem – constituem o alvo e o instrumento fundamental do governo da população. (FOUCAULT, 2010b, p. 289).

Nesse contexto, o Estado passa a constituir-se não sob figura do soberano, mas por uma lógica de invisibilidade que penetra em todo aparelho social. Essa lógica controla não só a economia, mas também produz sujeitos específicos que se tornarão mantenedores dessa engrenagem que necessita de indivíduos como agentes úteis à força de trabalho. Estes indivíduos também servirão como consumidores em potencial, portanto, agentes autorreguláveis a favor do sistema do capital. Esse sistema passa a se expandir com desenvolvimento industrial, sobretudo com intensidade no início do século XIX.

Perpassada algumas fases de desenvolvimento e expansão do capitalismo, é importante considerar, entre elas, a fase industrial que propulsiona ainda mais o exercício dessa nova economia. Em síntese, essa arte de utilizar os copos para produção

de riquezas, para eficiência, para o trabalho também se ancora à concepção da bipolítica desenvolvida pelo Estado que atrela condução da população pela via da biologicista e da medicina social. Portanto, ocasionando a regulação da população por ações políticas em que o Estado “procura” regular por meio estatístico a seguridade, favorecendo que sociedade possua um trabalhador “são” e que na instituição escolar haja o controle disciplinar desses indivíduos (FOUCAULT, 2005, 2008, 2010b).

Em contrapartida, sob a invisibilidade, o jogo econômico-social faz com que nenhum agente econômico consiga buscar o bem coletivo antes de sanar seus interesses individuais, mesmo frente à formação nuclear de grupos na sociedade que lutam por interesses partilhados, havendo em anteposição o interesse individual que se deflagra em primazia na constituição formativa da subjetividade desses indivíduos. Desse modo, com a fase liberal, o capitalismo instaura também uma lógica que age especificamente através do egoísmo e faz mostrar que os grupos minoritários nos contextos em que estarão inseridos, em alguns aspectos são/estão incluídos, e excluídos em outros (FOUCAULT, 2008). Mas esse aspecto também se instaura em âmbito macro, ou seja, no que tange às relações do mercado econômico.

Pode-se observar que, por volta da metade do século XX, ocorre uma transnacionalização caracterizada por uma etapa do capitalismo pós-industrial em que há maior expansão do comércio e das economias mundiais através das multinacionais que passam se proliferar em vários países, passando a ter poder de atuação maior que o dos Estados para gerir a economia, portanto, fazendo circular o capital. No âmbito social, essa “multinacionalização” também se deflagra através de ações sociais, como ações em prol ecologia, dos direitos humanos e Organizações Não Governamentais (ONGs), que perpassam as barreiras geográficas. Nesse contexto, também as populações passam a se deslocar entre as regiões em movimentos migratórios, assim havendo uma maior relação entre as fronteiras geográficas (CANCLINI, 2000; HALL, 2003).

Eis então que passa se concretizar a fase neoliberal, desencadeada pelo rompimento de fronteiras para desenvolvimento no livre comércio, culminando no processo de globalização em meados do século XX. Assim, esse processo, a globalização, que compreende os processos de internacionalização e transnacionalização, passando a articular o desenvolvimento do comércio, o Terceiro Setor, sobretudo com avanços tecnológicos, desencadeando a homogeneização de uma cultura internacionalizada – que é implementada pela via do social através de

divulgação de estilos musicais, efeitos hollywoodianos, “MecDonald-ização” grifes de moda (“Nike-ização”) etc. – aproxima cada vez mais a economia e os processos culturais (CANCLINI, 2000; HALL, 2003)..

Por conseguinte, ocorre uma maior integração de produtores e consumidores, especialmente as regras que restringem a participação no mercado global, como leis de proteção da indústria e das culturas nacionais, gerando o crescimento do espírito de competitividade entre as nações. Além do mais, como consequência de ingresso nesse jogo, há redução de custos de produção nos diferentes países para adentrarem a ordem do mercado mundial (CANCLINI, 2000). Consoante essa premissa, do mesmo modo há de se considerar que:

[...] ninguém originalmente participa de um jogo econômico porque quer, por conseguinte cabe à sociedade e à regra do jogo imposto pelo Estado fazer com que ninguém seja excluído desse jogo no qual essa pessoa se viu envolvida sem nunca ter desejado explicitamente participar dele. (FOUCAULT, 2008, p.285).

Nesse contexto, países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, caso do Brasil e demais países da América Latina, adentram a lógica do mercado mundial para salvar a economia nacional. E nesse aspecto se dá certa dominação dos países desenvolvidos, pois economicamente estão em melhor vantagem frente aos países subdesenvolvidos que pouco têm a oferecer e não conseguem se equiparar no jogo do mercado aos primeiros.

Em suma, eis que há o “auxílio” de países como EUA, através de investimentos, também de bancos mundiais que possibilitam investimento sob altíssimos juros aos países economicamente desfavorecidos, o que faz desencadear nos países subdesenvolvidos ações em que o Estado se isenta para que o mercado passe a investir e ditar as leis que regem a sociedade, sobretudo a relação de subjugação, pois o país endividado expande com tal “auxílio” os limites de juros de dívidas externas.

Além disso, a globalização pode desencadear novas relações de imperialismo, “neocolonialismo”, pois as multinacionais instaladas em diversos países passam a controlar os mercados, passam também a instalar as culturas dos países de origem no solo “colonizado”. Por essa via, passam a substituir as culturas nacionais pelas dos países imperiais, produzindo complexos intercâmbios e hibridizações que passam a ser desiguais e dissimétricas entre as duas culturas (CANCLINI, 2000; HALL, 2003). Essas amarras neoliberais possibilitam a esses países a existência em determinado patamar, ou seja, são incluídos/inseridos em estratégias econômicas de forma gradual.

A expansão generalizada do Terceiro Setor, que prima pela livre iniciativa e quebra de barreiras, faz emergir um mercado concorrencial global. Em outras linhas, a globalização – expansão de mercados e livre comércio entre as nações – é uma faceta que empreende o capitalismo na atualidade que sob ideologias falseadas e pressupõe o livre acesso de todos a esse sistema de consumo. Em outras palavras, “a globalização não só homogeneiza e integra as culturas, mas também gera um processo de estratificação, segregação e exclusão” (CANCLINI, 2000, p.5) em que o acesso é possibilitado, mas a permanência dependerá das condições de inserção/inclusão da sociedade e/ou do indivíduo frente à lógica do jogo.

É sob esse viés que a ideologia neoliberal se sobrepõe em um país para garantir seu desenvolvimento, sendo, para tanto, necessária a liberalização da economia de modo a suprimir formas superadas e degradadas de intervenção social, fazendo com que a economia se defina por si mesma e seja criado um sistema mundial que vise à autorregulação. Nesse sentido, podemos considerar que autorregular é aumentar os mecanismos de regulação, controle, de fiscalização, ações que se dão tanto a nível macropolítico quanto micropolítico.

Assim, a autorregulação é desenvolvida pelo próprio sistema que cria e executa as leis que regem o mercado e estruturas, valores das relações culturais e sociais. Em síntese, “o que estamos presenciando atualmente é um processo no qual o discurso neoliberal acaba por fixar as formas como podemos pensar a sociedade e, nesse processo, termina por nos fixar a nós próprios como sujeitos sociais” (SILVA, 1999, p. 16).

Desse modo, incluídos de certo modo e excluídos em outros (LUNARDI, 2001), os países “colonizados” e as pessoas passam a estar inseridos no jogo, gerando a possibilidade de continuidade do sistema que se produz não só no seio econômico, mas também político e social, desencadeando, assim, o “ingresso no jogo do capital” com a intenção de dar condições mínimas de introdução aos seus partícipes (LOPES, 2009) em que se movimenta a inclusão sob a ótica desse jogo de mercado. Aspecto que perpassa tanto relação macro, de relação aos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, quanto micro, das relações humanas, indivíduos entre indivíduos, indivíduo-sociedade e sociedades-sociedades, havendo assim a produção sob microestruturas inter-relacionadas.

Além disso, são geradas estratégias de autorregulação em nível individual, ou seja, engrenagens que possibilitam ao indivíduo deter o controle de si não e se tornar

um risco à sociedade. Desse modo, são articulados interesses do Estado à ordem do aparato social dado pelo capital humano, havendo também desencadeamento de ações biopolíticas como controle as saúde da população, operando, também, o biopoder (VEIGA-NETO, 2011), inventando o *Homo oeconomicus* (FOUCAULT, 2008).

Esse sujeito passa ser investido na produtividade desde sua infância, sendo investidos inicialmente pela família e instituição escolar que vão produzindo-o como objeto e ao mesmo tempo efeito do poder. Em outras palavras,

Na Contemporaneidade, um dos desafios é manter os indivíduos sob sofisticado controle para que não escapem do olhar do mercado, para que se mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade, considerando variáveis móveis de referência, nos movimentos ordenados de consumo e de educação. O desafio parece estar na redução das distâncias e do tempo, bem como na otimização da vida. Na otimização da vida, estão as condições do fortalecimento do *Homo oeconomicus* e sua relação direta com um tipo de Estado neoliberal. (LOPES, 2009, p.165).

Nesse sentido, a inclusão tanto no mercado quanto social se dá pela exclusão, pois a diversidade do humano faz com que sejam produzidas diferenças que são sociais, culturais, de ordem orgânica, inseridas em diferentes graus nesse jogo onde não se sabe como entrou e se tem sensação de que não se quer sair. Assim, há surgimento de um indivíduo produto, produtor, trabalhador, que age segundo suas vontades, em que há a edificação de “identidades partilhadas” que sob jogo do consumismo se mesclam, se hibridizam, desencadeando também um “mercado cultural” (HALL, 1992).

Eis ai o cerne do sistema neoliberal: arremeter de forma invisível sob uma rede de inteligibilidade a dominação. Em outras palavras, por mais inteligente que se possa ser não há como fugir do ingresso nessa engrenagem de produção do humano como fonte de trabalho e consumo. Principalmente, com a formação de uma sociedade civil que opera sob pequenos grupos individualistas, em que o capital não é distribuído de forma igual e há níveis de inclusão dos indivíduos em diferentes graus nos setores da sociedade (FOUCAULT, 2008).

Por essa via age o biopoder, que se refere a duas tecnologias de poder: uma, disciplinar, operando nos corpos, produzindo efeitos individualizantes, tornando-os úteis e dóceis, e que opera a escola; e outra, centrada na vida, procura realizar o controle das massas vivas, por exemplo, doenças que poderiam afetar uma população, tornando-a improdutiva por determinado período – que se centra no controle do risco pela biologia da vida. Portanto, há uma ordem disciplinar e outra de controle da vida, que regula pela via estatística, alimentando a lógica do jogo neoliberal (FOUCAULT, 2008). Além do

mais, esses mecanismos visam a extrair ao máximo desses corpos condições maiores de inserção no mercado de trabalho, no cuidado de si, potencializando o controle sob a vida e seguridade.

Esse investimento no corpo como instrumento da micropolítica, que passa a ser operacionalizado em todos os setores, através do controle da vida das populações pela via estatística e por ações de medicalização, se dá pela biorregulação pelo Estado. Em síntese, propulsionando dois eixos subjacentes a essa lógica de governmentação, um que promove o controle pelos poderes que perpassam corpo – organismo – disciplina-instituições, sobretudo desencadeado pela educação, e outro, que se relaciona ao Estado, e que age para regulação da população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores (FOUCAULT, 2005). Estes mecanismos fazem com que a sociedade se exima da “anarquia” e mantenha a seguridade do risco controlando a população. Portanto, desse modo opera o bio-poder.

Nesse sentido, com o surgimento dessa nova uma ordem que se apoia nos corpos e nos atos, a educação torna-se lógica subjacente de investimento e produção de novos indivíduos, sobretudo na arte de disciplinar. Nessa perspectiva, encontramos algumas raízes desse tipo de poder que se apoiam na vigilância não mais sob a figura de um monarca, que passa a disciplinar os indivíduos a partir das microesferas do aparato social – a família, o padre, o policial, professor etc., (GADELHA, 2009). Tais instrumentos invisíveis controlam os indivíduos instalando efeitos de poder – que se instauram como constante de repressão de sua própria consciência, gerando o governmentação de si, através dessas tecnologias específicas corretoras, denominadas tecnologias do “eu”.

Em outras palavras, é a favor desse maquinário “jogo” de produção de seres humanos, investidos, também, pelo burilamento do corpo que os dispositivos disciplinares e o governmentação se produzem, desencadeado, também, por dimensões que compõem o bio-poder. Além de pôr em jogo desenvolvimento de dispositivos de saber, criação de disciplinas que põem em disputa alguns saberes, que por relações de poder, desencadeiam também a dominação de alguns aspectos culturais sobre outros.

Em síntese, a educação se movimenta também sob esse jogo de forças multiformes, o poder que perpassa a sociedade, onde age dividindo os corpos, esquadrihando-os e hierarquizando-os, e ordenando o tempo, sob utilização de saberes específicos. Desse modo, o ensino é constituído também de forças produtivas que originam o disciplinamento na instituição escolar – que também é regulada pelo Estado,

tendo ação específica, pois adentra e desencadeia ações que visam ao controle do indivíduo e, atrelada ao governo, se torna instrumento também de controle da vida da população.

A educação, assim, se vale de recursos para disciplinar o indivíduo, mas também pode ser considerada um vasto conjunto de saberes que através de tecnologias específicas faz circular o poder nas relações “entre” os sujeitos que ela acomete: professor e aluno. Por essa via, o professor, embora aja de modo atenuante quanto à sua posição frente ao aluno, representará em sua figura efeitos de uma relação de submissão deste frente à posição do outro (KOHAN, 2003 apud GADELHA, 2009). Nesse sentido, há também relação de força contrária, do aluno frente ao professor, mas sem o primeiro não há ensino.

E nesse contexto é o professor que, através de ações, faz operar discursos, os quais também exercem poder sobre os alunos, uma vez que a simples escolha de determinados conteúdos em detrimento a outros já deflagra ação política onde o poder circula e se exerce sob o aluno. Isso ocorre através dos preceitos culturais nacionais que o ensino sob a figura do professor passa a transmitir ao sujeito que se forma nos bancos escolares.

Por conseguinte, pelo ato educacional, o poder, que se produz no âmbito das forças de constituição, articulado ao saber, que se instaura sob formas que podem ser desprendidas, opera sob a via de alguns discursos que se constituem dominantes em nossa sociedade. Portanto, a educação “desenha” os indivíduos controlando também a transmissão de aspectos culturais hegemônicos, formando, portanto, uma identidade nacional (BHABHA, 1998) – que tem influxos híbridos de outras culturas dominantes, fazendo circular o poder que se exerce nos corpos e regulando também as formas de saber.

Por essa via, a educação se instaura como peça fundamental também desse maquinário jogo neoliberal e de regulação cultural (HALL, 1997), pois em suas redes estamos constantemente sendo submersos. Por conseguinte, vamos sendo assim subjetivados (VEIGA-NETO, 2011) por saberes que com passar dos tempos se instituíram disciplinas – tomados por regimes de verdades – em que a escola se torna o local de transmissão que opera através de desses discursos (FOUCAULT, 2008). Em outras palavras,

De todo modo, os indivíduos e coletividades vêm sendo cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido mais amplo, uma espécie de

competição desenfreada cujo “progresso” se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade. (GADELHA, 2009, p. 156).

Por esse motivo, através de tecnologias refinadas, tecnologias do eu, a pedagogia, como uma disciplina, potencializa a constituição também desse indivíduo infante que quanto mais cedo for investido mais rápido se tornará no *Homo oeconomicus*. Dessa maneira, o sistema educacional, que também se compõe dessas amarras, se transforma em um dos suportes desse sistema disciplinar, biopolítico e de governmentação que a sociedade vem constituindo com o passar dos séculos.

Nesse prisma, através da pedagogia frente às instituições escolares se é capaz, enfim, de fisgar os corpos, em essência, as “almas”, por momentos variáveis e submetê-los a diversas tecnologias de poder (VEIGA-NETO, 2011). Isso ocorre também através de uma invenção desse outro “educável” que o ensino em seus interstícios também vai figurar nas relações da cultura que produz identidades (BHABHA, 1998). Portanto, a “arte ensinar e/ou de educar” se deflagra como saber necessário mantenedor da ordem social e cultural e encontra na pedagogia suporte disciplinar específico de repressão desse indivíduo<sup>13</sup> infantil individuado, inventado pela modernidade que necessita ser produtivo.

E é nesse contexto que podemos considerar a pedagogia como um conjunto de práticas refinadas de coerção infantil que se institui historicamente como fundamental instrumento de “esquadrinhamento” do corpo – que visa também a “cartografar” o público a que atende e, sutilmente, serve como peça que nutre o sistema capitalista. Nesse particular, a pedagogia, além de operacionalizar discursos hegemônicos, faz com que haja o exame do professor, como especialista da arte de educar a criança, que concomitantemente com a transmissão de saberes desenvolve um campo de conhecimentos sobre seus alunos (FOUCAULT, 2008), assim fazendo agir a norma.

O exame que faz com que os indivíduos sejam objeto e efeito do poder fazendo parte, assim, de um mecanismo pelo qual o poder se exerce sob os corpos e pela via do saber se articula. Portanto, é esse exame que fará o professor analisar e diagnosticar as capacidades, as emoções e a inteligências de seus alunos, observando assim quais as estratégias mais específicas para dominar-lhes a alma (KOHAN, 2003 apud GADELHA, 2009).

---

<sup>13</sup> O conceito de indivíduo para Foucault (2008) está relacionado a uma realidade fabricada pela disciplina.

Por esse motivo, a pedagogia, como um conjunto de mecanismos, técnicas, tecnologias que se operacionalizam através de práticas, também sob ótica do capital, busca arremeter nos corpos seu controle, tornando-se com passar dos tempos uma área de importante investimento. E, em sua essência inspirada em outras ciências, torna-se um saber necessário a manter a ordem social, porque enquadra, cartografa, ordena, dispõe em série, hierarquiza, arremeta no corpo e na alma mecanismos em que opera o poder, sobretudo disciplinando a criança que será o cidadão produtor/consumidor do amanhã (GADELHA, 2009; VEIGA-NETO, 2011).

Em síntese, a pedagogia, como uma disciplina, exerce a identificação à medida que ordena e dispõe em série os indivíduos por ela assistidos. Esse processo de identificação passa pelo exame do professor que faz emergir diferentes modos de identificação, fazendo circular discursos sobre esses indivíduos que os produzem, também os abarca a norma, que promove a inclusão-exclusão, pois a classificação distingue o que pertence ou não pertence a determinadas categorias (LARROSA, 2009).

Por conseguinte, é nesse contexto que a escola, como instituição que gera o ato de ensinar através de discursos, com a pedagogia, opera através da regulação, da normalização e “esquadrinhamento” do corpo infantil (FOUCAULT, 2010b), uma vez que, empregando técnicas refinadas que promovem, pode-se ter a vigília e domínio dos indivíduos por ela produzidos, conduzindo-os do mesmo modo ao governo de si mesmos.

Nesse contexto, a escola se torna um dos componentes de destaque desse sistema disciplinar e biopolítico de governo dos corpos e das massas que se instituiu em micropoderes. Entretanto, também põe em jogo as particularidades locais e regionais, discursos que se edificam através de transmissão cultural específica. Em outras palavras,

Sabe-se que a educação, embora seja de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. (FOUCAULT, 2010a, p. 43-44).

Essas linhas são guiadas por ações do capital humano para que os indivíduos possam ser fabricados e classificados também sob condição da norma. E a escola, instituição que opera através de discursos, forma e inventa as futuras identidades nacionais (HALL, 1992), investidas, ao mesmo tempo, pelo jogo mercantil da produção. Deste modo, pode-se considerar que “todo sistema de educação é uma maneira política

de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2010b, p. 44), mas, também, desenvolve, promove o isolamento, a vigilância e a criação do sujeito individual (HALL, 1992).

Além disso, o diferente, o que não se enquadra nos padrões estabelecidos culturalmente e que não pode ser investido no trabalho, “aparece” sob o prisma desse ato de identificar, de classificar e abarcar a norma. O que faz com que a pedagogia aplicada não tenha “pernas” para atender a todos aqueles que destoam do padrão de normalidade instituído culturalmente.

Nesse particular, em dado momento histórico, foi necessária a “invenção” de outros recursos para educar os que destoavam dos padrões instituídos. Eis que surge uma pedagogia diferenciada (LUNARDI, 2008), essa “pedagogia especializada”, para atender a determinados públicos cartografados como anormais por sua condição de diferença. Assim surge a Educação Especial, um campo do saber que põe em funcionamento alguns um vasto conjunto de mecanismos de sujeição – também por muito tempo desenvolve suas práticas entre relações antagônicas com influxos mais especificamente da medicina do que da própria pedagogia (LUNARDI, 2004) –, dispondo sob outra lógica a coerção desses indivíduos díspares, produzindo e investindo na anormalidade.

Desse modo, a Educação Especial, sob influxos de saberes das metrópoles, constitui com o perpassar dos tempos uma área do saber que marca o outro anormal por sua conduta e institui-lhe técnicas de regulação e controle, inicialmente onde a diferença era segregada, e hoje por uma inclusão excludente ou exclusão includente (LUNARDI, 2001), ela é trazida à vitrine.

Deste modo, a Educação Especial, ao investir na “educação” do indivíduo diferente, se torna um saber que serve à norma e exime a sociedade do risco que esse “anormal” poderia causar, como, por exemplo, a improdutividade para o sistema neoliberal ou investir ainda mais para que se descubram potencialidades para serem usadas a serviço do capital. Um exemplo desse aspecto seria o investimento em sujeitos com “altas habilidades/superdotação” como público da Educação Especial, pois estes necessitam ser estimulados para desenvolver suas potencialidades e usá-las a serviço do desenvolvimento das nações, proliferando a edificação de um sujeito empreendedor de si mesmo, competitivo e produto do capital humano.

Perpassada a discussão sobre as amaras impostas à educação, o cenário contemporâneo culmina com a “ascensão” da Educação Especial. Nesse prisma, no

próximo capítulo empreendo outras leituras de modo a situar a Educação Especial frente à temática das AH/SD, de modo a observar a pouca atenção à temática das AH/SD diante da Educação Especial realizando uma possível explanação de como a temática pode ter se tornado alvo de investimento, atrelada à concepção neoliberal.

**3 ENTRE VÍRGULAS E TRAVESSÕES: ALGUMAS  
PONTUAÇÕES NECESSÁRIAS...**

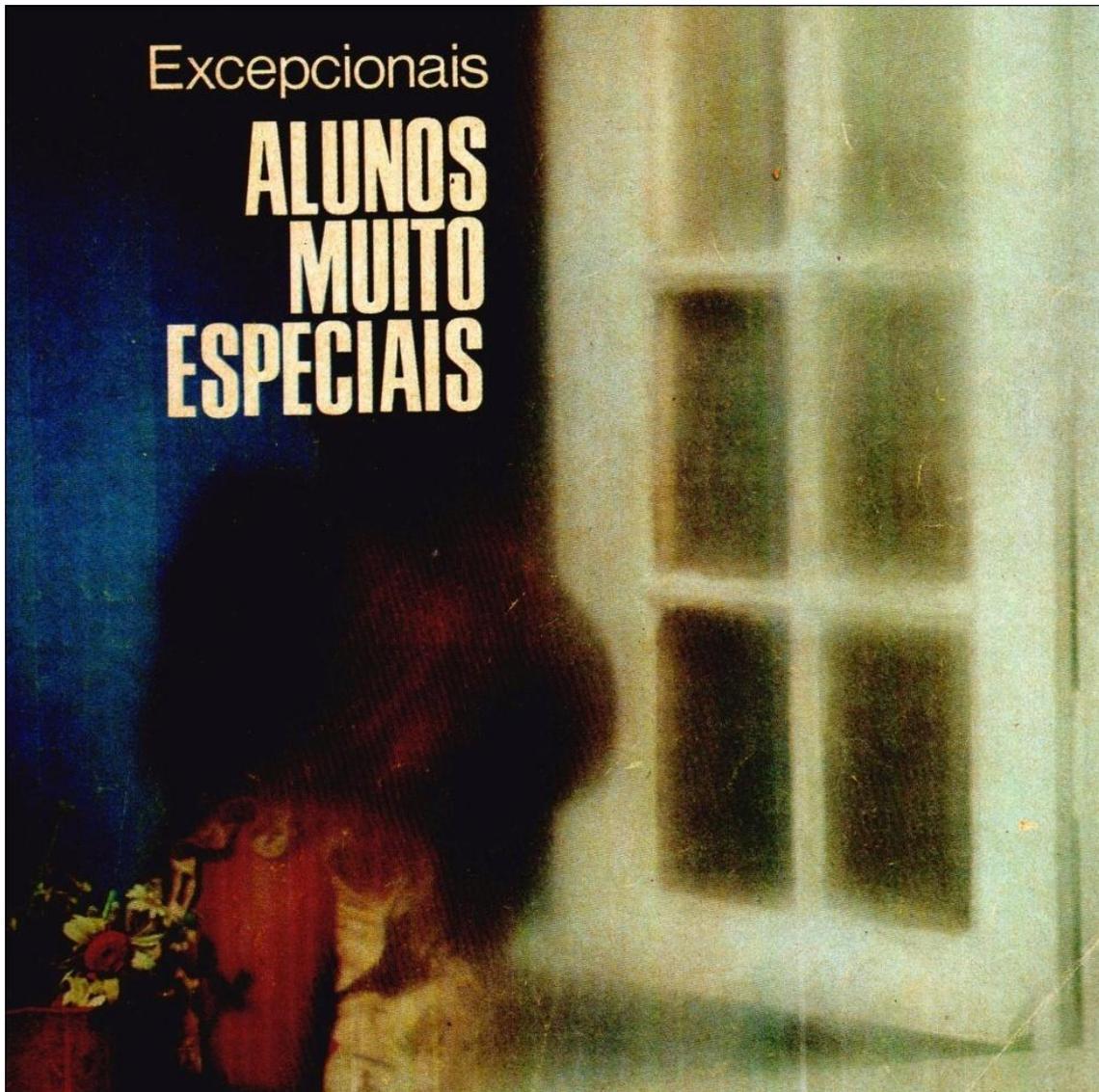


Figura 3 - REVISTA NOVA ESCOLA, **Excepcionais, alunos muito especiais**.  
nº 26, abril de 1974. Editora Abril, 1974. (capa).

**[...] não há sociedade em que não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas, coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza. (FOUCAULT, 2010, p. 22).**

### 3 ENTRE VÍRGULAS E TRAVESSÕES: ALGUMAS PONTUAÇÕES NECESSÁRIAS...

#### 3.1 Entre saberes e poderes: a “pedagogia especial” e os reflexos da(s) metrópole(s)

A partir desse momento passo a apresentar nessas linhas a Educação Especial como uma área “inventada” pela pedagogia, pois a educação inclusiva tem suas raízes nessa “pedagogia especializada”, sobretudo com a universalização do ensino, que fez aparecer novos públicos à educação, tanto em cenário internacional quanto nacional. Embora em nosso país estes aspectos tenham sido desencadeados mais tardiamente, tendo efeitos muito significativos, eles fizeram com que o Estado se “ocupasse” da educação das classes populares, desencadeando ações de governo biopolítico.

Para controle do risco da população em geral, a Educação Especial frente à sociedade se constitui com intuito de aplicar métodos específicos ao esquadrihando do comportamento do sujeito “anormal”, passando também a investir no corpo seu modelo de controle disciplinar, embora inicialmente tenha se caracterizado por práticas isoladas e, posteriormente, tenha tomado grande proporção através de saberes que a edificam através de relações de força.

Essa nova disciplina “especial” traça seu próprio caminho ao se afastar da pedagogia como arte de educar, instituindo sob outras formas, sobretudo através de influxos médicos. Desenvolvendo, assim, a arte de coagir, regular e disciplinar o corpo do outro, que é diferente por sua condição de anormalidade, com reflexos de uma abordagem biologicista da vida e sob o princípio da normalização.

Desse modo, essa pedagogia diferenciada se constitui sob o reflexo de saberes médicos, especificamente pautando-se pela reeducação e a correção, com vistas a conduzir esses indivíduos à normalidade, aspecto que faz com que essa área se produza discursivamente por diversos antagonismos (LUNARDI, 2001), sobretudo quando passa a cartografar indivíduos que apresentam potencial superior.

Diante desse contexto, se há um saber que pode ser considerado dominante frente à constituição dessa área inicialmente, podemos destacar a medicina social que em dado momento histórico surge como instrumento do controle (LUNARDI, 2004). Nesse sentido, na condição de “sucessora” dessa área, sobretudo da psiquiatria – que instaurava uma nova ordem que passa a operar sob jogo de pequenas condutas, não mais

pela alienação, em outras palavras, instituindo-se não só como um ramo da medicina, mas sim como um elemento especializado da saúde pública – essa área passa a ser produzida.

Além disso, o anormal, público dessa disciplina “especial”, torna-se alvo e, ao mesmo tempo, efeito de exercício de poder (FOUCAULT, 2010b). Ao longo da história passa a não ser mais visto como grande monstro e ameaça à sociedade. Isso ocorre à medida que a norma, através desses saberes provindos, também, da psiquiatria, passa a empreender técnicas mais refinadas fazendo com que esse indivíduo seja investido nas pequenas irregularidades vistas por sua conduta ínfima (FOUCAULT, 2010c).

Nesse limiar, o exercício da norma estabelece padrões que são aceitos no cenário social regulados pela cultura. Para que possamos compreender as amarras dessa área que se institui para atender os anormais, vejamos abaixo uma descrição do que seria o conceito de uma criança normal:

En cuanto sus riesgos físicos, diremos que ellos no son ni cortos de vista, ni présbitas, ni duros de oído, ni supersensitivos auditivos, que no tienen defectos de lenguaje, ni defectos ortopédicos, que su inteligencia es la corriente, que su coración funciona normalmente, tiene buenos dientes, no muestran tendencia a la tuberculosis, están libres de la epilepsia no han padecido encefalitis, y no tienen problemas de conducta ni incapacidades pedagógicas. Con este inventario de carencia de defectos, el niño deberá aprender fácil y rápidamente. (BAKER, 1955, p.411).

Diante dessa classificação, pode-se considerar que os “anormais” seriam todos aqueles que destoariam de tais padrões instituídos. Por conseguinte, os sujeitos anormais poderiam ser aqueles que possuísem deficiências de ordem física, intelectual de grau severo, enfim, a condição de exame passava pela causalidade da doença. Esses sujeitos eram segregados do convívio social, tampouco frequentavam os bancos da escola comum.

Isso vai sendo transformado pelos influxos da psiquiatria quando instala uma logística por operar a doença mental, fazendo-a funcionar como higiene pública. Desse modo, a prevenção e a eventual cura da doença mental passam a funcionar como instrumento de seguridade quando se faz operar a precaução social (FOUCAULT, 2010c). Eis que se passa também a apresentar anormalidade não só física, de causa orgânica, mas a mental, confundida com a loucura.

Assim o perigo social, a loucura, passa a se codificar pela psiquiatria como doença, e os sujeitos da Educação Especial passam ser visualizados como uma ameaça

social. Desse modo, na condição de ameaças, estes sujeitos passam a ser isolados como os doentes, leprosos e loucos.

Esses influxos da psiquiatria vão perdurar e guiar por muito tempo a Educação Especial, sobretudo seu conjunto de teorias e práticas. Inicialmente se voltam à condição da deficiência com reflexos nos estudos desenvolvidos em cenário internacional que posteriormente em no Brasil marcham rumo ao seguimento desses saberes produzidos no exterior, por influências neocolonizadoras.

Além disso, também se deve considerar que com surgimento do capitalismo a Educação Especial passa se operacionalizar com intuito de extrair de seu sujeito o máximo que pode produzir, tornando-o assim um “peso” menor à sociedade, de modo que se possa investir nele e dentro das suas possibilidades, o que posteriormente nos fará compreender o motivo de inicialmente serem criadas as primeiras instituições especializadas para surdos e cegos, pois se pode investir nesses indivíduos para se tornarem capital humano, diferentemente dos “deficientes mentais” e dos loucos.

Como algo aparentemente “visível” e passível de rechaço, o “deficiente” é considerado primeiramente público que necessita de atendimento especializado, sobretudo por seu desajuste social, principalmente o “deficiente mental”. Deflagram-se assim, as primeiras práticas na área da Educação Especial com grandes influências de saberes provindos internacionalmente.

Além do mais, não só as criações de instituições especializadas e estudos sobre a deficiência fazem parte desse conjunto que “inventa” a Educação Especial. Também há outra perspectiva que passa a ser vista através de estudos que objetivam investigar o desenvolvimento do intelecto humano. Nesse contexto, também passam a ser observados os indivíduos que apresentavam habilidades intelectuais em destaque, que durante história da humanidade trouxeram significativos avanços, sendo caracterizados por apresentar potencial superior desde tenra infância. Estou falando dos gênios e “superdotados”.

Estes passam se destacar, também sob ideário liberal, indivíduos considerados por seu grande potencial intelectual. Como reflexo da psiquiatria todo comportamento passa ser inspecionado. Assim esses indivíduos por apresentarem características particulares passam então a se constituir como público da Educação Especial. Desse modo, essa área passa operacionalizar o conceito de excepcionalidade, tanto em referência a uma condição de deficiência quanto a uma condição de potencial cognitivo elevado.

Esses indivíduos, ao longo da história, já “existiam”, e desde Platão se pode observar o aparecimento de figuras ilustres na história (BAKER, 1955; NOVAES, 1979; ALENCAR & FLEITH, 2001). Mas a partir da ascensão burguesa, advento que pode ser considerado um marco da modernidade, esses sujeitos que apresentam alto potencial cognitivo passam a ser investidos por uma economia política.

Do mesmo modo, esses “superdotados” passam a ser produzidos como público da Educação Especial com surgimento de estudos os quais consideram que eles necessitam de estimulação adequada para que seus talentos não sejam desperdiçados. Estes estudos indicam a realização de programas específicos para o desenvolvimento potencial desses indivíduos. Assim também passam a ser foco de atuação da Educação Especial.

Aspecto que ganha ênfase principalmente com o surgimento de áreas do conhecimento como as Ciências Sociais e Humanas, especificamente a Psicologia. Essa ciência passa a explicar o comportamento humano pela seguinte máxima: “causa e efeito” (BEBRENS & OLIARI, 2007), sobretudo desencadeando estudos de caráter positivista que objetivam explicar a inteligência sob princípios quantitativos que refletem na EE.

Em outras palavras, através da medição realizada por testes psicométricos, há proliferação de saberes que subsidiam a identificação de sujeitos “inteligentes”. Nesse período, destacam-se os estudos de Galton, que introduziu nas investigações na área das ciências humanas o uso da estatística, sobretudo da psicometria como instrumento de medição da inteligência humana (VIRGOLIM, 1997).

Cabe destacar que estes estudos foram imprescindíveis para a constituição primeiras práticas de atendimento especializado a indivíduos que apresentavam potencial superior, sobretudo nos Estados Unidos, onde estes estudos se ampliam e proliferam. Este país tem ideais liberais desde sua independência como colônia inglesa (FOUCAULT, 2008). Assim, passa a investir na governabilidade da população desde muito cedo.

Pode-se observar desde 1862 nos EUA já vinham sendo desenvolvidas ações de investimento nas escolas públicas promovendo acelerações individuais a indivíduos que apresentassem potencial superior, assim, possibilitando a eles terminar a escolarização em menos tempo que o normal. Além disso, são deflagradas nesse país as primeiras instituições especializadas para o atendimento a sujeitos sob os moldes da escola

preparatória para o que chamaríamos hoje de Ensino Médio (BAKER, 1955; NOVAES, 1979).

Importante resgatar que a partir dos estudos de Galton emerge a crença na inteligência fixa, que se refere ao desenvolvimento de uma provisão do que o indivíduo poderia se tornar, independentemente das influências que fosse receber do meio. Este período marca o apogeu de estudos biologicistas, em que a inteligência passa a ser considerada única e inata (VIRGOLIM, 1997).

Galton tem seus ideais dissipados por Cattell, sobretudo nas universidades norte-americanas, sendo estes autores grandes influenciadores dos estudos de Theodore Simon e Alfred Binet. Estes últimos autores desenvolveram estudos que culminaram com a criação de testes específicos que visavam a quantificar a inteligência. Nesse sentido, esses estudiosos podem ser considerados pioneiros na “arte” de quantificar a inteligência (VIRGOLIM, 1997).

O exercício de se “fazer ver” a inteligência, esse saber que põe em funcionamento feixes de linhas onde o poder se exerce, difundindo-se pelo globo, faz com que também possa ser relacionado ao contexto de expansão mundial de mercado. Portanto, esse saber passa a ser operacionalizado como uma tecnologia indispensável também à lógica de produção do capital humano.

Além do mais, com esses estudos, a normalização passa a ser exercida sob técnicas mais refinadas, pois através da medição da inteligência passa a ser possível considerar então a média, o normal, e a partir dele se instituir ainda mais o anormal por traços ínfimos da capacidade intelectual, aspecto que se deflagra principalmente em 1904, quando Binet e Simon, a serviço do governo da França, desenvolvem estes testes de medição da inteligência em crianças em idade escolar, classificando-as como sujeitos normais e anormais.

Essa ação visava a assegurar que aqueles que apresentassem alguma deficiência fossem alocados em classe distintas com intuito de não prejudicar o desenvolvimento dos sujeitos normais (VIRGOLIM, 1997; MELJAC, 2010). Esses testes eram desenvolvidos por faixa etária, assim, os indivíduos eram submetidos a testes que eram realizados em um ano ou dois abaixo de sua faixa etária de um ano a dois acima. Assim, aqueles que apresentavam índices abaixo de sua idade eram considerados “inferiores” ou “retardadas”, e aqueles que apresentavam bom desempenho nesses testes, sobretudo com índices acima de sua idade cronológica, eram consideradas mais especificamente como “superiores” (VIRGOLIM, 1997; MELJAC, 2010).

Outrossim, um dado que marca essa prática de classificação de sujeitos no cenário social foi a atribuição do “quociente mental”, desenvolvido por Willian Stern (1912), em que a idade mental do indivíduo é dividida pela idade cronológica (Figura 1). Essa variante de medida da inteligência quando multiplicada por 100 se refere ao Quociente de Inteligência (QI) – medida aplicada também nos dias de hoje (VIRGOLIM, 1997).

Desse modo, o QI, fruto destes estudos, é considerado uma ferramenta de classificação dos indivíduos aplicada à escola. Estes testes de QI possibilitavam, e ainda possibilitam nos dias de hoje, medir as habilidades linguísticas, os pensamentos lógicos, matemáticos e analíticos, o desenvolvimento escolar, como também os conhecimentos acadêmicos acumulados ao longo do tempo.

Entretanto, esses testes quantificam a capacidade cognitiva humana apenas em determinados quesitos, uma vez que são compostos por respostas breves baseadas num nível cognitivo palpável. Desse modo, consideram apenas algumas habilidades que não têm referência com a aplicabilidade palpável e cotidiana de alguns conceitos. Portanto, os testes QI “[...] tendem a focalizar a atenção no trivial, enquanto negligenciam o que é profundo” (KINCHELOE, 1997, p. 28), ou seja, as diferentes nuances da inteligência humana.

A partir desses estudos, difundem-se no cenário social as classificações que marcam a história da Educação Especial pela prática da segregação da produção dos sujeitos anormais por uma condição de deficiência, não só física, como também mental – de variados graus, desde severo ao leve – como também passa ser operacionalizada através da excelência, surgindo assim como investimento o indivíduo que apresenta potencial superior. Estes aspectos são marco histórico das práticas desenvolvidas na área.

Essas Teorias Psicométricas abrem caminho para novos estudos que têm a inteligência e o desenvolvimento do ser humano como principal foco, sobretudo estudos relacionados ao estudo da potencialidade superior, como, por exemplo, os estudos de Lewis M. Terman, que, em 1916, dá outro olhar, revisando e aprofundando testes Simon-Binet. Esse estudioso foi o primeiro psicólogo a se interessar por crianças que apresentavam QI elevado, aspecto que propulsionou seus estudos em terreno norte-americano (MELJAC, 2010).

Os estudos de Terman tiveram grande repercussão e se difundiram tanto social quanto culturalmente pela valorização da inteligência, sobretudo no período em que se

deflagra a 1ª Guerra Mundial, em que os Estados Unidos utilizaram tais testes de medição da inteligência em recrutas do exército (VIRGOLIM, 1997).

Terman, em seus estudos, considerava a inteligência uma habilidade de pensar em termos abstratos, e que o gênio é hereditário. Em 1920, inicia um estudo longitudinal com cerca de 1500 crianças que apresentavam índices elevados nos resultados de testes de QI – eram considerados “dotados” os sujeitos que apresentavam QI acima de 140, já o termo “superdotado” era destinado àqueles que apresentavam QI acima 170 (ALENCAR & FLEITH, 2001; VINCENT, 2010).

A partir desses estudos, o elevado índice psicométrico passou ser sinônimo de “superdotação”. Afora esses tópicos, esse estudo causou grande polêmica, sobretudo quanto à amostra dos participantes e metodologia utilizada, uma vez que esses sujeitos provinham exclusivamente de classes socioeconômicas média e alta, eram brancos, originários de mesmo ambiente cultural. Dentro dessa perspectiva, a concepção de inteligência adotada pautava-se por um viés unifacetado, sendo considerada como um fenômeno fixo (VIRGOLIM, 1997). Além do mais,

Terman assegura que, setenta anos depois os térmitas (é assim que chamaram as crianças selecionadas por Lewis Terman) têm um sucesso bem superior à média. Mas não se trata mais de “gênios” e mesmo muito pouco de criadores. As crianças selecionadas tinham de dar a impressão de serem chamadas para um futuro brilhante [...]. Os pais e as instituições escolares realizaram um “treinamento” com a finalidade de criar prodígios. Bem, não, eles não se juntaram à categoria dos homens célebres. (VINCENT, 2010, p.133).

De lá para cá, a utilização destes testes ainda vem sendo feita. É importante destacar que estes testes priorizam somente algumas habilidades e áreas do conhecimento historicamente marcadas por relações de dominação, como linguística e lógico-matemática, capacidade de análise e dedução, puramente relacionadas a áreas de desenvolvimento acadêmico. Além disso, a utilização destes testes se deflagra no mundo todo, sendo aplicados sem discriminação com relação às questões culturais e especificidades regionais (GUENTHER, 2000; ALENCAR & FLEITH, 2001).

Além disso, podemos destacar outros estudos que tiveram grande repercussão não só para cenário da Educação Especial, mas sim da Educação em geral, sobretudo quanto à descrição da cognição humana, da aprendizagem e da inteligência, também sob perspectiva multifacetada. Entre estes estudos, podem-se encontrar a Teoria Desenvolvimentalista de Jean Piaget (1920-1955) e a Teoria Sociocultural de Vigotsky (1920-1930). Estes estudos tiveram grandes reflexos até a atualidade e trouxeram a

compreensão da aprendizagem e da evolução dos esquemas psíquicos superiores não só ponderando questões hereditárias, mas também resgatando as influências do meio para o processo de desenvolvimento do ser humano.

No entanto, ao nos aproximarmos da década de setenta, no que tange à área de estudos do intelecto humano, há o surgimento de teorias fundamentais, como, por exemplo, de Guilford (1967), que desenvolve modelo de estrutura do intelecto; de Robert Sternberg (1985), com a criação da Teoria Triárquica da Inteligência; de Gagné (1985), com estudos sob domínios da inteligência, e também de Howard Gardner (1973), com a Teoria das Inteligências Múltiplas (VIRGOLIM, 1997, ALENCAR & FLEITH, 2001; GUENTHER, 2006; BEBRENS & OLIARI, 2007).

Nesse contexto, também surgem as “aventuras” de Joseph Renzulli à “terra dos superdotados” (RENZULLI, 2004, p. 79). Os conceitos produzidos por autor passam a ter grande repercussão para a Educação Especial, pois apresentam além de identificação dos sujeitos “superdotados” um modelo de enriquecimento destinado ao estímulo dos potenciais destes indivíduos (RENZULLI, 2004). Desse modo, sendo expandido, também sob duras críticas, entretanto acaba se refletindo diretamente nas práticas realizadas nos mais diferentes contextos educacionais de diversos países, entre eles o Brasil.

Concomitantemente a isso, pode-se observar que tais estudos se proliferam ainda mais especialmente nessa década, de 1970, sob a expansão mercado mundial onde são fixadas normas e diretrizes específicas como política de Estado que privilegia o “superdotado” como alvo de investimento, sobretudo nos EUA, onde passam a ser incentivadas as escolas especializadas para “superdotados”, sendo “grande o número de programas de enriquecimento oferecidos aos alunos desde o jardim da infância até o final do ensino médio em centros que funcionam junto a diversas universidades” (ALENCAR & FLEITH, 2001, p. 139).

A Inglaterra também passa a desenvolver ações em diversas escolas com o intuito de adaptar crianças que apresentam potencial superior a turmas comuns. Além dessa proposta, há mais investimentos na área da “superdotação”, como, por exemplo, no Canadá, Suécia e Israel e nos países asiáticos como Taiwan, Indonésia e China, que também adotam ações em prol da educação dos “superdotados”.

Na França, nessa mesma época, o atendimento a esses indivíduos era realizado de forma complementar ao ensino comum, desenvolvido através de uma associação de

caráter nacional. A Austrália passa investir em programas de atendimento a esses sujeitos apenas na década de oitenta (NOVAES, 1979; ALENCAR & FLEITH, 2001).

Nesse mesmo contexto da década de setenta, são criadas associações mundiais com enfoque na temática das “Altas Habilidades/Superdotação”. Entre essas associações, podemos destacar o Conselho Mundial para o Superdotado e o Talento (1975), o Conselho Europeu para Alta Habilidade (1990), também a Federação Asiático-Pacífico do Conselho Mundial para o Superdotado. As ações com relação ao incentivo a estudos e identificação de “superdotados” passam a ter maior expansão em todo mundo, especificamente com a criação de programas especializados para estimulação do potencial superior (ALENCAR & FLEITH, 2001).

Também há de se observar que além da criação destes estudos há o contexto mundial com aumento da competitividade entre os mercados, há incentivo maior para educação, mormente para desenvolvimento de habilidades específicas que serão úteis ao sistema em expansão das nações, aspectos deflagrados com a 1ª Guerra Mundial (1914-1918), a Crise da Bolsa de valores de New York, que se reflete na economia de muitos países, como a do Brasil.

Além disso, na 2ª Guerra Mundial (1939-1945), em que países lutam não só pelo domínio territorial, e pela hegemonia de mercado, mas também o contexto de tensão da Guerra Fria) – 1945 a 1991 – que faz surgir duas potências que competem entre si, fazendo funcionar essa lógica mercadológica, o que nos faz considerar que a ascensão de alguns saberes se dá pelo investimento específico nessa lógica de competitividade que emerge.

A temática das Altas habilidades/Superdotação, que articula um conjunto de saberes os quais são postos em circulação por estes impulsos de uma economia política, em que são articulados também pela necessidade de os diversos países atingirem altos padrões de desenvolvimento (VIRGOLIM, 1997) para que pudessem competir fidedignamente sob a lógica do mercado mundial. Nesse contexto, “fazer ver” o indivíduo que tem potencial superior pode significar, também, investir para que se torne um *Homo oeconomicus* (FOUCAULT, 2008) a serviço do capital. Em outras palavras,

È nesse exato momento que a diferença entre as pessoas se torna vital para fortalecer a especialização, a discriminação, a hierarquização a competitividade e tantos outros valores do sistema capitalista; por isso algumas precisam ser rotuladas como superdotadas. (OSOWSKI, 1991, p.106).

Assim, a Educação Especial constitui uma área do saber que põe em funcionamento tecnologias refinadas gerando a formação de subjetividades, também associada à lógica do capital. Internacionalmente, desenvolve suas práticas através da produção de sujeitos, mas não só por um conjunto de práticas, mas também ocorrendo pela constituição de regimes de verdades postos em circulação por relações do poder sob formas de saber (FOUCAULT, 2010b).

Por conseguinte, passa a ser justificado o atendimento especializado a sujeitos que apresentam um potencial superior por dois argumentos essenciais: “fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorrealização pelo desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho, ou por uma combinação delas; e também “aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea” (REZULLI, 2004, p.81). Em outras palavras, incentivar o desenvolvimento da inteligência está diretamente relacionado à expansão economia política que leva esses indivíduos os quais apresentam um potencial elevado a se tornarem úteis ao sistema capitalista.

E meio a esses fatores, como se dá esse processo de constituição de teorias e práticas da Educação Especial no Brasil? O que a teia histórica nos conta? Adianto não às respostas, mas sim às dúvidas: por que há poucos indícios na literatura na área da Educação e Educação Especial sobre história do “superdotado” em nosso país? Será um reflexo da desvalorização da cultura local, ou das características produzidas no cenário cultural acerca de quem são esses indivíduos? Nesse sentido, convido o leitor a adentrar uma análise do contexto de como foi sendo constituída a Educação Especial no solo brasileiro, apresentando, assim, algumas particularidades das práticas que a instituem, sobretudo quanto à atenção aos sujeitos “superdotados”.

### **3.2 “Entre vírgulas e travessões: A Educação Especial em solo colonizado...”**

Em nosso país, a Educação Especial vai sendo “inventada” inicialmente por ações isoladas, de cunho da caridade ou religiosidade. Posteriormente, se institui efetivamente com criação de instituições especializadas no atendimento a pessoas que apresentavam as mais variadas “deficiências” e “problemas” referentes à conduta e comportamento. Mais recentemente, últimos trinta anos, são instituídas políticas públicas com reflexos de maior intensidade na área.

Alguns autores (MAZZOTTA, JANNUZI, BAYER, BUENO) mostram diferentes “fases” da Educação Especial, apresentando-as como paradigmas. Momentos que marcam a constituição da Educação Especial podem ser caracterizados pelo extermínio – sobretudo do deficiente – exclusão, enclausuramento, institucionalização, segregação, integração e, por último, inclusão. Nestas linhas, não procurarei descrever tais momentos históricos, considerando-os paradigmas. Procurarei proporcionar uma discussão sobre alguns eventos que demarcam essa área. E destacar que ao instituir-se como área que “cuida” da educação do anormal, surgem discursos que “privilegiam” (dão o lugar) o “deficiente” e o instituem como sinônimo de suas práticas<sup>14</sup>.

Anteriormente a isso, cabe destacar que a educação em nosso país desde a ocupação de nossas terras passou a ter um caráter elitista e segregativo, que nos poderá fazer considerar que o acesso ao ensino por longo período esteve ligado à classe economicamente favorecida (BAYER, 2005). As primeiras instituições escolares datam sua criação no século XVI sob forma de colégios – de caráter jesuítico – que privilegiavam educação à elite, exatamente sob os moldes do que era realizado em terreno internacional.

Nesse contexto, as minorias não obtinham acesso ao ensino e, nesse período, eram compostas pelos escravos libertos, indígenas<sup>15</sup> e indivíduos provindos de Portugal, sobretudo presos políticos, entre outros que representavam a escória da metrópole. Desse modo, em solo colonizado, passam a se reproduzir e constituir os grupos miseráveis.

Quanto à Educação Especial, as primeiras atenções do governo a essa área se dão ainda no período Imperial com a criação de alguns institutos de atendimento a “surdos-mudos”, também hospitais psiquiátricos para atendimento dos deficientes mentais. Além disso, há a criação de instituições particulares, normalmente ligadas a uma ordem religiosa para o atendimento desses indivíduos. Em síntese, a Educação

---

<sup>14</sup> Contra esses discursos instituídos historicamente que posteriormente a essa seção minhas palavras tecem algumas observações, sobretudo, por encontrar poucos dados bibliográficos no que tange à relação da educação especial e ensino de “superdotados” em que eram desenvolvidas as primeiras práticas nessa área. Alguns historiadores fazem pouca menção a esses sujeitos, o que fez com que eu nesse movimento de escrita pudesse resgatar outras fontes e laçar algumas proposições que serão empreendidas no transcorrer desse texto.

<sup>15</sup> Após colonização se deflagra pelo não uso da população indígena, que os portugueses não conseguiam inserir como mão de obra, o que os faz optar pelo uso do negro, instituindo a escravidão e favorecendo a economia que se instalava basicamente pela monocultura. Após a Lei Áurea, essas massas de escravos passam a ser “soltos à sorte”, constituindo ainda mais traço de miséria em nosso país, uma vez que essa massa da população não fora inserida de outros modos para o trabalho, pois estava apresentando maiores prejuízos à economia nacional, pois escravidão passa internacionalmente a ser ato rechaçado e punido.

Especial passa a ser operacionalizada como sinônimo de prática de caridade – aspecto que vai persistir por longo tempo.

Nesse período, os princípios educacionais também eram centrados no modelo jesuítico, aparecendo os primeiros sujeitos da Educação Especial em que eram observados apenas casos graves de deficiência, pois metade da população era analfabeta e pobre, não sendo detectados sujeitos com anormalidades que não fossem “visíveis”. A educação nesse período, desenvolvida nos colégios – que eram segregativos – apresentava caráter elitista, ainda sob ações de ordem privada onde eram assistidos apenas os indivíduos da classe economicamente favorecida (MENDES, 2010; RIBEIRO, 2009).

A educação como um direito, através da criação da escola elementar, passa a se concretizar no Brasil somente a partir do século XVIII, marchando rumo ao “extermínio” do modelo de escola dualista que até então se estabelecia em nosso país. Desse modo, dois movimentos caracterizam essa passagem: de um lado, o Estado, que passa a oferecer o ensino com estratégias são ampliadas, também com intenção do controle das massas; e de outro, através dos movimentos regionais de luta, principalmente do proletariado industrial e movimento socialistas, que marcam a democratização do ensino (RIBEIRO, 2009).

Essas ações de universalização do ensino se deflagram com a ascensão econômica do país frente às “imposições” que o jogo do capital impunha. Eis um dos maiores marcos da história educacional em nosso país: instituição do ensino público para “abarcas as massas”, aspecto que se deflagrou também pelas influências internacionais (RIBEIRO, 2010).

Essa ação do Estado se dá com a federalização desencadeada após a Proclamação da República (1889) por volta de 1891, quando são instituídas as instâncias estaduais e municipais e a responsabilização no desenvolvimento de uma política educacional com o ensino primário e o profissionalizante. Quanto à instância federal, coube a atenção ao ensino secundário e superior (MENDES, 2010).

Nesse contexto, a Educação Especial, a partir da criação da Constituição Federal passa a ter maior visibilidade, principalmente relacionada ao público que apresentava alguma “deficiência”, tendo um dos artigos desse documento legal destinado ao investimento na área. Além disso, esse investimento pode ter se dado em virtude da preocupação da área médica frente a esse público que passou a ser concebido como doentes passíveis de ações de medicalização e higienização (BUENO, 1993;

MARQUEZAN, 2009; MENDES, 2010). Essas ações que se confirmam, principalmente quando são criadas a Liga Brasileira de Pró-Saneamento (1918) e a Liga da Saúde Mental em (1922) (GADELHA, 2009). Cabe destacar que:

Na passagem do século XIX ao século XX, o Brasil era um país atrasado, pobre, de economia eminentemente agrícola, com sistemas de comunicação ainda muito precários, dominados por oligarquias regionais (“República dos Coronéis”), com quase 80% da população em idade escolar analfabeta e 90% dela fixada no meio rural. As desigualdades sociais podiam ser atestadas pela extrema concentração de renda e pelos efeitos deletérios de mais de três séculos de escravidão, coma marginalização da população negra e o esvaziamento do trabalho de qualquer positividade, haja vista sua associação com atividades realizadas pelos escravos. (GADELHA, 2009, p. 182-183).

Além disso, posteriormente à 1ª Guerra Mundial, inicia-se o processo de industrialização, em que ocorre uma nacionalização da economia possibilitou grande crescimento econômico. Por conseguinte, são realizadas maiores ações de investimento para contratação de mão de obra e passam a ser desencadeadas ações de governo com investimentos específicos na educação, uma vez que 80% da população se encontrava em situação de analfabetismo. Portanto, essa ação visava a controlar a população e formar indivíduos com habilidades necessárias para serem utilizados junto à economia de mercado em expansão. Enfim, por volta de 1920 a 1930, se deflagra a popularização da escola primária (MENDES, 2010).

Esse contexto social desencadeava a produção do fracasso escolar das massas populares que compunham historicamente o quadro dos miseráveis que ao longo de séculos tiveram pouco investimento pelo Estado. Esse contexto apresenta grandes marcos no cenário educacional, pois introduz a desigualdade de oportunidades também no seio da escola regular.

Além disso, embora a educação através da criação da escola única seja concretizada promovendo a integração do ensino, quanto à Educação Especial, ela é pautada pelo princípio segregativo, desencadeando assim a proteção da sociedade por meio da reclusão nas escolas especializadas, sobretudo do deficiente, do “desajustado social”, que eram considerados risco à ordem social. Por essa via dá-se início à coerção, ao investimento no corpo do anormal sob princípio biopolítico – controle das taxas de natalidade, mortalidade e processos biológicos, como, por exemplo, as doenças (FOUCAULT, 2005).

O Estado brasileiro passa a se articular desenvolvendo ações biologicistas com amparo da medicina social para tornar a educação um instrumento de governo. Por conseguinte, nos interiores das escolas passam a ser desenvolvidas estratégias de

disciplinamento, em outras palavras, um controle “pastoral” dos indivíduos que passam a ter investimentos do Estado (FOUCAULT, 2010; GADELHA, 2009).

Nesse contexto, há maior intensificação do princípio da eugenia e higienização como forma de prevenção, também sendo criadas, dentro dos sistemas de educação, regular e especializada, as inspeções médico-escolares (BUENO, 2010). Assim, as instituições escolares (tanto comum quanto especializada) promoviam a continuidade da ordem econômica biopolítica que regula a seguridade e o controle do risco pela via das estatísticas visando ao controle da saúde da população.

Não objetivando constituir uma análise linear histórica, passo a apresentar alguns momentos históricos que delineiam os percursos da Educação Especial, sobretudo com investimento no “superdotado” pelas ações de Estado, uma vez que até a metade do século XX o conjunto de práticas da Educação Especial em nosso país se dá com a criação de instituições de ensino especializadas que atendiam somente aos deficientes, também sendo “conduzida” pela lógica do sistema capitalista, sobretudo com investimento na educação dos cegos e surdos através do modelo de oficinas que os conduziam a se tornar produtivos (BUENO, 1993) e as “altas habilidades/superdotação” posteriormente passam também a serem investidas sob essa lógica.

No entanto, a “deficiência” passa a ser operacionalizada como sinônimo de diferença, restringindo-se no cenário discursivo e das práticas como público da Educação Especial, que opera sob o sinônimo da falta, seja de conduta, de comportamento ou de inteligência. Esses anormais eram acometidos, assim, ao o enclausuramento em suas residências e/ou em instituições especiais<sup>16</sup>. Muito posteriormente, esses sujeitos passam a ser inseridos nos contextos de regularização comum. Em outras palavras,

Pouco a pouco a deficiência mental foi assumindo primazia da educação especial, não só pelo maior número de instituições a ela dedicadas que foram sendo criadas como pelo peso que ela foi adquirindo com relação à saúde (a preocupação coma eugenia da raça) e à educação (preocupação com o fracasso escolar). (BUENO, 1993, p.87).

Como um reflexo da instauração da Psicologia como disciplina, muitos saberes são “colados” à educação. A Educação Especial também recebe tais influências onde iniciam as práticas voltadas à área das “AH/SD”, como descrito anteriormente, saberes estes que cartografam a inteligência.

---

<sup>16</sup> Ainda sob pilares da Psiquiatria, a Educação Especial possibilita o desencadeamento dessa nova ordem que pedagogiza, investe no burilamento do corpo através da conduta (FOUCAULT, 2010c).

A intersecção de estudos desenvolvidos no cenário internacional, no Brasil, em 1924, são realizados primeiros testes de QI, “fazendo ver” e aparecer os primeiros estudos na área da “superdotação” – que apresentavam a necessidade de educação diferenciada às crianças “bem dotadas”. Estes estudos foram inicialmente desenvolvidos por Ulisses Pernambuco, psiquiatra e pedagogo (NOVAES, 1979; ALENCAR & FLEITH, 2001; PÉREZ & FREITAS, 2009). Esse foi um dos primeiros investimentos nesses indivíduos em nosso país.

Não se pode deixar de considerar que a escola brasileira passa a se modificar sob os ideais do momento da Escola Nova, sobretudo por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Nesse contexto, a pedagogia brasileira passa a ter fortes influências da Psicologia – tanto referentes à valorização das diferenças individuais, quanto da psicométrica e à valorização do ensino centrado no aluno (GADELHA, 2009; MENDES, 2010).

Quanto à Educação Especial, essa pedagogia especializada, há grandes “reparos”, destacando o ano de 1929, com a vinda de estrangeiros a convite de Francisco Campos. Entre esses, pode-se destacar especialmente Helena Antipof (1892-1974), que realiza algumas reformas educacionais em escala nacional, principalmente com relação ao desenvolvimento de ações específicas ao atendimento do deficiente e posteriormente empreende ações no que tange à educação de “bem-dotados”, que passam a ser alvo de investimento do Estado.

São desenvolvidas ações como a fundação do Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento, em Minas Gerais, os institutos Pestalozzi, que se expandem pelo país (MENDES, 2010; BUENO, 1993) para atendimento de deficientes. Por volta desse ano, inicia-se o desenvolvimento dos primeiros testes de inteligência – com moldes americanos – no Recife e no antigo Distrito Federal (na época localizado no Rio de Janeiro), passando a identificar também os “superdotados” (ALENCAR, 2001; PÉREZ & FREITAS, 2009).

Também é importante destacar que essa arte de quantificar a inteligência, sobretudo relacionada à identificação da deficiência intelectual, aparece com maior proporcionalidade, pois anteriormente à vinda de Antipoff, os estudos de Clemente Quaglio da Escola Normal de São Paulo empreendem testagens da escala Binet-Simon,

editando publicações que relacionavam os baixos índices à condição de deficiência intelectual – de 150 crianças, 13% foram consideradas anormais (MENDES, 2010)<sup>17</sup>.

Essa ação de cartografia que “fez ver” os deficientes – de grau leve e moderado – possibilitou de certo modo a atenção do estado à Educação Especial, o que “fez ver” uma realidade educacional precária, havendo necessidade da vinda de diversos estrangeiros para “renovar” o campo de estudos e práticas na área (MENDES, 2010).

Desse modo, sob influências de moldes internacionais, passou-se a separar os normais dos anormais. Por essa via, a anormalidade passa a ser produzida como sinônimo de deficiência, causando maior rechaço da população normal frente à participação desses indivíduos nos espaços de escolarização comum, justificando ainda mais o atendimento em centros especializados (MENDES, 2010).

No entanto, é no período que marca o Estado Novo (1937-1945), sob o governo de Getúlio Vargas, que se pode visualizar desenvolvimento de ações biopolíticas visando à população, sobretudo com a chegada de alguns imigrantes que inicialmente seriam utilizados para “limpar” a população e constituir uma identidade nacional, já que grande parcela da população vivia em condições de miséria, e os ideais racistas dos governantes não os visualizavam como povo, nação que ocupava nossas terras (GADELHA, 2009).

Somente por volta de 1945 no Instituto Pestalozzi do Brasil, iniciam-se as primeiras práticas de estimulação a sujeitos produzidos pelas testagens como “bem-dotados”, sendo desenvolvidas atividades de enriquecimento em pequenos grupos de alunos por Helena Antipof. Desse modo, timidamente a temática vai sendo delimitada no âmbito dos estudos e práticas da Educação Especial. No entanto, pode ser representada como um saber que foi se constituindo como sujeitado, dominado pela ascensão da deficiência como risco maior à seguridade da população, entretanto passando a ser alvo de investimento de políticas de Estado.

Principalmente no final de 1950, a criação de uma política educacional brasileira assegura o terreno da Educação Especial como uma área do saber legitimada em nosso país, desencadeando enunciações discursivas em primazia pelo enfoque da deficiência. Os sujeitos “superdotados” aparecem de forma implícita no texto da LDB 40/24/61.

---

<sup>17</sup> Além disso, na literatura por mim consultada que “conta” a história da educação em nosso país, não há informações específicas sobre a faixa etária em que se encontravam essas crianças da rede pública, nas quais foram aplicados os testes, como também o contexto cultural no qual estavam inseridas, sobretudo condições de estimulação do que recebiam, além da classe social a que esses sujeitos testados pertenciam, sobretudo das condições em que foram aplicados os testes.

Enquanto isso, algumas práticas “engatinhavam” quanto à educação dos “superdotados”, principalmente em 1962 quando Antipoff cria em Minas Gerais um programa de atendimento a alunos com capacidade acima da média provindos da zona rural e zonas periféricas urbanas (ALENCAR& FLEITH, 2001). Assim passa a se dar atenção às minorias, que representavam também os desfavorecidos economicamente, que de alguma maneira se salientavam, apesar do meio em que estavam inseridos.

A sociedade brasileira até o início do século XX manteve-se “calada” acerca da existência e da educação dos sujeitos deficientes (MAZZOTTA, 2005), mas isso se deflagra principalmente no que tange aos “superdotados”. Se somente com a ampliação da escola primária aos poucos foram tomadas medidas para atendimento dos deficientes, parcela da população que sobrevivia segregada do convívio social e familiar, pode-se observar pela falta de registros estatísticos na área que os “superdotados” ainda eram pouco assistidos quanto às suas necessidades educacionais específicas, com desenvolvimento de ações isoladas. Em síntese, esses indivíduos, embora investidos no terreno das políticas públicas, não eram reconhecidos nas escolas regulares de nosso país (NOVAES, 1979).

De 1961 a 1964, com o Governo de João Goulart, há expansão significativa de organizações sociais – dos estudantes, trabalhadores, entre outras. Essa expansão causou desconforto à elite – que nesse período era composta pela Igreja Católica, militares e classe média e “burguesa”. Nesse período o mundo vivenciava a Guerra Fria. Desencadeia-se em 1964 o militar, que se estabelecerá até 1985.

No Brasil, além da forte repressão política, houve a desnacionalização da economia, movimentos migratórios da população rural para as cidades, problemáticas urbanas e empobrecimento da população. Além da privatização do ensino, sob caráter empresarial, nesse contexto, a Educação Especial passa a ter caráter filantrópico, e com o advento do capitalismo em expansão, o Estado passa a investir minimamente nas instituições que passam se caracterizar pelo viés assistencialista.

Somente próximo à década de setenta, são realizadas ações de maior envergadura para o desenvolvimento dessa área. Principalmente através da Constituição Federal de 1988, que teve grande marco para educação no país, o “superdotado” é “apresentado” como público que necessita de investimento por parte dos sistemas de ensino, enfim, na condição de público da Educação Especial. Logo, com a implementação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabelece diretrizes para 1º e 2º graus, a temática a Educação Especial ganha destaque. Essa lei também institui a

definição do público a ser atendido pela Educação Especial que além dos deficientes passa a abranger os “superdotados” que são enunciados e considerados como sujeitos que necessitam de “tratamento especial” (Art. 9º Lei 5692/71) (MENDES, 2010; ALENCAR & FLEITH, 2001, PÉREZ, 2006).

Além disso, as ações nessa área tomam maior proporção em 1973, com Criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), o primeiro órgão federal responsável pela organização de políticas para Educação Especial (NOVAES, 1979; ALENCAR & FLEITH, 2001; PEREZ & FREITAS, 2009). Com a implantação dos serviços de Educação Especial a nível estadual, embora sejam ações iniciais, há uma maior aproximação da Educação Especial aos sistemas de educação e às escolas.

Assim se dá o surgimento das classes especiais em escolas de rede estadual. Elas serão responsáveis por 90% do atendimento especializado vinculado ao ensino comum especialmente entre anos de 1974 a 1987, deflagrando assim um grande crescimento no atendimento dos “anormais” com 65% de índice de aumento (FERREIRA, 1992).

Observa-se que a cartografia dos deficientes, sobretudo mentais, aparece de 1974 a 87, representando cerca da metade do público da Educação Especial. Além disso, os “superdotados” aparecem estatisticamente na seguinte proporção: em 74, são 48 indivíduos, em 81, são 134 (FERREIRA, 1992). O atendimento nessas classes especiais no seio da escola regular marca uma ação integracionista. Por conseguinte, pode-se observar que ações na área tomam maior proporção quanto à educação do “superdotado”.

Isso ocorre com a expansão de estudos e o desenvolvimento de vários seminários relacionados à temática que fazem circular saberes que se edificam acerca da produção desses indivíduos, e como discutimos inicialmente, alguns com reflexos de estudos específicos desenvolvidos principalmente no terreno norte americano. Além disso, em 1978 ocorre a criação a Associação Brasileira para Superdotados que vem divulgar ainda mais a temática, sobretudo a importância da realização de estudos na área (ALENCAR & FLEITH, 2001) e incentivar a identificação desses sujeitos que se encontram inseridos na escola regular.

Por essa via, valendo-se de métodos específicos para articular esse saber necessário, surgem na década de 70 estratégias específicas para a formação de professores na área da Educação Especial, sendo assim inventado esse intelectual

específico<sup>18</sup>, que passa a “possuir” saberes pertinentes ao disciplinamento do outro, que é diferente por sua conduta (FOUCAULT, 2010). Passa-se a investir nesse profissional com políticas de formação que o normatizam e fortalecem a Educação Especial no cenário brasileiro.

Assim, a década de setenta marca a criação de diretrizes específicas que institucionalizam práticas da Educação Especial, sobretudo com a ampliação do ensino às massas populares que não tinham acesso à educação. Nesse período, essa área vivencia em nosso país o apogeu de ações psicopedagógicas, tendo ainda importância do diagnóstico tanto para deficientes, quanto para surdos e “superdotados”, o que nos faz ponderar que o sujeito definido a partir de uma condição de deficiência, de sua falta, passa ter investimento, sendo o alvo principal das políticas e das ações na área da Educação Especial.

Nesse contexto, há também investimento naquele que pode apresentar um potencial superior – sobretudo atrelado a ideias progressistas que visam a utilizá-lo como instrumento de crescimento político-econômico (OSOWSKI, 1991). Embora os “deficientes” historicamente tornam-se sinônimos das práticas da Educação Especial, emergem os “superdotados”. No entanto, os deficientes em nosso país passam a ser cartografados com maior facilidade, tendo maiores investimentos e sendo examinados nos domínios da norma (LUNADRI, 2001). E o que ocorre com os “superdotados”?

Um marco importante se dá por volta de 1986 quando a Cenesp, com denominação de SEESP (Secretaria de Educação Especial), lança “Os Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial”, sendo lançada uma publicação específica relacionada às Altas Habilidades/Superdotação (PÉREZ & FREITAS, 2009), fazendo com que saberes com influxos internacionais circulem ainda mais em terreno brasileiro e que “essa considerada “minoría” constitua a força intelectual, artística e política do Brasil de amanhã” (NOVAES, 1979, p. 87).

A área da “superdotação”, após a década de setenta, luta por seu espaço no campo das pesquisas e práticas na Educação Especial, principalmente em 1987, quando são lançados documentos específicos e políticas para atendimento do “superdotado”, desenvolvidos e publicados pelo Conselho Federal de Educação. Esses documentos desenvolvem princípios específicos da Educação Especial, sobretudo quanto à

---

<sup>18</sup> O intelectual específico é abordado na obra “Micrifísica do Poder” (2010), em que Foucault destaca o surgimento dos saberes e de que modo se atravessam as relações de poder. Nesse aspecto, faço alusão a essa terminologia para possibilitar entendimento da educação especial e dos profissionais atuantes como produtores de saber, a destacar Itard, que foi o pioneiro “Educador Médico”.

identificação do “superdotado”, estratégias de intervenção, entre outras recomendações destinadas às ações pedagógicas voltadas a esse público (ALENCAR& FLEITH, 2001). Desse modo, passam também a serem investidos no âmbito de políticas públicas que em seus interstícios também podem ter intencionalidade velada do sistema neoliberal.

Em dado momento, para a expansão da economia do país, foi necessário “fazer ver o superdotado” para assim investir em sua produtividade. Enfim, cada aspecto é componente de uma vasta teia que tem raízes históricas e influência culturais dominantes (FOUCAULT, 2005; BHABHA, 1998).

No entanto, é importante ponderar que historicamente a Educação Especial foi instituída para atender à anormalidade, aos que não se enquadravam nos padrões normalizantes. De certa forma, promovia um enquadramento diferenciado a partir de um conjunto de técnicas refinadas que visam à coerção.

Diferenciado porque seria necessário observar a anormalidade e coagi-la para atender à ordem social mínima de convivência. Este aspecto efetiva a criação de instituições especializadas, posteriormente, havendo inserção do serviço especializado no seio da escola regular, através das classes especiais. Portanto, verifica-se forte necessidade de cartografar o público da Educação Especial como uma estratégia de controle biopolítico da anormalidade e suas curvas de aparecimento. Assim também iniciam-se as práticas da identificação de “superdotados”, embora sejam ações de menor envergadura no que tange à “descoberta” do público que apresenta “altas habilidades/superdotação”.

Marchando rumo à década de noventa, o contexto educacional brasileiro é marcado pelos altos índices de reprovação, desencadeando o fracasso escolar das massas que foram introduzidas na escola básica, sendo exigidas através de técnicas e práticas que não consideravam o contexto em que estavam inseridas, passando assim a ser cada vez mais produzidos sujeitos “deficientes”, aspecto que faz com que seja ampliado o leque da Educação Especial frente a esse público (MENDES, 2010, BUENO, 1993) marcado por uma condição de falta.

Alguns movimentos internacionais têm grades influências para o delineamento de um vasto conjunto de teorias e práticas na Educação Especial e passam a se configurar por outras estratégias sob os princípios da inclusão social. Um desses movimentos internacionais foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, que promoveu um espaço de discussão que reverberou no Brasil como seu signatário.

Na ocasião, foram lembrados os pressupostos estabelecidos pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948. Resultante desse evento foi traçada a Declaração de Jomtien em que o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso da erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Essa aparente contradição imbricada também nos modelos político-sociais desencadeou a edificação de uma série de ações e políticas específicas em.

A partir de tais movimentos internacionais, há a expansão da Educação Especial no Brasil, sobretudo com relação à temática das Altas Habilidades/Superdotação. Em 1993, há a criação do Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento (POIT) – atualmente conhecido como CEDET, em Lavras, Minas Gerais, nos moldes de um programa de enriquecimento que visava a identificar e assistir os alunos “talentosos” provindos da Rede Pública de Ensino, oportunizando a esses indivíduos, além de serem identificados (assujeitados), o desenvolvimento de suas necessidades educacionais e interesses. Em 1996, o POIT atendia a 644 alunos de diversas classes econômicas (ALENCAR & FLEITH, 2001), e significou um marco de referência no país o atendimento a alunos que apresentam potencial elevado. Também foram sendo desenvolvidas estratégias referentes a essa área no que tange à educação pública em diferentes estados, entre eles o Distrito Federal.

Outro movimento salutar no desencadeamento da proposta inclusiva em nosso país foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha. O foco de discussão na ocasião foi a atenção educacional aos alunos que possuem “necessidades educacionais especiais”, que passam a caracterizar os públicos da Educação Especial. Desse evento, emergiu a Declaração de Salamanca, em que os países que a assinaram, entre eles o Brasil, se comprometeram, principalmente, em oportunizar aos alunos com “necessidades educacionais especiais” o acesso às escolas comuns em uma perspectiva integradora, com o desenvolvimento de uma pedagogia centralizadora capaz de atender às necessidades específicas desses sujeitos (ALENCAR & FLEITH, 2001; VIEIRA & BAPTISTA, 2009).

Esse documento foi influenciador e também produziu condições de possibilidade para a criação da Política de Educação Especial em 1995, que apresenta como público de atendimento sujeitos que possuem “deficiências”, “dificuldades de aprendizagem”, e “altas habilidades/superdotação”. Esse documento faz um adendo acerca da identificação de sujeitos com “altas habilidades/superdotação”, demonstrando

preocupação do Estado ao investir na educação desses indivíduos também a serviço de uma governabilidade biopolítica. Esse documento traz a participação dos professores como fundamental no processo de identificação de “indicadores de superdotação” (PÉREZ, 2006).

Nesse contexto, além dos deficientes, os sujeitos com “altas habilidades/superdotação”, também foram considerados indivíduos que apresentam “Necessidades Educativas Especiais” (NEEs), destarte, reafirmados como públicos da Educação Especial (PÉREZ, 2006). Essa nova terminologia passa a ser empregada nos documentos legais. Portanto, é capturado o público da Educação Especial, sobretudo as políticas educacionais se intensificam após esses movimentos.

Tais pressupostos em terreno brasileiro se tornaram mais evidentes com o lançamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9334/96, em 1996. Através desse documento, a Educação Especial passa a ser vista sob outro prisma, isto é, a constituir uma proposta de atendimento desenvolvido, preferencialmente, dentro das escolas regulares. Essa concepção passa a introduzir esse novo paradoxo, que garante a todos os sujeitos da educação especial que possuem necessidades específicas<sup>19</sup> em seu processo de aprendizagem atendimento especializado, acesso e acessibilidade ao ensino.

Promovendo assim uma modificação urgente nos contextos escolares, ocasionando a inserção rápida do público que apresentava alguma deficiência e que estava inserido nas instituições especializadas, pois sua condição de anormalidade é visível, perpassa com maior seguridade as peneiras da norma. Em resumo, a inserção maciça da Educação Especial no contexto regular de ensino não se figura no que tange ao “superdotado”, pois historicamente ele se encontra nos bancos escolares sendo pouco identificado pela educação em geral ou pela educação especial. Além disso, no que se refere à temática das Altas habilidades/superdotação, essa diretriz não faz menção de como pode ser desenvolvido o processo de identificação desses públicos (PÉREZ, 2006; ALENCAR & FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2005).

No contexto educacional brasileiro, os “superdotados” foram sendo pouco assistidos (ALENCAR & FLEITH, 2001; PÉREZ, 2006), tanto pelo serviço especializado quanto pela educação comum, uma vez já se encontravam no cerne da

---

<sup>19</sup> A LDB de nº 9334/96, em seu cap. V art. 58, utiliza a terminologia “portadores de necessidades especiais”, já a Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que emprega uma nova terminologia ao alunado da Educação Especial (necessidades específicas).

população, e as ações frente a esse público eram isoladas. Embora fossem empreendidas ações de investimento à governamentalidade do “superdotado” em nosso país, com o desenvolvimento de políticas públicas, tais ações eram irrisórias se comparadas ao investimento lançado aos que passam a ser identificados por cartografias estatísticas a serviço do governo por uma condição de deficiência.

A prática da identificação da potencialidade superior ganha importância nas ações da educação especial em nosso país. Assim, timidamente vem aparecendo o “superdotado” e os estudos nessa área, contrapondo esse discurso hegemônico que institui o deficiente como sujeito principal da Educação Especial (VIEIRA & BAPTISTA, 2009).

Diferentemente dos EUA, no Brasil as ações que põem em funcionamento o ato de “fazer ver” o “superdotado” esbarram em concepções culturais, produções discursivas que se arraigam por teias históricas fazendo com que esse sujeito, sobretudo o que provém da classe pobre, nos contextos escolares não seja considerado “superdotado”, aquele que apresenta um potencial superior, aspecto que também se constitui no cenário cultural através das práticas que valorizavam a quantificação da inteligência (VIEIRA & BAPISTA, 2009). Desse modo, são múltiplos os fatores que fazem das Altas Habilidades/Superdotação um conjunto de saberes subjugados em nosso país.

Pode-se considerar que a Educação Especial se configura com passar do tempo como o “patamar da diferença” por atender àqueles que se desviam dos padrões instituídos pela sociedade e arraigados pela cultura, valendo-se da utilização de métodos específicos para educar os anormais, traduzindo o resgate de um mecanismo disciplinar agindo também sob a lógica utópica de que é possível “ensinar tudo a todos”, ou “ensinar qualquer coisa a qualquer um” (GALLO, 2008, p.7), em dado momento também se passa a investir no “superdotado” através de ações de coerção, embora não tenha sido tomada grande proporção no campo das práticas. Nesse contexto, essa área é inventada por conjuntos de saberes e práticas que também se embebem de amálgamas históricos e culturais de nossa sociedade, com grande inspiração provinda de países externos, que sob formas diferenciadas ainda exercem, de certo modo, a prática do imperialismo.

Desse modo, ao observamos o processo histórico instaurado, pode-se então reafirmar que a Educação Especial – na condição de um conjunto de saberes guiado por práticas instituídas – se distancia da Educação, sobretudo da pedagogia quando guiada

por saberes médicos que visam à correção, e paradoxalmente se aproxima quando inserida no contexto da escola comum. Assim, esta área com o passar dos tempos se veste sob outras formas, uma vez que segregar já não resultava em uma ordem eficaz, tampouco integrar. Então, passou a “mostrar” a diferença e anulá-la em sua constituição identitária, conduzindo-a como sinônimo à normalidade, apresentando a inclusão como meio a superar tal distanciamento histórico.

Em outras palavras, passa se desenvolver uma reclusão excludente que a partir do século XIX passa a ser desencadeada pelas práticas de inclusão (LOPES, 2009), insufladas pela ordem capitalista. Nesse contexto, a inclusão passa também sob um jogo de Estado, constituindo uma estratégia também de gerenciamento e governo do eu. Por outra via, sob relações antagônicas e contraditórias, ela opera através da inclusão como sinônimo de inserção e acesso, sobretudo frente aos sujeitos que apresentavam alguma “deficiência”.

Como vimos, a temática das Altas habilidades/Superdotação em nosso país foi sendo alvo de pouco investimento do Estado talvez como uma estratégia, entretanto, atrelada à governamentalidade. O terreno das políticas e estudos na área teve certa difusão após a década de setenta. Nesse particular, as ações na área vão tomando corpo, **no entanto**, até a atualidade ainda não foi totalmente difundida nos contextos escolares.

Pode-se considerar que diante da Educação Especial a atenção ao sujeito que apresenta um potencial elevado tem expandido, porém em menos escala. Também estes saberes podem ser subjugados ao conjunto de saberes relacionados à área das “Deficiências”, pois historicamente a Educação Especial em nosso país tem sido sinônimo de atendimento ao deficiente, portanto, relacionada a uma condição de falta. Em outras palavras, o desafio tem sido no processo de identificação desses indivíduos que apresentam um potencial elevado o qual está alicerçado em constituições provindas de aspectos culturais em que valorizam na maioria das vezes o desenvolvimento cognitivo relacionado estritamente às habilidades acadêmicas (VIEIRA & BAPTISTA, 2009) – essa pode ser uma das questões que conflitam a área.

Além do mais, pode-se observar que ao longo dos tempos a Educação Especial vem se constituindo uma área do conhecimento, por vezes não prestigiada, sendo classificada como subárea um “local” menor frente a tantos outros conhecimentos (LUNARDI, 2001). Desse modo, sob continuidades e descontinuidades, a Educação Especial, na condição de uma pedagogia especializada, perpassa tais estruturas, sendo alocada como um saber necessário, porém, paradoxalmente atrelado à máxima do

“*apartheid*”, pondo em funcionamento métodos específicos a serem adotados para desempenhar tal função de regulação e em atividade os sujeitos por ela investidos, aos quais a educação comum não “soube” atender, e na atualidade se constitui sob a “perspectiva” da in/exclusão.

No que tange a essa área, na condição de um conjunto de teorias e práticas, e também políticas, ela apresenta algumas estruturas discursivas que inventam sujeitos que deverão ser públicos, como vimos na contextualização histórica. Tanto no exterior quanto no Brasil, essa área historicamente se institui atendendo aos “anormais”, aqueles que sob exercício da norma estão abaixo ou acima dos padrões estabelecidos cultural e socialmente.

No entanto, os sujeitos que possuem “AH/SD” vêm sendo produzidos em menor escala se compararmos aos “deficientes”. Em síntese, apresentando alguns acontecimentos que instituíram a Educação Especial como área do saber, tendo sido necessário resgatar determinados aspectos que se relacionam com as amarras impostas por essa área na atualidade sob paradoxo da educação inclusiva e sua repercussão na escola, sobretudo vinculadas à temática das Altas Habilidades/Superdotação que é foco desse estudo.

Nesse sentido, a discussão seguirá destacando alguns aspectos de constituição de saberes frente às temáticas das “Altas Habilidades/Superdotação” de modo a apresentar e subsídios às práticas realizadas no país, especificamente acerca das “interferências” desses saberes que constituem regimes de verdades sobre o que “superdotação”. Além do mais, serão apresentadas as relações da Universidade na qualidade de produtora de saberes frente às ações do GPESP, para que seja possível adentrar as narrativas encontradas por essa pesquisa no que se refere à Inclusão Educacional e Acessibilidade vinculada a essa temática.

**4 PÁGINAS SOBREPOSTAS: A “CONTAMINAÇÃO” DE  
“OUTROS TANTOS” E SEUS EFEITOS, A “INVENÇÃO” DO  
“SUPERDOTADO” NO CONTEXTO ESCOLAR**



Figura 4 - REVISTA NOVA ESCOLA, **Excepcionais, alunos muito especiais.**  
nº 26, abril de 1974. Editora Abril, 1974.(p.43)

**O interessante não é ver que projeto está na base de tudo isto, mas em termos de estratégia, como as peças foram dispostas.  
(FOUCAULT, 2010, p. 152).**

## **4 PÁGINAS SOBREPOSTAS: A “CONTAMINAÇÃO” DE “OUTROS TANTOS” E SEUS EFEITOS: A “INVENÇÃO” DO “SUPERDOTADO” NO CONTEXTO ESCOLAR**

### **4.1 Entre saberes e poderes, alguns regimes de verdades: estruturas em suspenso...**

Nesse primeiro item inicio uma discussão sobre os saberes que fundamentam os discursos legais, sobretudo no que se refere à temática das “Altas Habilidades/Superdotação” e à arte de “fazer ver” os “superdotados”, de modo que possam ser articulados aspectos teóricos aos práticos, a que essa pesquisa se propôs. Desse modo, apresento e problematizo alguns dados de como se efetiva o processo de identificação de “superdotados” na literatura da área, sobretudo dos estudos que subsidiam essa prática no Brasil, dando ênfase especificamente aos aportes utilizados pelo projeto “Da Identificação à Orientação de Alunos com Características de Altas Habilidades/Superdotação” no ano de 2009.

#### **4.1.1 A “contaminação” de “outros tantos” por estruturas complexas: apresentando algumas definições teóricas...**

Como vimos no capítulo anterior, a inteligência ao longo dos séculos vem sendo alvo de investimento, normalmente de estudos ou práticas que podem ter intuito de conduzir esses indivíduos que apresentam um potencial superior a uma economia política, em que primeiramente é necessário “fazer ver”. Desde estudos pioneiros sobre a inteligência, grandes reflexos “permanecem” dos testes de QI, no entanto, emergiram outros saberes que lançaram diferentes olhares ao processo de identificação de indivíduos que apresentavam habilidades superiores.

Os primeiros estudos, como já vimos, empregavam métodos pautados no rigor metodológico, com reflexos positivistas do modelo de ciências das áreas exatas aplicados às áreas humanas, aspectos que ainda têm reflexos nos dias de hoje. No entanto, não empreendem uma hegemonia como empreenderam outrora.

Em contrapartida, os estudos contemporâneos consideram a observação contínua do potencial humano para balizar a prática da identificação sob uma perspectiva qualitativa que possibilite analisar diferentes traços do desenvolvimento humano, como, por exemplo, a criatividade, a motivação, aspectos da personalidade, de liderança, entre outros. Deste modo, a identificação de indivíduos que apresentam potencial cognitivo elevado, com o passar dos tempos, sofre diferentes investimentos através de estudos que lançam um olhar nos domínios e diferentes nuances da inteligência humana, aspecto a que famosos testes de QI se limitavam por eleger apenas algumas habilidades especificamente dedutivas e analíticas.

Então, podemos considerar que desde muito tempo a identificação desses indivíduos que apresentam grande potencial intelectual foi sendo alvo de estudos e na atualidade toma diferentes rumos, sobretudo os estudos atuais lançam novos olhares sobre a capacidade intelectual humana, marchando rumo à concepção de que ela é muito mais do que se possa imaginar ou medir em testes padronizados (REZZULLI, 2004; GARDNER, 2001; ALENCAR & FLEITH, 2001), reflexo também dos estudos da neurologia, aspecto que é potencializador da produção de sujeitos “superdotados”.

Saberes referentes à temática das “AH/SD” que se instituíram e estabelecem nos dias de hoje com intuito de “dar uma identidade” a esses indivíduos que apresentem potencial intelectual superior em alguma área e que pela lei das probabilidades podem estar entre 3 a 5% da população (GUENTER, 2006), considerando que estes indivíduos “existem”, e que de algum modo são “inventados”, e também “aparecem” na história da humanidade, a partir dessas linhas teço algumas considerações acerca destes estudos, buscando lançar outro olhar acerca destes saberes que foram sufrágio, também, de minha constituição profissional.

Nesse particular, cabe esclarecer que não visio a desconstruir, tampouco desprestigiar os saberes já instituídos na área – considerando que também faço parte da comunidade científica que dissipa esses saberes. No entanto, procuro observar outras relações ao fenômeno antes exposto. Intento estabelecer apenas algumas possibilidades de interpretação, não algo absoluto, mas sim outra forma de observar o “fenômeno” da “superdotação” e os discursos que são produzidos acerca desses indivíduos.

Nesse contexto, a arte de “fazer ver” o indivíduo que apresenta um potencial superior está alicerçada na adoção de uma concepção de inteligência. Nesse contexto, o processo de identificação de sujeitos que apresentam um potencial superior deve convergir com os conceitos de inteligência e definição desses sujeitos – sejam “altas

habilidades/superdotação”, “bem dotados”, “superdotados”, entre outros – estando diretamente relacionados entre si (FREITAS & PÉREZ, 2010).

Atualmente, a área das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil se ancora principalmente nos preceitos teóricos de três autores: Gardner, Gagné e Renzulli, saberes que vem se constituindo como hegemônicos no campo de atuação da Educação Especial. Tais saberes põem em funcionamento um vasto conjunto discursivo que justifica identificação de sujeitos “superdotados”.

Os dois últimos autores citados têm sido interpretados como “antagônicos” por desenvolverem seus estudos por perspectivas de teorias diferenciadas, o que tem causado nas produções da área o uso de duas vertentes. Desse modo, sob percepções contraditórias tais saberes perpassam e exercem poder. Assim, as práticas voltadas à área das AH/SD são compostas por campos de concepções diferenciadas que produzem sujeitos que apresentam potencial superior, os quais em dada concepção são definidos por uma condição de anormalidade gradual.

Isso quer dizer que as diferenças terminológicas atreladas às redes discursivas “inventam” sujeitos que podem ser diferentes, no que se refere ao coeficiente de inteligência, habilidades específicas dentre outros aspectos. Nesse prisma, a condição de sujeição perpassa “uma trama de fios de mesma linha”, ou seja, concepção de “superdotado” no campo discursivo é diferencial da concepção de “bem dotados”. Para compreendermos essas diferenças terminológicas e reflexos ao processo de identificação faz-se necessário descrever o pensamento dos autores supracitados. Passarei, então, a apresentar sucintamente os estudos destes autores e seus reflexos em nosso país, principalmente as ações do GPESP.

A iniciar a discussão, resgato a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (2001). Nessa teoria, o autor traz uma definição diferenciada ao conceito de inteligência que estava perdurando durante muitos séculos, passando a considerar que a inteligência tem várias faces. Isso significa dizer que além das áreas acadêmicas tão valorizadas nos testes de QI há de se pensar outras nuances do intelecto humano e as influências de particularidades culturais.

Em seus estudos, Gardner (1983) considera que para “ser inteligente” basta ter desempenho em uma ou mais áreas, sejam elas combinadas ou isoladas. Essas áreas de desenvolvimento da inteligência dizem respeito à linguística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, intrapessoais, que são interpessoal e intrapessoal. Atualmente estão em estudo mais três tipos de inteligência: a naturalística,

a espiritual e a existencial (GARDNER, 2001). Nesse sentido, os estudos desse autor põem em funcionamento a concepção das influências culturais, estabelecendo que “cada sociedade tem seu ideal de ser humano” (GARDNER, 2001, p.11) e, por conseguinte, seus reflexos quanto à valorização e desenvolvimento de determinadas habilidades, e que em determinados ambientes culturais algumas estão em primazia e são valorizadas em detrimento de outras.

Essa concepção de inteligência amplia os estudos na área, sobretudo trazendo além das questões genéticas alvo de discussão, as questões do meio, estabelecendo que em determinado meio sejam considerados “tipos” de inteligência que em outras culturas são desconsideradas. Inferindo que por mais que haja traços hereditários e genéticos a cultura influencia no resultado, no produto exponencial do talento.

Assim, o estímulo se torna imprescindível para que as inteligências múltiplas possam ser desenvolvidas na escola, em casa, no trabalho, ou seja, em várias instâncias de uma sociedade (GARDNER, 2001). Inicia-se um movimento que dispõe em série, que passa a esquadrihar e conceber que “todos os sujeitos são inteligentes” em uma área. Eis que esse saber associa-se à ótica do *homo oeconomicus*.

Essa Teoria das Inteligências Múltiplas traz grandes influências nos estudos de Joseph Renzulli, principalmente quanto ao processo de identificação que este autor vai propor. Renzulli (2004), em seus estudos, estabelece pressupostos filosóficos acerca da produção da “superdotação” quando publica a Teoria dos Três Anéis em que passa a ser caracterizado o “fenômeno da superdotação”.

Além disso, estabelece uma ação prática de identificação desses indivíduos através do Modelo de Identificação das Portas Giratórias, considerando a identificação de indivíduos que apresentam potencial elevado como um processo multifacetado. Por essa via, acura-se o olhar para as diferentes habilidades que convencionais testes de QI não conseguiam identificar (REZULLI, 2004).

Na Teoria dos Três Anéis, o autor estabelece que a produção do sujeito “superdotado” é caracterizada através de um anagrama que entrelaça três anéis que correspondem à capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Ao fundo da intersecção desses anéis, há a representação de um mosaico que se refere às relações do sujeito com o ambiente e fatores de personalidade. Desse modo, a intersecção entre os três anéis (esses aspectos descritos) caracterizaria o comportamento do superdotado (VIRGOLIM, 2005; ALENCAR & FLEITH, 2001; ABSD, 2000) (Figura 1).

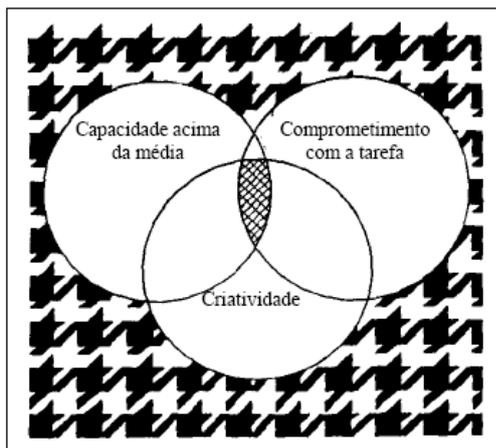


Figura 5- O Modelo dos Três Anéis proposto por Renzulli (1986 apud. ABSD, 2000, p. 14).

Esses conceitos representados na tríade do anel se referem: à capacidade acima da média, que está relacionada ao desempenho representativamente superior em qualquer área do desenvolvimento humano, sendo subdividida em habilidade geral, que representa a capacidade do processamento de informações e a integração das experiências que resultem em respostas adequadas a novas situações, implicando, assim, o pensamento abstrato, habilidades específicas, sobretudo as habilidades relativas à aquisição de conhecimento, e também destreza em uma ou mais áreas específicas; ao envolvimento/comprometimento com a tarefa, que se caracteriza pelo significativo envolvimento e interesse que o indivíduo apresenta em relação a determinada ação que empreende relativa à motivação, persistência e empenho pessoal para a realização da tarefa; e, por último, à criatividade, que compreende a capacidade de associação de diferentes informações para construção de novas soluções, desencadeada pela fluência, flexibilidade, sensibilidade, originalidade, construção, elaboração e pensamento divergente (RENZULLI, 2004; ABSD, 2000).

Além disso, esse autor considera que existem dois tipos de “superdotação”: a “superdotação escolar ou acadêmica” e a “superdotação produtivo-criativa”. A primeira é facilmente identificada, pois pode ser mensurada pelos testes padronizados, podendo ser mais valorizada nas situações de aprendizagem escolar, visto que a escola prioriza as habilidades dedutivas (habilidades analíticas) ao invés das indutivas (que se caracterizam pelo desenvolvimento de habilidades criativas e práticas).

A segunda, “superdotação produtivo-criativo”, caracteriza-se por aspectos do envolvimento humano em que se destaca a instigação de diferentes ideias, originalidade,

culminando com a criação de produtos ou conceitos referentes à aprendizagem prática. Esse “tipo” (perfil) “aparece” em indivíduos que se caracterizam por serem criativos e originais em suas ideias, sendo valorizados pela escola, pois seus interesses estão além do que é proposto pelo currículo escolar (RENZULLI, 2004).

Para esse autor, a habilidade superior pode ser uma condição a ser desenvolvida em alguns indivíduos se houver inteiração específica e um ambiente que propicie estimulações nas mais diferentes áreas do conhecimento. Por essa via, em seus estudos observa que a classificação destes indivíduos com uso da terminologia “superdotado” é indevida ao se dar cabo a um processo de identificação, uma vez que o Modelo das Portas Giratórias se ancora em uma proposta que visa a oportunizar à escola estratégias sistematizadas com implementação prática (RENZULLI, 2004).

Essa proposta tem o intuito de disponibilizar aos alunos um currículo com viés criativo e desafiador. Nesse contexto, estabelecendo bases para que se constitua um ambiente que possibilite aos alunos serem produtores criativos do conhecimento, principalmente através da resolução de problemas (VIRGOLIM, 2005). Por essa via, constitui um sistema de identificação denominado Grupo de Talentos que estima que 15 a 20% de uma população escola apresente alguma habilidade em destaque, ampliando assim a classificação restrita empregada por testes de QI que visavam à inserção de crianças que tinham excelência em áreas puramente acadêmicas em programas especializados, mas não consideravam as mais distintas habilidades (ALENCAR & FLEITH, 2001).

O diferencial dos estudos de Renzulli se centra na perspectiva que visa a desenvolver um processo de identificação do potencial superior levando em consideração os aspectos culturais e sociais e, sobretudo, as áreas de interesses dos indivíduos, desse modo, ocorrendo a identificação nos mais diferentes segmentos da sociedade (ALENCAR & FLEITH, 2001) e em diferentes nuances do intelecto humano, sobretudo apontando como características específicas a criatividade, a liderança, entre outras. Por essa nova proposta, é possível desenvolver comportamentos de “superdotação” nos indivíduos que apresentam potencial intelectual elevado, sendo assim necessários serviços de educação para possibilitar-lhes estimulação e desenvolvimento de diferentes habilidades onde não há a rotulação dos indivíduos e um contingente maior de crianças pode ser beneficiado (RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2005).

Esse processo de identificação, segundo proposta do autor, empreende seis etapas envolvendo informações psicométricas (testes de inteligência, aptidão e criatividade), e também do desenvolvimento dos indivíduos, sendo coletados dados com pais, professores e com própria criança; sociométricas, que se referem à indicação feita pelos colegas de classe e ao desempenho em tarefas escolares e extraescolares (ALENCAR & FLEITH, 2001). Mesmo empreendendo uma crítica aos testes psicométricos, esse autor sugere seu uso para “detecção” de indivíduos que apresentam habilidades relacionadas à área acadêmica, utilizando-se de outros meios para promover a identificação, considerando também a criatividade. Além disso, a chave central desse processo se vale da participação do professor.

Nesse sentido, contando com a participação do professor ao avaliar as habilidades de seus alunos, Renzulli desenvolve alguns critérios que auxiliam na indicação desses sujeitos, entre esses é importante considerar: se o aluno apresenta vocabulário inusitadamente avançado para a idade; se seu comportamento verbal se caracteriza por vasta expressão, fluência, algo inesperado para sua faixa etária; se necessita de pouca estimulação externa para dar continuidade ao trabalho, sendo autônomo, demonstrando grande curiosidade, autoconfiança nas relações com pares e com adultos; se utiliza a arte como meio de expressão; se é sensível ao ritmo da música; se usa os gestos e expressões faciais de forma efetiva para comunicar seus sentimentos, também na expressão corporal; se encontra vários modos de expressar ideias; e também se determina quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa, desenvolvendo um planejamento prévio (ALENCAR & FLEITH, 2001).

Considerando a identificação um processo guiado na ação, ou seja, teórico-prático com intuito de possibilitar estimulação específica a indivíduos que apresentem potencial elevado, Renzulli cria uma proposta de enriquecimento extraescolar, o Modelo Triádico de Enriquecimento. Essa proposta se refere a um modelo específico de estimulação que visa a possibilitar maior exploração de conhecimentos e habilidades a todos os alunos encaminhados ao programa especial – também sob o princípio de “clusters”, que são grupamentos formados por indivíduos os quais possuem os mesmos interesses específicos (RENZULLI, 2004).

Esse Modelo Triádico de Enriquecimento se refere ao desenvolvimento de programa de enriquecimento extraescolar que visa à estimulação ao desenvolvimento de diversas habilidades em diferentes níveis. São eles Tipo I, Tipo II e Tipo II. O primeiro, o Tipo I, se refere ao nível exploratório das diferentes áreas do saber; o Tipo II diz

respeito ao aprofundamento de conhecimentos por parte do indivíduo em determinada área de interesse; e o Tipo III se configura como um produto dos níveis já citados, em que, através dos estímulos recebidos o indivíduo passa a trabalhar sob produto novo, seja algo para si e/ou para a sociedade, havendo primazia das nuances da criatividade.

Além disso, Renzulli e Reis (1977) propõem um modelo que pode ser aplicado a toda escola: o Schoolwide Enrichment Model – SEM, que visa a proporcionar qualidade nas experiências educacionais, considerando as diferenças individuais dos alunos, sendo um modelo específico criado para implantação nas escolas norte-americanas. Em suas palavras, o objetivo do SEM é “promover uma aprendizagem superior, tanto prazerosa quanto desafiadora para todas as escolas, níveis e diferenças demográficas” (REZULLI, 2004, p.108). Esse programa é composto por duas dimensões: os componentes organizacionais – materiais, capacitação da equipe, meios de organização e envolvimento da comunidade escolar; e componentes de atendimento – estratégias utilizadas, como, por exemplo, o Portifólio Completo do Talento, técnicas de modificação de currículo, enriquecimento em geral tanto a nível de ensino quanto de aprendizagem (FREITAS & PÉREZ, 2010; RENZULLI, 2004)).

Os estudos de Renzulli empreendem grande usabilidade por se centrarem em aspectos teórico-práticos através de modelos que podem ser aplicados respeitando os fundamentos que os subsidiam e sendo adaptados a cada realidade escolar. Além do mais, empreendem um olhar diferenciado aos famosos testes de QI, mas que também os utilizam como medida no processo de identificação, aspecto que faz relacionar a hegemonia da Psicologia ao delinear padrões às ciências da educação, delimitando a “precisão” do “diagnóstico”.

Esse autor vai ser forte influenciador dos estudos e práticas no Brasil na atualidade, sobretudo quanto ao modelo de identificação. No entanto, em nosso país, essa primeira etapa passa a ser transformada, não empregando os testes psicométricos por despenderem de recursos que Estado não disponibiliza e por a Educação Especial no país buscar um paradoxal afastamento a uma abordagem clínica, fazendo com que sejam utilizados outros instrumentos, como, por exemplo, formulários com indicadores (FREITAS & PÉREZ, 2010). Com esse modelo aplicado a toda escola, o SEM, é possível estabelecer estratégias cada vez mais refinadas para desenvolvimento de habilidades específicas.

Além dos autores supracitados, há de se destacar para conceituação da inteligência os estudos de Gagné (1962), que considera a aprendizagem um processo

que permite a organismos transformarem seus comportamentos de forma rápida e de modo mais ou menos constante, estabelecendo-se assim vários tipos de aprendizagem através da informação verbal, de habilidades intelectuais, estratégias do cognitivo, habilidade motora e atitudes (TAVARES, 2006).

Gagné (1977) desenvolve conceituação sobre os Domínios de Capacidade Humana provenientes das funções cerebrais básicas relacionadas a quatro áreas de aptidão, do potencial e predisposições contidas no plano genético, que se deflagram por diversas áreas de interesse, de atividade e desempenho, caracterizados no ambiente (GUNTHER, 2006). Além do mais, esse autor desenvolve o Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento, considerando que a “superdotação” se relaciona à habilidade intelectual geral, à competência em um ou mais domínios da capacidade humana, o que denomina de fator “g”.

Em contrapartida, define que o talento diz respeito a questões mais especiais, o desempenho, em um ou mais domínios da atividade humana. Isso significa dizer que a “superdotação” pode ser definida como uma herança genética, já os talentos estão diretamente alicerçados na intersecção, interação entre as predisposições naturais e o ambiente. Além do mais, Gagné estabelece em seus estudos que o desenvolvimento de talentos na maioria das vezes é influenciado pela aprendizagem e pela prática (POCIONHO, 2009; VIRGOLIM, 1997). Em resumo,

A emergência de um talento resulta da aplicação de uma ou mais aptidões ao domínio de um conhecimento e habilidades em um campo particular, mediado pelo suporte de catalisadores intrapessoais (motivação, autoconfiança), ambientais (família, escola, comunidade), assim como pela aprendizagem sistemática e prática extensiva. (VIRGOLIM, 1997, p. 178).

Consoante a isso, esse autor em seus estudos identificou cinco atitudes que caracterizariam uma pessoa que apresenta um potencial superior: a intelectual, criativa, socioafetiva, senso-motora e percepção extrassensorial. Nesse particular, para Gagné (1977), as habilidades naturais subsidiam o desenvolvimento de talentos, já a “superdotação” está relacionada ao potencial, habilidades não treinadas, enquanto o talento pode ser treinado através de estimulação específica (GUENTHER, 2006, POCIONHO, 2009; VIRGOLIM, 1997).

As definições de Gagné foram influenciadoras dos estudos desenvolvidos por Zenita Guenther, uma estudiosa brasileira de importante renome para a área. Essa autora foi pioneira em terreno brasileiro ao publicar um instrumento que visava a auxiliar e possibilitar a identificação de sujeitos “bem-dotados” e “talentosos”. Guenther desde

1993 vem desenvolvendo estudos e práticas na área quando funda o CEDET em Lavras, Minas Gerais, como vimos no capítulo anterior.

Para o processo de identificação de sujeitos que apresentam potencial elevado, inspirada pelos estudos de Gagné (1977), cria-se o Guia de Observação que se torna por muito tempo instrumento referencial na área. Este instrumento desenvolvido por Zenita apresenta vinte e cinco itens referentes às características, traços, atributos gerais, sobretudo elementos específicos que dizem respeito à capacidade de produção em uma ou várias áreas de conhecimento, distribuídos aleatoriamente em quatro domínios: sinais de capacidade no domínio da inteligência, que se refere à inteligência geral; criatividade acentuada e /ou talento artístico; domínio da capacidade socioafetiva; e domínio da capacidade sensório-motora.

O Guia de Observação é entregue aos professores de classe regular para que os mesmos possam observar durante um período seus alunos e posteriormente indicá-los de acordo com as características que apresentam (GUENTHER, 2000). Esse instrumento é utilizado para identificar crianças até 4º ano do ensino fundamental, pois no 5º com estrutura do ensino que demanda vários professores e os que atuam nos finais estarem menos tempo frente aos alunos, se comparado com professores dos anos iniciais, eles não conseguem observar com fidedignidade as características de seus alunos. Como também há grande preocupação de os professores focarem suas estratégias educacionais no modelo conteudista, o uso deste instrumento de identificação torna-se falho (GUENTHER, 2000, 2006). Vejamos alguns tópicos compreendidos por esse instrumento:

I - Sinais de capacidade no Domínio da Inteligência:

a. Capacidade e inteligência geral

Mostra sinais de talento e capacidade intelectual geral a criança cujo nome é anotado em pelo menos seis dos seguintes sinais:

Melhores nas atividades extracurriculares e extraclasse;  
 Mais curiosos, interessados e perguntadores; De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;  
 Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem;  
 Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos;  
 Entediados e desinteressados, sem serem atrasados;  
 Mais ativos, perspicazes, observadores;  
 Mais capazes de pensar e tirar conclusões;  
 Mais levados, engraçados, “arteiros”;  
 Que o professor considera os mais inteligentes;  
 Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.  
 ... ou pelo menos quatro dos indicadores mais potentes, tais como:  
 Melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;  
 Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos;  
 Mais originais e criativos;

Mais ativos, perspicazes, observadores;  
 Mais capazes de pensar e tirar conclusões; Que o professor considera os mais inteligentes;

Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.

b. Talento verbal

Presença em pelo menos três dos seguintes itens:

Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão;

Mais verbais, falantes e conversadores;

Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;

Mais capazes de pensar e tirar conclusões;

Que o professor considera mais inteligentes.

c. Capacidade de pensamento abstrato - Talento científico-matemático

Presença em três ou mais dos seguintes sinais:

Os melhores nas áreas de matemática e ciências;

De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;

Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos;

Mais capazes de pensar e tirar conclusões;

Que o professor considera os mais inteligentes.

II - Criatividade acentuada e /ou talento artístico são sinalizados pela presença em pelo menos quatro dos seguintes indicadores, em qualquer combinação, ou três incluindo originalidade, fluência e boa produção artística:

Melhores nas áreas de arte e educação artística;

Mais críticos com os outros e consigo próprio;

Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem;

Mais originais e criativos;

Mais ativos, perspicazes, observadores;

Que produzem respostas inesperadas e pertinentes;

Entediados e desinteressados, sem serem atrasados.

III - Domínio da capacidade socioafetiva

A área conhecida como Talento Psicossocial, que é uma expressão do domínio socioafetivo, ainda precisa muito estudo para chegar a definições mais claras. Convivendo com dados colhidos de professores e das próprias crianças observam-se duas orientações que podem ou não se completar, uma sinalizando liderança e outra sugerindo capacidade de relações humanas.

- São sinais de Capacidade na área de relações humanas, mas não necessariamente liderança, a presença em pelo menos quatro dos seguintes indicadores:

Melhores em atividades extracurriculares e extraclasse;

Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;

Mais sensíveis aos outros e bondosos com os colegas;

Preocupados com o bem-estar dos outros;

Mais simpáticos e queridos pelos colegas.

- Para sinalizar liderança, é necessário haver, além dos sinais acima:

Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;

Mais seguros e confiantes em si;

Capazes de organizar e passar energia própria para o grupo.

IV - Domínio da capacidade sensório-motora

Sinaliza Talento Psicomotor a indicação da criança nos itens:

Melhores em atividades extracurriculares e extraclasse;

Com melhor desempenho em esporte e exercícios físicos;

Que sobressaem em habilidades manuais e motoras (GUENTHER, 2006.

p.1).

Esse é um instrumento de fácil compreensão sendo um recurso que possibilita ao professor sistematizar e observar as habilidades de seus alunos. No entanto, esse instrumento não abrange outras habilidades, como, por exemplo, sensibilidade auditiva, de acurada visão, gustação apurada. Guenther (2006) reconhece tais aspectos, porém destaca que não foi possível encontrar subsídios teóricos que embasassem o desempenho em tais habilidades específicas. Pode-se considerar que esse tem sido um instrumento referencial à identificação de “bem-dotados” em nosso país – o qual o GPESP utilizava em 2009 para desenvolver seu processo de identificação.

Apresentadas algumas considerações sobre conceitos de inteligência e estudos em destaque que influenciam a comunidade científica e práticas da identificação no Brasil, passo a tecer considerações sobre o ato de identificar. Por diferentes procedimentos o cenário atual discursa sobre a importância da identificação de sujeitos que apresentem elevado potencial que põe em funcionamento saberes específicos que dizem respeito a diferentes formas de identificação do potencial superior e de concepção de quem seriam esses sujeitos.

A questão da terminologia e das diferentes abordagens conflita com a temática e formas de identificação do “superdotado”. Muitos nomes são atribuídos a esses sujeitos, como, por exemplo, “superdotados”, “bem-dotados”, “talentosos”, “altas habilidades/superdotação”, “supradotados”, entre outros. Entretanto, mesmo por diferentes lentes teóricas, processos, técnicas e procedimentos de identificação, esses sujeitos são enunciados de forma muito semelhante, sobretudo quanto à homogeneização de características. Nesse sentido, a esse sujeito são atribuídos vários nomes, diferentes características que são atribuídas à construção de um eixo identitário: o destaque e o desenvolvimento intelectual.

Destarte, a identificação de sujeitos que apresentam algum potencial superior no Brasil vem se ampliando. No entanto, direciona-se a identificação à utilização de instrumentos que podem possibilitar o maior reconhecimento destes públicos nos contextos escolares. Além do mais, há poucos instrumentos validados que subsidiem o desenvolvimento desse processo.

Estando no terreno da Educação Especial a identificação do “superdotado” perpassa o campo de constituição e pode ser entendida como sinônimo de diagnóstico, ou desencadear a rotulação destes indivíduos frente ao contexto escolar – aspecto histórico na Educação Especial (FREITAS & PÉREZ, 2010). Também pode ser

compreendida como demonstram os estudos, ou seja, como uma ação necessária, fruto de um processo contínuo.

É importante destacar que esses saberes passam despercebidos na escola também associados a constituições discursivas de caráter cultural, “os mitos”, que inviabilizam esse processo de reconhecimento desses indivíduos os quais apresentam um potencial superior, aspecto que a literatura da área das Altas Habilidades/Superdotação estabelece como a “invisibilidade” desses indivíduos se dá por algumas concepções, crenças culturais que inviabilizam seu reconhecimento e os processos de identificação nos contextos escolares brasileiros. Alguns autores (ALENCAR & FLEITH, 2001; PÉREZ, 2003; GUNTHER, 2000; dentre outros) consideram tais concepções como “mitos”, os quais obscurecem e impossibilitam a estes indivíduos terem suas necessidades educacionais contempladas na escola.

A partir desse momento, listarei algumas destas concepções para aprofundamento de nossa discussão: que a “superdotação” reverbera nos contextos escolares em nosso país como sinônimo de genialidade, que se refere “à crença de que o superdotado e o gênio se confundem”. Fruto de interpretações dos primeiros estudos na área que “faziam ver” os gênios, questões específicas de desenvolvimento precoce e o aparecimento de habilidades refinadas para faixa etária fazem com que deem contribuições originais e únicas à sociedade. Estudos demonstram que a “superdotação” pode ser em diferentes áreas, podendo as habilidades ser isoladas ou combinadas, no entanto, a genialidade tem sido um fenômeno mais raro na contemporaneidade (ALENCAR & FLEITH, 2001).

Além do mais, no contexto educacional brasileiro surgem discursos que enunciam que a “boa dotação intelectual como condição suficiente para alta produtividade na vida, ou uma criança “superdotada” continuará com uma habilidade intelectual, independentemente das condições ambientais”, mas também “imperam em nosso país a ideia de que o indivíduo superdotado tem recursos suficientes para crescer sozinho, que nada necessita ser feito no sentido de dar a ele um ambiente especial, uma vez que ele mesmo poderá escolher e criar este ambiente”. Há questões mais específicas que dizem respeito aos “mitos” da identificação, que dizem respeito à proliferação de discursos como os seguintes: “não se deve informar à criança ou ao jovem a respeito de suas habilidades superiores”, uma vez que “tal conhecimento poderia tornar o aluno convencido e dificultar o relacionamento com os colegas”; “não se deve comunicar à família que um de seus membros é superdotado”, esse aspecto “poderá criar na família

uma expectativa muito grande sobre o superdotado, ou se poderá exigir dele um desempenho além de sua capacidade” (ALENCAR & FLEITH, 2001).

Além do mais, emergem discursos que enunciam que “a criança superdotada apresentará um bom rendimento na escola”, o que pode não ocorrer, pois estudos demonstram que podem baixar seus rendimentos para serem aceitos entre seus pares. Além disso, podem também apresentar habilidades específicas em determinadas áreas e dificuldades de aprendizagem em outras (CENCI & SPERONI, 2011).

Entre outros discursos que põem em prova os saberes locais produzidos na área, refletidos na seguinte premissa, estão: “os nossos testes de inteligência não são adaptados à nossa realidade e por isso pouca utilidade têm para a identificação dos superdotados”; além do mais, “todo superdotado tem um pouco de loucura”, que associa determinados estereótipos às pessoas que apresentam potencial intelectual elevado; e o “superdotado é um fenômeno raro. Poucas são as crianças e jovens de nossas escolas que podem ser considerados superdotados”; além de que “as crianças superdotadas constituem um grupo homogêneo em termos cognitivos e afetivos”. E finalmente, “é impossível reprimir o talento em algumas crianças e desenvolvê-lo em outras” (ALENCAR & FLEITH, 2001) – discursos que têm bases históricas.

Nessas linhas, o processo de identificação, além de “fazer ver” os sujeitos que apresentam um potencial superior, se justifica por possibilitar estimulação condizente com ritmos, formas e estilos de aprendizagem desses sujeitos, sobretudo, com o delineamento de programas de enriquecimento (PÉREZ, 2006; GUENTHER, 2006; ALENCAR & FLEITH, 2001). No entanto, necessita fazer circular no contexto escolar um conjunto de saberes que necessitam ser tomados por regimes de verdades para que se obtenham êxitos e seja possível “contaminar” os professores e, assim, identificar esses sujeitos.

Nesse contexto, a literatura na área, sobretudo no Brasil, “lança” um discurso que justifica a identificação como tarefa da educação em atender às necessidades de todos os indivíduos inseridos no contexto da escola, para que desse modo estes sujeitos possam se desenvolver plenamente (GUENTHER, 2000). Por essa via, a tarefa da educação necessita se valer da identificação destes públicos para que sejam contemplados com atendimento especializado de acordo com as especificidades que apresentam em seus processos de aprendizagem. Portanto, “identificar é preciso”! Em outras linhas,

Identificar significa determinar a identidade, a origem, a natureza, as características. Identificar significa saber *quem* são as pessoas com AH/SD, *onde estão* e *quais são* as verdadeiras necessidades para, então, sim, formular as medidas necessárias para que a escola se adapte a elas, como deve ser (PÉREZ, 2006, p.170).

Nas palavras de Pérez (2006), “identificar é determinar”, pôr em funcionamento um conjunto de verdades. Nesse contexto, saberes antes discutidos, ao encadear um conjunto de tecnologias que são operacionalizadas através da identificação, instituem a diferença pela arte de “fazer ver”. Também é importante considerar que estes saberes indiretamente estão atrelados a uma economia política que conduz esses indivíduos a desenvolver suas potencialidades para se tornarem úteis e necessários ao sistema capitalista (OSOWSKI, 1991), mas seria um tanto reducionista considerar somente essa afirmativa, pois esses indivíduos são identificados porque de certo modo “existem” pela instituição de regimes de verdades que “dizem” quem eles são, ou em outras palavras, os “inventam”. Portanto, esse é o delineamento da área no Brasil, que passa a se desenvolver sob duas perspectivas provindas dos estudos de Renzulli e de Gagné.

Afora esses tópicos, passarei a tecer algumas considerações sobre o processo de identificação realizado pelo GPESP, o qual esse grupo desenvolve pondo em funcionamento alguns regimes de verdades, sobretudo quando empreende pesquisa que visa a identificar “alunos com características de altas habilidades/superdotação” nas escolas da rede pública ou privada de Santa Maria RS, ancorando-se assim nesses saberes produzidos na área. Principalmente nos estudos de Joseph Renzulli, Howard Gardner e para questão prática e de fundamentação da identificação desses sujeitos, em que são considerados os estudos de Zenita Guenther – estudos utilizados para justificar o Projeto “Da Identificação à Orientação de Alunos com Características de altas habilidades/superdotação”.

Embora apresentando posições antagônicas, o GPESP justifica o uso do guia desenvolvido por Zenita por ser um instrumento organizado e de fácil aplicação. No entanto, quanto aos princípios filosóficos, segue-se a definição de “superdotação” de Renzulli. Especificamente considerando que o objetivo da identificação está diretamente relacionado ao encaminhamento desses sujeitos a um programa de enriquecimento em que podem desenvolver suas habilidades.

Desse modo, pondo em funcionamento um conjunto de saberes, o GPESP frente ao contexto escolar, “inventa” – como já explicado anteriormente na página 24 em nota de rodapé – um indivíduo que apresenta características específicas, sobretudo potencial

intelectual acima da média. Para tanto, se vale de meios que possibilitem que essas verdades sejam aceitas pelos profissionais que atuam na escola, desencadeando uma vasta rede de saberes que instituem “quem possa ser” esse indivíduo que possui “características de altas habilidades/superdotação”, ação que só é possível através da inspiração dos estudos antes expostos e adaptação às particularidades regionais dos contextos escolares da localidade de Santa Maria – RS.

Em outras palavras, o GPESP, especificamente frente à Escola X, produz regimes de verdades instituindo através da relação de saber-poder sobre quem possa ser o sujeito que apresenta “características de altas habilidades/superdotação” nesse contexto escolar. Além do mais, estes saberes circulam no contexto escolar se valendo também da norma que visa a “fazer ver” através de um exercício do poder (FOUCAULT, 2010b) – que circula através do desenvolvimento de práticas refinadas, entre elas a Educação Especial como disciplina que identifica os indivíduos anormais – aqueles que por sua “excepcionalidade” intelectual se desviam dos padrões culturais estabelecidos.

Desse modo, cabe descrever como se dá o processo de identificação realizado pelo GPESP. Esse processo é guiado por seis etapas em que são articulados conhecimentos na área. A primeira diz respeito à preparação da comunidade envolvida em que são promovidas discussões informativas com intuito de sensibilizar e esclarecer sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação, sendo esta etapa realizada por uma equipe de integrantes do GPESP que apresenta conhecimentos na área.

A segunda etapa refere-se à disponibilização aos professores do Guia de Observação (GUENTHER, 2000) em que são convidados a indicar os alunos que apresentam determinadas características como enuncia o instrumento desenvolvido por Guenther (2000). A próxima etapa busca levantar dados sobre a história de vida dos alunos que foram indicados pelos professores, em que são realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores das séries atuais e anteriores destes alunos, pais e ou responsáveis, bem como com os alunos envolvidos na pesquisa.

A quarta etapa diz respeito à análise desenvolvida pela equipe do GPESP dos dados coletados. Esse processo de análise das entrevistas semi-estruturadas inicialmente contou com o apoio de uma psicóloga que tinha por finalidade obter “maior qualificação e seriedade da pesquisa”. Desde 2006, em virtude de não haver profissionais na área vinculados ao projeto da identificação, as análises são realizadas pela equipe que executa o processo de identificação, tendo sempre no mínimo duas bolsistas do projeto

que acompanham todas as etapas. Posteriormente, são feitas reuniões com intuito de estabelecer critérios para análise das respostas em conjunto com todos os participantes do GPESP que atuam na temática das Altas Habilidades/Superdotação.

A última etapa diz respeito à aplicação de atividades pedagógicas com os alunos indicados. Essas atividades são propostas pelas pesquisadoras Virgolim, Fleith, Neves-Pereira (1999). A equipe que faz o processo de identificação durante essa atividade observa nos alunos características como criatividade, senso de humor, motivação e persistência em realizar a tarefa, e o olhar das especialistas foca-se na definição de “superdotação” desenvolvida por Renzulli. Estes dados vão ser confrontados com os obtidos anteriormente. Os dados culminarão com a elaboração de um parecer pedagógico dos alunos indicados, destacando algumas características desses indivíduos, segundo os preceitos estabelecidos por Joseph Renzulli.

Após esse processo de identificação, são realizadas reuniões com os pais dos alunos em que são informados os resultados da pesquisa. E desde início os pais são comunicados por bilhetes e esclarecidos quando vão até a escola, pois esse projeto segue princípio estabelecido pelo comitê de ética da UFSM que estabelece procedimentos específicos para desenvolvimento de pesquisas com seres humanos. E em se tratando de pesquisas com crianças, são seguidas as orientações do Estatuto da Criança de do Adolescente (ECA), sendo estes alunos convidados a participar de um programa de enriquecimento extraescolar, o projeto “PIT – Programa de Incentivo ao Talento”. Com a participação nesse projeto, os alunos passam a ser assistidos por essa equipe especializada na área das “altas habilidades/superdotação”. Em outras palavras,

[...] o PIT vem contribuindo com o desenvolvimento desses sujeitos por oferecer um ambiente enriquecedor aos alunos com características de altas habilidades, como também vem incentivando professores, famílias e a população em geral a pensar a respeito da temática e da importância de valorizar talentos. Com a conscientização das pessoas próximas desses alunos, é possível mostrar-lhes os benefícios da estimulação, como o ajustamento social e realização pessoal destes, e incentivá-los a perseguir o desenvolvimento e o progresso de seus talentos, retornando-os à escola, à comunidade e ao país. (DELPRETTO, FORTES e FREITAS, 2008, p.103).

Através da participação no PIT a equipe que faz a identificação passa a observar as características dos alunos e confirmar, com as definições teóricas estabelecidas pelos estudos na área, as habilidades que esses indivíduos apresentam, instituindo por um regime de verdades os cartografando. Após determinado período em que são sistematicamente observadas as características e a continuidade dos traços de potencial levantados no processo de identificação, com passar do tempo e com continuidade de

participação do sujeito no projeto de extensão, o PIT, estes indivíduos são enunciados como sujeitos que possuem “características de altas habilidades/superdotação”.

Nesse sentido, após as descrições dos aportes teóricos e práticos do processo de identificação, no próximo item, resgato algumas particularidades do processo realizado pelo GPESP na Escola X. Estes dados que a seguir serão apresentados foram obtidos pelo grupo focal realizado com 4 participantes do grupo de pesquisa que executaram as etapas desse processo de identificação na referida escola.

#### 4.1.2 A atuação do GPESP frente à Escola X: lançando regimes de verdade...

Certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, em qualidade nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito em uma dispersão material. (FOUCAULT, 2010a, p. 59).

Considerando o acontecimento em sua volta e objetivando observar seus efeitos, a partir dessas linhas, resgato aspectos específicos do processo de identificação realizado por quatro participantes do GPESP na Escola X. Como se deu a “contaminação” de “outros tantos” (GALLO, 2009) sob a visão das integrantes do GPESP?

Empreendendo um recorte desse acontecimento, é importante destacar que ele se deu com a participação de 10 professores dos Anos Iniciais de Ensino Fundamental, que, através do Guia de Observação (GUENTHER, 2000), indicaram 102 alunos, que prosseguiram à etapa seguinte. Destes, apenas 28 foram identificados com comportamentos indicativos de “altas habilidades/superdotação”. Atualmente, apenas 21 alunos ainda permanecem matriculados na Escola X e nenhum frequenta o PIT.

Nesse prisma, resgato de que modo esse processo de identificação antes mencionado se materializa no discurso dos profissionais do referido grupo de pesquisa. O caráter analítico proposto segue uma aproximação da concepção de discurso empreendida por Michel Foucault (2010). Analisando os discursos também situados historicamente, são considerados os discursos que representem uma prática subsidiada em um conjunto de documentos, estudos, como descrevemos anteriormente, obtidos

pelo grupo focal como suporte à análise das entrevistas narrativas realizadas com profissionais da Escola X.

Cabe esclarecer que considero as particularidades dos participantes, suas vivências, suas subjetividades. No entanto, destaco que o objetivo do grupo foi apenas resgatar informações sobre o processo de identificação e o discurso empreendido pelo grupo frente à Escola X. Nesse sentido, houve finalidade de obter mais dados sobre o processo de identificação de alunos com “características de altas habilidades/superdotação”, não constituindo como um objetivo principal desse estudo, mas sim um subsídio para que seja possível analisar quais os efeitos desse processo de identificação nos discursos dos profissionais da Escola X que participaram dessa pesquisa.

Nesse sentido, inicio com o resgate desenvolvido pelas participantes 1, 2, 3 e 4 acerca do processo de identificação executado em 2009. Essas quatro integrantes do GPESP acompanham o processo de identificação na Escola X, tendo sido a “captura” de participantes para condição ao grupo focal centrada no princípio de ter participado do maior número de etapas do processo da identificação. Por esse motivo, resgata-se a historicidade de um processo experienciado.

Na época, as quatro participantes eram bolsistas do projeto “Da identificação à Orientação de Alunos com Características de Altas Habilidades/Superdotação” por diferentes órgãos de financiamento – entre eles o PIBIC (que contava com duas bolsas), PROLICEN e FIPE – e todas já apresentavam anos de incursão na temática das Altas Habilidades/Superdotação e ainda estavam em processo de formação inicial. Duas cursavam Pedagogia e as outras duas cursavam Educação Especial, Licenciatura Plena, como resgatado no primeiro capítulo. Atualmente, todas cursam Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Na formação do grupo focal, ao relatarem desse processo de identificação, as participantes destacam que foi significativo, sobretudo pela participação dos professores. Além disso, enfatizaram a importância dada pela gestão à ação da universidade que entrava em parceria com a escola. As falas foram sendo complementadas, às vezes uma participante fazia uso da palavra e as demais concordavam gesticulando. Por esse motivo, no transcorrer do texto, descreverei com minhas palavras algumas narrativas que as participantes empreenderam.

O contato inicial junto à escola foi realizado pela Participante 1, que relata a necessidade desse contato em virtude de a prática realizada no projeto de extensão, o

PIT, apresentar poucos alunos, que foram ao longo dos anos desistindo de participar do projeto por diferentes motivos – como falta de condições financeiras, ingresso em outras atividades, entre outros – o que fez o grupo mover ações nas localidades próximas da Escola W<sup>20</sup>. O PIT, projeto nos moldes de um programa de enriquecimentos extra-escolar, era realizado na Escola W para os alunos que eram identificados e encaminhados pelo próprio grupo, assim a prática da identificação se alicerçava na extensão como um subsídio que oferecia aos alunos estímulos necessários aos seus interesses específicos – ancorados nas ações propostas nos estudos de Renzulli (2004).

O projeto de identificação, segundo os relatos das participantes do GPESP, se iniciou com o contato com a diretora da escola que na época era a Professora E, que hoje atua como vice-diretora do turno da tarde e assume a classe do terceiro ano. Quanto às etapas da pesquisa da identificação, a primeira foi realizada na Escola X com desenvolvimento de dois encontros informativos.

As participantes relatam que foi significativo pela participação efetiva dos professores que perguntavam e sanavam todas suas dúvidas sobre a temática. Além disso, elas relatam que esse processo de identificação *“foi bastante significativo, sobretudo pelas mudanças que foram realizadas na condução do processo de identificação, que abriram maior espaço para diálogo com os professores da escola, o que possibilitou um maior esclarecimento sobre a temática”* – frase significada várias vezes dita pelas participantes. Desse excerto, pode-se analisar que ao se instituir um regime de verdades há o uso de recursos específicos que possibilitem a “contaminação de outros tantos”, de modo que estas verdades não sejam postas à prova por aqueles que a elas são submetidos.

Além do mais, as participantes destacam que houve uma reformulação na forma como o GPESP desenvolvia o processo de identificação, principalmente como levava as informações para o desenvolvimento da identificação nas escolas, o que pode ser entendido como uma ação que visava a estabelecer outros meios de coerção e subjugação do outro através da relação entre saber e poder, Aspecto o qual fica expresso quando a Participante 1 relata: *“antes era assim, só se jogava informação, depois dessa identificação a gente tinha um grupo bem forte que organizava as coisas, a partir dessa identificação todos os arquivos do projeto ficaram organizados nas pastas”*.

---

<sup>20</sup> Escola, à qual fiz menção na introdução desse trabalho, que foi cedida aos sábados para as atividades do projeto de extensão.

Além disso, uma das frases que foi consenso entre as participantes no grupo focal foi a proferida pela Participante 2, frase discutida e ressignificada pelas demais participantes, que concordaram com a afirmação: “*eu me lembro muito bem dessa identificação porque foi muito significativa pela forma como a gestão acolheu o projeto*”. Elas resgataram que o processo realizado foi “tranquilo” e apresentou apenas resistência de uma professora, como relata Participante 3, que teve contato maior com essa professora em virtude de ter realizado as entrevistas dos alunos indicados pela professora da série atual, sendo ela questionada sobre o desenvolvimento destes alunos quando os atendeu na série anterior – hoje essa professora não faz parte do corpo docente da Escola X por ter se aposentado.

Pode-se considerar que o “acolhimento da gestão” à proposta de identificação levada sob a figura das participantes do GPESP e a resistência da professora em participar da pesquisa faz ver como o poder se exerce (FOUCAULT, 2010). Em outras palavras, a gestão escolar – sob figuras da diretora, vive-diretora, coordenadora e orientadora educacional – possui posição de poder por gerir a escola. No entanto, como poder não se exerce unilateralmente, ele circula, há resistência como uma ação de “contrapoder”. Nesse sentido, pode-se considerar que não há exercício do poder soberano da gestão escolar, embora seja responsável por regular os sujeitos em que investe, professores e alunos, havendo também resistência.

Quando questiono as participantes do GPESP sobre os resultados da pesquisa, especificamente sobre a forma como foram atingidos os objetivos de esclarecimento sobre a temática, as participantes relatam que no momento em que foi realizada a identificação na escola, pela participação efetiva da gestão escolar, “os resultados foram positivos”. Desse modo, pode-se considerar pela “aliança” com gestores da escola o GPESP pode “lançar” seus regimes de verdades e de certo modo “subjugar” e “seduzir” por uma relação de saber os professores dos Anos Iniciais da Escola X.

Após esse processo de identificação em que houve posição favorável da gestão escolar à proposta do GPESP, a escola trocou de gestores. As participantes 1, 2, 3, e 4 destacam que com a troca da gestão até a participação dos alunos no PIT foi prejudicada. A participante 4 reafirma a discussão quando pondera que “*talvez a gestão atual não tenha dado a devida importância ao projeto por não achar importante*”, o que nos faz observar a nível de discussão que a nova gestão pode não ter tomado por verdade o processo de identificação realizado pelo GPESP.

Além disso, as participantes relatam que a participação dos pais inicialmente também foi efetiva tanto no processo de identificação quanto posteriormente no PIT, com a inserção no Grupo de Pais. Narram que

*Todos os anos nós voltávamos à escola para entregar os bilhetes para os alunos para participar do PIT, até mesmo os alunos que nunca participaram do projeto, por vários fatores, [...] o PIT mudou de escola, assim aos poucos fomos perdendo os alunos. (PARTICIPANTE 1).*

Ao serem questionadas se projeto manteve contato com a escola, as participantes responderam afirmativamente, porém destacando que “já não tinha mais a mesma receptividade”, tendo afirmado ainda que, além da troca da gestão, a Educadora Especial da escola, que havia acompanhado o processo, já não fazia parte do corpo docente e que a participação dessa professora havia sido muito significativa. Além do mais, foi relatado pelas participantes que a Educadora Especial atual não tinha conhecimento das ações que o projeto realizou na escola em 2009, pois a equipe do GPESP regressou à escola pelo projeto da “Acessibilidade” e se deparou com essa realidade.

Quando resgatadas as ações do projeto da identificação, as participantes destacam que foram significativas, que grande parte dos professores se mobilizou, questionando, discutindo e também solicitando referenciais sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação – materiais que foram disponibilizados pelo GPESP à escola. A Participante 2 destaca, ao inferir sobre o objetivo do projeto da identificação que, “por ora atingiu, o objetivo, mas hoje assim não sei”, aspecto que nos faz ponderar que os regimes de verdades “lançados” pelo GPESP foram aceitos

Não objetivando desenvolver um juízo de valor, os dados obtidos pelo desenvolvimento do grupo focal com participantes do GPESP possibilitaram reconstituir a historicidade dessa ação realizada em 2009. Alguns aspectos dão continuidade à discussão antes iniciada de que o GPESP “faz ver” indivíduos que apresentam algumas habilidades em destaque. Esse processo é deflagrado com o apoio das professoras, pedagogas, passando a tomar como verdadeiro um discurso que institui a classificação de indivíduos pelo aspecto intelectual, através das diferentes áreas do desenvolvimento humano.

Após esse resgate realizado pelas integrantes do GPESP sobre o processo de identificação na Escola X, apresento algumas particularidades encontradas nas entrevistas desenvolvidas com cada participante da Escola X, de modo a lançar pistas

aos discursos proferidos. Passo então a resgatar alguns dados que constituíram o diário de campo.

#### **4.2 Nas curvas das páginas interrogações, exclamações e aspas: em foco o percurso da pesquisa...**

Com intuito de caracterizar o contexto em que foram realizadas as entrevistas, articulo algumas observações que compuseram o diário de campo, destacando um excerto das narrativas encontradas, lapidando-as com intuito de apresentar ao leitor o que as participantes recordam do processo vivenciado. Além disso, teço algumas considerações individuais acerca do contexto em que foi realizada cada entrevista.

##### 4.2.1 Coisas que o gravador não grava e a memória registra...

A presente pesquisa nasceu pela inserção de cerca de três semanas no contexto da Escola X, quando procurava localizar e posteriormente entrevistar os professores que participaram do processo de identificação desenvolvido pelo GPESP em 2009. Durante a realização das entrevistas com essas professoras, aos poucos, fui montando um “quebra-cabeça” acerca de quais professores haviam participado, indicando seus alunos no guia de observação. Algumas professoras participaram “da identificação”, indicando seus alunos que hoje atuam com outros sujeitos que naquela época foram identificados.

No entanto, ao resgatar quais alunos ainda estavam matriculados na escola, deparei-me com a informação de que uma parcela destes alunos já se encontrava nas séries finais, sobretudo, sexto e sétimo ano – o quinto ano encontra-se sob regime de unidocência. Nesse sentido, para que a pesquisa obtivesse mais informações, contatei os professores dos anos finais, assim, alguns ficaram instigados quando expus o objetivo da pesquisa, se dispondo a participar.

Outros professores não tiveram interesse na participação da pesquisa, alegando que a escola possuía muitos alunos “desinteressados e que não gostavam de estudar”. Afirmando com veemência: “superdotados aqui não existem”. Respeitando a opinião formada pelos professores e considerando que já obtinha um considerável número de participantes, iniciei essa segunda fase de coleta de dados. Desse modo, passo a caracterizar como ocorreram as entrevistas.

As entrevistas foram realizadas na escola, tiveram em média até 30 minutos de duração. Algumas foram marcadas de acordo com a disponibilidade das participantes, outras se realizaram no primeiro contato com a pesquisadora. Com intuito de apresentar ao leitor algumas informações sobre o acontecimento para posteriormente destacar alguns enunciados discursivos que emergiram destas entrevistas, passo a caracterizar o contexto em que foram realizadas as entrevistas, dados sistematizados através do uso de diário de campo o qual foi redigido por mim.

#### 4.2.1.1 Professoras que participaram do processo de identificação

Dos professores que participaram do processo de identificação na escola, sobretudo do preenchimento do guia e que ainda permanecem na escola, estão as seguintes participantes: Professora A, Professora B, Professora C, Professora D, Professora E, a Professora F. Todas são pedagogas e atuam há anos na docência no Ensino Básico, como descrito inicialmente no capítulo 1. As demais participantes, Professora M, Professora N e Professora O, atualmente compõem o quadro da gestão escolar, não assumindo turmas; somente a Professora E, que compõe também o quadro da gestão, atua com classe do terceiro ano. Desse modo, passo a apresentar o contexto em que foi realizada cada entrevista.

##### *Professora A:*

Em um no primeiro contato esclareço sobre a pesquisa, e a professora prontamente se disponibiliza para que seja realizada a entrevista, inclusive informa que teria tempo disponível após o intervalo, demonstrando interesse na colaboração com a pesquisa. Ao ser novamente informada sobre a pesquisa e ser entregue o termo de consentimento, a Professora A pede novas informações relatando que não sabe se contribuirá, pois entende o tema da inclusão relacionado apenas aos alunos com deficiência. Explico novamente a pesquisa esclarecendo que procuro desenvolver uma conversa sobre as concepções que ela possui sobre o tema. Após minha explicação, ela aceita participar, assinando o termo.

A entrevista foi iniciada na sala de aula, pois os alunos estavam com atividades no pátio com nutricionistas. Iniciou-se a gravação e fomos interrompidas com a chegada

dos alunos, assim, necessitamos procurar outro lugar para a entrevista. Nesse sentido, houve grande preocupação e nervosismo da professora com a gravação e as interrupções também com a presença do gravador. Iniciamos novamente a entrevista na sala da direção. Aos poucos, a presença do gravador foi sendo atenuada. Ainda, ela apresentava preocupação se as respostas dadas estavam de acordo com o que a pesquisadora solicitava.

Por vezes a participante gesticulava pedindo que confirmasse as suas respostas. As expressões da entrevistada demonstravam esse nervosismo, sobretudo os olhares que lançava à pesquisadora com intuito de obter afirmação. Ao término da entrevista, a participante pede para ouvir a gravação, na ânsia de verificar se havia falado corretamente. A pesquisadora disponibiliza o gravador e ambas ouvem. Logo, a pesquisadora agradece a participação da participante e segue à procura das demais professoras na escola. Abaixo, destaco um aspecto da narrativa dessa professora quando questionada sobre o que recordava do processo de identificação realizado pelo GPESP:

*Olha, eu me recordo assim no sentido, assim que aqueles que se destacam mais [...], que inclusive até os alunos assim: “professora deixa ele declamar”, então isso aí eu trabalhei em sala de aula, também ele tem uma facilidade mas qualquer um pode declamar qualquer um pode aprender declamar então vai ser do jeito que servir pra isso, então eles dizem: “ele tem ele vai então ele vai, sempre ele sempre o mesmo” [...], “não tu podes também declamar”. Eu noto que aquele que está declamando ali ele tem aquela facilidade, ele gosta, ele tem aquela facilidade de expressão, o tom de voz, ele aquilo é nele [...], e a parte do desenho e a parte de música também, [...]. (PROFESSORA A).*

A Professora A não relatou diretamente acerca das ações do GPESP. Como havia inferido no início da conversa, ela relaciona a inclusão aos casos de alunos que apresentam “alguma deficiência”. Embora se observe no fragmento extraído que ela reconhece seus alunos que apresentam um potencial superior, direciona a concepção de “superdotação” como um dom.

*Professora B:*

A Professora B, ao ser informada sobre a pesquisa, disponibilizou-se, oferecendo-se para que fosse realizada no mesmo momento a entrevista. Ao iniciar a explicação sobre a pesquisa, posteriormente ao realizar preparação do gravador, a Professora B ao fazer a leitura do termo de consentimento e pergunta-me se ela é só

estudante. Quando informo que também sou professora e atuo no Ensino Básico, ela destaca: “*é complicada essa inclusão! Então tu sabes bem como é que é essa questão da inclusão é complicada! Então tu és professora tu entende, tu sabes*”. Nesse momento, percebo que há uma aproximação, uma identificação da participante com a pesquisadora.

Durante a entrevista, a participante agia com naturalidade, olhava em meus olhos, sentia-se à vontade, não percebia a presença do gravador. Falava gesticulando, indicando a sequência temporal com as mãos. A entrevista foi realizada na sala da coordenação pedagógica da escola. O gravador ficou sob a mesa, longe de nosso campo de visão, o que possibilitou certa naturalidade no desenvolvimento da entrevista.

No momento em que eu organizava o gravador, a participante comentava sobre a questão das desigualdades do acesso à escola, do grande número de alunos nas turmas, sobre a situação de alunos incluídos, alunos com deficiência, destacando a história de um aluno que necessitava de vaga e ela se dispôs a aceitá-lo em sua turma. O fato de considerarme como professora fez com que ela se sentisse à vontade para a realização da entrevista.

*[...] a coisa anda quando a família se orgulha, quando a família estimula e eles são crianças que energeticamente e motoramente eles ficam bem ativos e então com este apoio na família, eu acho que a gente acaba perdendo por desacompanhamento familiar e acaba perdendo por falta de percepção[...]. Tendo esse diagnóstico e o diagnóstico no meu ponto de vista não vale a nada nem vai trazer coisas maravilhosas, porque se tu tiveres uma postura de descaso não vai ajudar muito. (PROFESSORA B).*

Verifica-se no excerto extraído que a Professora B reconhece sujeitos com “altas habilidades/superdotação” por apresentarem comportamento diferenciado. Nesse sentido, pode-se perceber que a participante “aceitou” como verdadeiro o regime de verdades lançados pelo GPESP, sobretudo quando destaca a importância do acompanhamento desses alunos tanto pela escola quanto pela família.

*Professora C:*

A Professora C foi contatada na primeira visita que a pesquisadora fez à escola, com intuito de fazer um levantamento das professoras que participaram do processo de identificação e quais ainda estavam atuando na referida escola. Como a Professora C estava atuando em classe, foi marcada entrevista para o período da tarde, pois ela apenas

coordenava um projeto na escola, teria então disponibilidade para que eu pudesse explicar sobre a pesquisa. No dia seguinte, a participante teve que fazer uma substituição. Nesse momento, a pesquisa foi apenas explicada, assim a professora aceitou participar. Entretanto, não houve condições de realizarmos a entrevista em virtude de ela estar frente aos alunos.

Em outro momento em que fui à escola contatar os outros professores, pela parte da manhã, a Professora C pediu a um colega da gestão que assumisse a turma por alguns minutos para que ela pudesse me atender e realizar a entrevista. Dirigimo-nos à sala dos professores para a entrevista, e quando preparava o gravador, entreguei o termo de consentimento, pois já havia explicado sobre a pesquisa no dia anterior, logo, iniciamos as questões da entrevista. Destaco o seguinte fragmento da entrevista:

*O que em chamou a atenção neles que a aprendizagem deles era o raciocínio muito rápido, eles não precisavam repetir duas vezes e num instante eles já estavam lendo e escrevendo e faziam cálculos mentais. [...], viviam assim preocupados com outras questões, fazendo perguntas (PROFESSORA C)*

A Professora C em sua narrativa traz aspectos relacionados às características de sujeitos que apresentam “altas habilidades/superdotação” que foram trabalhados nos encontros informativos realizados pelo GPESP. Pode-se observar que ela aceita as verdades instituídas pelo GPESP por relações de saber-poder.

*Professora D:*

A pesquisa foi explicada para a participante na primeira visita à escola, logo, a Professora D aceitou participar, tendo informado apenas que tinha vergonha, sobretudo com intenção inicial da pesquisadora em gravar em vídeo a entrevista. Como apresentou desconforto, a pesquisadora reorganizou a sistemática de coleta de dados, realizando apenas a gravação em áudio da entrevista, assim a participante concordou participar. Foram marcados um dia e um horário na semana seguinte para a entrevista. A professora de Educação Especial da escola se disponibilizou a assumir a turma da Professora D para que pudéssemos realizar a entrevista.

Chegando no dia da entrevista, a Professora D havia esquecido que tínhamos combinado. Logo, conversei novamente com ela que se disponibiliza a realizar a entrevista. Ao procuramos uma sala para iniciarmos a entrevista, ela informa que não

sabe se responderá “o que eu realmente quero”, pergunta ainda quais serão as questões, informo o tema da pesquisa e explico de modo geral. Ela questiona várias vezes se não há a possibilidade em ter acesso às questões antes de gravar. Eu informo que fique tranquila que quero observar com a pesquisa o que ela considera sobre o assunto. Ao ler o termo de consentimento, ela informa que não sabe se responderá certo. Informo que não se preocupe que ela responda o que compreende o que observa, segundo seu ponto de vista. Nesse sentido, envergonhada, iniciamos a entrevista. Vejamos o seguinte excerto resgatado de algumas lembranças da participante:

*Eu me recordo assim, que a gente tinha que fazer assim [...] destacar aqueles alunos, [...] eles já vinham de outros anos, esse nome já passo, já veio pra nós a gente tinha que ver se a gente concordava ou não. Daí a gente concordou [...], a gente teve um tempo pra, pra conhecer, porque eles vêm do terceiro chegam no quarto [...], e eu como sou professora do quarto ano já esses nomes já chegaram na lista. Então a gente [...] observava mais um tempo no início pra ver se realmente eles se destacavam. E realmente eram eles mesmos. As gurias de um ano antes realmente acertaram. São esses mesmos, eles continuam! [...], a gente conversava um pouquinho ali e realmente elas diziam o que tu achas é esse mesmo ou teve eu acho que um ano acho que um ano eu crescentei. Eu crescentei um ou dois alunos, eu crescentei. (PROFESSORA D).*

Como se pode observar, a Professora D participou como “professora da série atual” dos alunos que foram indicados pela professora do ano anterior. Além do mais, a participante faz referência à concepção de que o sujeito que apresenta “altas habilidades/superdotação” é aquele que se destaca. Além dos alunos já indicados, ela acrescenta dois alunos em que sua prática de observação faz perceber como sujeitos que possuem habilidades em destaque. Desse modo, pode-se considerar que a participante toma por verdade os saberes que o GPESP põe em funcionamento.

*Professora E:*

A entrevista foi marcada para uma quarta-feira, dia de reunião pedagógica. A participante, ao ser informada sobre a intenção da pesquisa, se prontifica a participar, indicando apenas o dia para que pudesse responder com mais atenção, em virtude de ter turma no turno da manhã e atuar como Vice-Diretora do turno da Tarde. Combinados dia e hora, saio em busca das outras professoras.

Chegado o dia da entrevista com a Professora E, a procuro e nos dirigimos à sala de aula onde ela atua. Enquanto seus alunos estão na aula de educação física, realizamos a entrevista. Durante a entrevista, a participante conversa com naturalidade,

olha em meus olhos, por vezes parece esquecer algumas informações, mas logo, ela se recorda. Tivemos a interrupção de alguns alunos que ingressaram na sala em busca de seus materiais, aspecto que fez a participante esquecer o que estava relatando.

Além disso, a Professora E fala de um caso específico de um aluno que está canalizando potencial para a agressividade, que não quis comentar durante a gravação para não expô-lo, pois faria referência ao nome dele, além disso, ela fala com entusiasmo sobre os alunos que haviam sido identificados. Destaco o seguinte fragmento:

*E: Esse ano, na minha sala de aula nenhum aluno é contemplado [...], mas eu já tive [...], há três anos atrás cinco meninos que foram identificados com altas habilidades [...], e eles estão no projeto [...] PET, não é PET, [...]. Era o A. e o B. e tinham alta habilidade em matemática. Meninos maravilhosos! Tinha um também no desenho eu não me lembro como é que era o nome do menino e assim o que eu vejo e acompanho assim no sexto ano que eles estão assim [...], que eles são assim meninos nota dez [...], que eles têm uma, uma, uma vontade, uma fome de conhecimento, de coisas além. E assim inclusive o B. ele traz questões pra escola sobre a Discovery que ele vê. Então seguido ele trazia coisas assim, ele comentava conosco e na matemática assim era impressionante o desenvolvimento deles (PROFESSORA E).*

Observa-se que a Professora E tomou para si os regimes de verdades, instituindo-os. Isso também decorre em virtude de estar em 2009 à frente da escola como diretora. Observa-se em sua narrativa que acompanha esses alunos até os dias de hoje, o que nos remete à concepção da identificação como observação contínua. Em outras palavras, para ser “superdotado”, há necessidade de os traços característicos específicos, de as habilidades “aparecerem” não só em dado momento, mas sim por longo período da vida do indivíduo. A participante, além de aceitar os regimes de verdades, ela os dissipa no contexto escolar “contaminando” outras professoras para a participação na pesquisa.

*Professora F:*

Algumas entrevistas foram marcadas no dia da reunião pedagógica da escola. Apenas uma professora não havia sido contatada e, nesse dia, casualmente nos esbarramos. Assim, antes à reunião pedagógica, conversei com a Professora F explicando a pesquisa. A Professora F prontamente resolve participar do estudo, disponibilizando-se para que a entrevista fosse realizada antes mesmo da reunião

pedagógica. Desse modo, nos dirigimos a uma sala de aula e explico com mais profundidade os objetivos do estudo. Ao ser entregue o termo de consentimento, a participante pergunta sobre a orientadora do estudo, inferindo que conhecia uma pessoa com o mesmo nome, porém com Y. Ambas riram e respondo que pode ser outra professora da universidade que ela conheça.

Ao ser preparado o gravador, a participante, muito carismática, responde que o pedagogo assumiu muitas funções, inclusive ocupando o lugar do educador especial. Responde que não tem formação e “se vê obrigada a trabalhar com alunos incluídos”, que seria melhor se tivesse tido formação para atuar com esses alunos, caso dos educadores especiais. Durante a da entrevista, a participante sorri, parece não se importar com a presença do gravador, fala com clareza, olhando em meus olhos, gesticula com as mãos dando maior ênfase ao que responde. Vejamos o seguinte fragmento:

*Eu me recordo que foi feito uma triagem a partir dos critérios que as colegas da universidade trouxeram pra nós e a gente começou a observar aquele aluno que tinha mais habilidade para [...] se expressar, pro desenho, [...] ou mesmo na parte de conhecimentos e através desses critérios a gente foi respondendo e eles foram encaminhados pras meninas da universidade. (PROFESSORA F).*

Embora nesse fragmento a participante apresente ter aceitado os saberes “passados” pelo GPESP, durante a entrevista ela põe em prova tais conhecimentos, demonstrando que reconhece alunos que têm habilidades, mas que não os considera “superdotados”. Pode-se observar que algumas concepções culturais, os famosos “mitos”, ainda habitam os pensamentos da Professora F. Desse modo, sua narrativa nos mostra algumas continuidades e descontinuidades, fazendo emergir um discurso em que a literatura na área das “Altas Habilidades/Superdotação” denuncia que a cultura no contexto escolar brasileiro está pouco preparada para reconhecer e estimular os indivíduos que apresentem potencial superior. Na narrativa desta professora, algumas verdades se encontram em suspenso.

*Professora M:*

Por telefone já havia minha apresentação como pesquisadora e explanado a intenção de ser realizada a pesquisa com os gestores da escola e com os professores. O

telefonema foi respondido afirmativamente marcado o primeiro encontro. No dia combinado, eu me dirijo à sala da diretora da Escola X, mas a Professora M, que em virtude da ter um compromisso junto à SMED não permanece na escola, então não foi possível realizar a entrevista, que foi marcada para o dia seguinte. No dia da entrevista, fui recebida prontamente para conversarmos.

Após explicar sobre participação e esclarecer riscos e benefícios da pesquisa à participante, ela aceita sugerindo que fosse naquele dia. Durante a entrevista, foi possível perceber a preocupação com o relato e se ele estava de acordo com o que era solicitado, mas a participante relatava com naturalidade. Na metade da entrevista, fomos interrompidas quando telefone toca e o secretário entra informando que havia necessidade de ser atendida a ligação. Paramos a entrevista e retomamos após alguns minutos.

Por vezes, a participante demonstrava não compreender o que era o termo “altas habilidades/superdotação”, tampouco que esses alunos haviam sido identificados por apresentarem um potencial superior, desenvolvendo uma grande narrativa sobre inclusão de alunos com deficiência. O que fica evidente no seguinte fragmento:

*[...] a nossa coordenadora, a nossa professora responsável ela até estava meio apavorada pela quantidade de crianças que vocês detectaram. Que os professores é aquilo que eu te falei. Os professores eles desconfiam a família meio que tapa o sol com a peneira e nós temos dificuldade com a família da família encaminhar essas crianças. Eles deixam tudo para a escola, sabe. Que a escola faz, que a escola se responsabilize, e tu sabes que não é bem assim porque a gente não consegue um bom resultado sem o comprometimento da família, mas assim a gente tava trabalhando em cima de 15 a 16 crianças que são visíveis visivelmente portadoras de dificuldades e essas outras que vocês identificaram são crianças com déficit realmente de aprendizagem, com alguns problemas que a gente sente que tem aqui na escola e que a família não se compromete e que a família não aceita e que a escola tem que trabalhar igual. Só que nós não temos mais professores, disponíveis, nós não temos um outro orientador [...]. (PROFESSORA M).*

A professora M em sua narrativa estabelece que esteve distante desse processo vivenciado na escola, sobretudo demonstra não saber do que trata a terminologia “altas habilidades/superdotação”, confundindo com dificuldades e problemas de aprendizagem. Nesse sentido, não se pode afirmar que ela tenha participado do processo de identificação, apenas como informa, teve conhecimento.

*Professora N:*

A Professora N é a coordenadora da escola. Ao procurá-la para informar sobre a pesquisa, ela solicita que eu aguarde. Quando me chama à sua sala, inicio informando sobre a pesquisa e convidando-a a participar. No entanto foi necessário situar a questão de estudo. A entrevista foi realizada em sua sala, nesse mesmo momento, após as explicações iniciais. Durante a entrevista, a participante olha nos meus olhos, por vezes silencia para pensar na resposta.

Ao terminar a gravação, ela pergunta se eu tenho a listagem dos alunos identificados, diz que alguns dos alunos identificados a surpreenderam, pois não acreditava que pudessem ter “altas habilidades/superdotação”. Entrego a lista a ela, ela informa que deve ter essa listagem, porém que deve estar arquivada. Ela olha para a lista e logo destaca um aluno, dizendo “esse aqui, olha, olha acho que não, pelo menos na minha visão”. Sobre processo de identificação, ela destaca:

*Como eu te falei assim ó, esse processo assim ó ficou como eu tenho uma sobrecarga de trabalho eu pedi assim ó a ajuda da educadora especial, pra ela acompanhar mais de perto. E sempre que ela precisa, ela me chama [...] alguma coisa assim, mas o acompanhamento ficou a cargo da educadora especial, que infelizmente não é a mesma, trocou mas ela passou tudo pra pra nova, aliás, a que acompanhou depois da que acompanhou veio outra e agora estamos na segunda troca. Mas foi tranquilo! Eu acho que foi tranquilo. Eu me lembro assim ó das entrevistas, é o pessoal da universidade veio aqui. Não foi uma coisa rápida, tiveram assim ó, entrevistas com os professores, [...] fala pros professores, foi eram chamavam individuais os alunos, depois a conversa com a família [...]. Foi como é que é aquele processo normal, não foi aquela coisa assim rápida, foi tranquilo, passando por todas as etapas. (PROFESSORA N).*

A professora relata que acompanhou a pesquisa desenvolvida pelo projeto da identificação na escola. Pode-se observar que põe à prova o processo realizado, pois diz se surpreender com o nome de alguns alunos indicados. Diz estar sob seu poder a listagem destes alunos, porém não toma por verdade, ou toma parcialmente.

*Professora O:*

A Professora O atua como orientadora educacional na Escola X. No dia anterior à entrevista, ela informa que não poderia me atender, pois estava ocupada. Como necessito procurar outras professoras, aguardo no pátio da escola. Após algum tempo, a

Professora O me procura para conversarmos sobre a pesquisa. Informa que não gosta de usar gravador, pede que seja registrada a entrevista de forma escrita e vai falando sobre o que percebe do contexto da pesquisa, pergunta quais questões, e eu informo o assunto apenas e o número de questões. Ela responde que está sendo implementada a inclusão na escola, entretanto que nada está sendo feito para a acessibilidade desses alunos e diz: “*esses alunos não estão sendo atendidos, mas como é que eu vou dizer isso*”.

Relata que “com certeza a escola não atende a esses alunos não”. Logo se refere a ela, relatando sobre suas habilidades na realização de trabalhos artísticos, enfatizando que “aquilo está nela”, mas que por falta de incentivo e estimulação “*fica adormecido*”. Logo, somos interrompidas e ela necessita sair. Aguardo, mas ela não tem disponibilidade para continuarmos a conversa.

No dia seguinte, pergunto novamente se ela pode participar, mas que a condição para a continuidade da pesquisa é o registro gravado em áudio, pois assim eu não perderia dados. Ela aceita desde que eu aguarde, pois teria que terminar algumas atividades burocráticas. Informo que não são questões longas, que seguirá o assunto que já havíamos conversado informalmente no dia anterior. Assim, ela aceita participar da pesquisa. Após terminar suas atividades, ela me convida a ir até sala da Supervisão e Orientação Escolar onde realizamos a entrevista.

*Eu recordo que ficou, pra cada, veio o primeiro grupo [...], que forma, com essa formação, com a proposta do projeto [...] e aí conversou com os professores e aí logo após os professores listaram, também assim um que eu sabia que tinha assim [...]. Tinham várias, desde área motora, é área motora que eu lembro que tinha. Tinham várias, entendeu, assim que se destacavam. (PROFESSORA O).*

A Professora O toma por verdade esse regime lançado pelo GPESP. Em sua narrativa, pode-se perceber como relata que os alunos se destacam em várias áreas, não apenas em áreas que o currículo escolar contempla amplamente. Isso constitui uma relação com os discursos que instituem a identificação como processo multifacetado que engloba diferentes nuances do desenvolvimento humano. Além do mais, pode-se perceber que há uma relação de poder estabelecida entre dizer o que acredita que ocorre e dizer o que não vá “ferir” a imagem da escola frente à Universidade, na condição de produtora de conhecimento. O que é certo e verdadeiro vem da referida instituição e a escola “necessita” omitir diante de seus muros que aceita por vezes as verdades que a outra institui, colocando-se em uma relação de subjugação.

Não pretendendo realizar uma análise geral, mas observando algumas continuidades nas narrativas das participantes da pesquisa, pode-se extrair o seguinte enunciado: “*o sujeito que tem altas habilidades/superdotação é aquele que se destaca, que tem habilidades específicas*”, aspecto que nos faz perceber, sem generalizar, que grande parte das professoras tomou por verdade os saberes transmitidos pelas representantes do GPESP, sobretudo proliferando um discurso lançado pelo GPESP.

As participantes A, F e N, por vezes (durante ou após) as entrevistas, põem em dúvida tal enunciado. Já a participante M parece desconhecer a temática específica, e também ter observado a distância o processo de identificação realizado. Talvez por estar à frente da escola como diretora e desenvolver atividades mais burocráticas, pode estar apresentando certo distanciamento, não conseguindo acompanhar as atividades realizadas pelas representantes do GPESP.

Além disso, pode-se inferir que apresentar feixe de verdades à Escola X por parte do GPESP foi um processo sistemático, e também as participantes do grupo focal relatam, tendo este processo seguido as várias etapas para que fosse possível resgatar e acurar o olhar dos professores para “fazer ver” os sujeitos que apresentavam “características de altas habilidades/superdotação”. Contaminar o outro, assujeitar demanda tempo para “convencer”, mostrando que os saberes trazidos são importantes e verdadeiros. Também há de se destacar que as professoras que indicaram os alunos, bem como as que confirmaram as indicações realizadas pelas professoras das séries anteriores, demonstram ter aceitado esse regime de verdades, sobretudo pela forma como articulam suas narrativas, destacando as potencialidades dos alunos.

Desse modo, após resgatar esse processo desenvolvido na Escola X, adentraremos a contextualização das entrevistas realizadas com professores atuais desses alunos. Nesse sentido, passo a problematizar os efeitos desse processo de identificação desses indivíduos no contexto atual da Escola X.

#### 4.2.1.2 Professores atuais dos alunos identificados:

Tendo orientação da gestão escolar, contatei algumas professoras que não haviam participado do referido processo. Entretanto atualmente eram professoras destes alunos: a *Professora G*, a *Professora H*, a *Professora I*, a *Professora J* e a *Professora*

K. Destas, apenas a professora K participou do encontro informativo do processo de identificação; as demais não tiveram esse contato com a proposta de identificação.

Por observar que os discursos das professoras que não participaram do processo de identificação nos remeteram a enunciados provindos de aspectos culturais, apresentarei de forma breve o relato do contexto das entrevistas os quais serão significados no próximo item.

*Professora G:*

Na primeira visita à escola, foi explicada à Professora G a pesquisa, ela aceitou participar, sugerindo que fosse realizada a entrevista no dia da reunião pedagógica, pois teria mais disponibilidade. Chegado o dia em que foi marcada a entrevista, antes de iniciar a entrevista, ao ler o termo, ela perguntou se tinha que cuidar do que dizia, se seria transcrito tal qual ela falasse. Respondo que seria transcrita a entrevista, explicando os procedimentos e que ficasse tranqüila, pois a entrevista narrativa nos possibilita um conversa, uma narração. Durante a da entrevista, a participante olha-mee responde com naturalidade. Com relação à assistência da equipe gestora ela destaca:

*Não tem assim ninguém, [...] da direção, da coordenação que oriente esse trabalho, então é cada professor na sua sala da aula, no seu planejamento organiza as atividades conforme acha mais conveniente pra trabalhar com aqueles alunos com altas habilidades. [...] Os alunos, eu tive esse ano um aluno que foi indicado pela professora do ano passado, hã, hã eu acredito [...]. Não foi eu que indiquei [...].(PROFESSORA G).*

Ao término da entrevista, ela questiona se respondeu certo, pois diz não ter certeza do que são as “altas habilidades/superdotação”. Teve a preocupação em responder de forma correta, e eu informei que a pesquisa buscava investigar o que ela pensava sobre o assunto. Vejamos seguinte excerto da entrevista em que se pode observar concepção da participante acerca do que observa de seu aluno:

**PESQUISADORA:** *Como tu observas a relação, o trabalho que tu realizas com esses alunos? No caso com este aluno.*

**PROFESSORA G:** *O que eu tenho, ele apresenta assim, **ele tem uma facilidade pra aprender**, [...] acima da média da turma então é ó aluno aquele aluno que hã ele é mais exigente com relação às atividades, ele não aceita atividades assim sem, como eu vou dizer, que não desafiem é um aluno que procura desafios que procura resolver problemas, desafios. Então **eu tenho que [...] sempre procurar fazer o planejamento sempre bem hã criativo, mais criativo possível [...] pra atender esse aluno se não ele perde o interesse e cai na indisciplina.***

A Professora G observa que seu aluno possa ter habilidades em destaque como podemos observar no fragmento acima. Destaco que o diferencial apresentado por esse aluno diz respeito à conduta, ao comportamento. Desse modo, para “coagi-lo” essa professora utiliza estratégias educacionais diferenciadas. Cabe resgatar que a essa professora tem formação em Pedagogia.

*Professora H:*

A professora organiza um tempo no meio da tarde para a entrevista. Fica instigada quando relato sobre a temática, logo informando que na escola não há alunos superdotados, afirmando com veemência. Ao explicar sobre a pesquisa, ela se propõe prontamente a auxiliar, informa que assim que tivesse um tempo me procuraria para realizar a entrevista. A entrevista foi realizada na sala dos professores, a pesquisadora estava sentada de frente para a participante e o gravador sobre a mesa. Durante a entrevista, ela sorri, responde sempre olhando nos olhos da pesquisadora, gesticula pouco, e quando faz gestos, tem intuito de dar maior ênfase ao que está relatando. Destaco o seguinte fragmento da entrevista:

*Aí é que tá, quando tu comentaste sobre o superdotado de sextos e sétimos são turmas muito agitadas são uma turma assim de a gente até vê que são mal-educados no geral, aquela gritaria, pela aquela bagunça, pela aquela ansiedade, pela os hormônio a mil. Então é assim ó é são turmas difíceis de trabalhar. Então assim, assim, assim até posso agora pensar se me chama atenção alguém mais atenção, mas hã não me chama assim atenção. **É um aluno sempre dez, é um aluno superdotado, é dez sempre. Não me lembro, não me vem nada agora.** Talvez em uma próxima entrevista, ou se eu estivesse lá vou começar a observar. *Aí poderia ser. (PROFESSORA H).**

A Professora H, assim como os demais professores dos Anos Finais desconhecia que havia sido realizado processo de identificação pelo GPESP na escola. No fragmento acima podemos destacar a concepção que a participante tem acerca do sujeito “superdotado”. Quando eu fazia menção durante a entrevista ao termo “altas habilidades/superdotação” a participante destaca o último fragmento da terminologia. Desse modo, durante momento da entrevista a Professora H não significava dentre seus alunos aqueles que pudessem ter “características de altas habilidades/superdotação”, tão pouco que pudessem ser “superdotados”. Desse modo, estaríamos abordando duas concepções diferenciadas?

*Professora I:*

A professora tem um período vago em que seus alunos estão vendo filme e se dispõe a realizar a entrevista. A entrevista é realizada em uma sala de aula vazia. A professora questiona a pesquisa quando lê o termo de consentimento, principalmente querendo ver as perguntas antes. Informo o tema geral e digo a ela que a entrevista narrativa é uma conversa em que busco saber o que ela pensa sobre o assunto em estudo.

Durante a realização da entrevista, a participante olha fixamente mim, por vezes ficando um silêncio com intuito de melhor formular as respostas, ou observar alguma reação da pesquisadora para que seu posicionamento seja confirmado. Considero importante na discussão que será realizada no próximo item o seguinte fragmento:

*Olha, eu não sei se seria superdotação, mas que eles são, mais desenvolvidos que os outros, eles são, tem essa facilidade assim de entendimento mais elevado [...]. Não sei se consideraria mais inteligentes, mas não sei se isso aí seria superdotação ou não [...]. (PROFESSORA I).*

A Professora I durante a entrevista relata que observa que seus alunos possam ter habilidades, como vimos no fragmento acima apresenta incerteza ao classificá-los como “mais inteligentes”. Observa-se que essa professora reconhece seus alunos embora não tenha conhecimento de que estes foram identificados pelo GPESP.

*Professora J*

Quando explico sobre a pesquisa para contatar sua participação, ela informa que “não há alunos superdotados, que eles na escola não existem”. Diz em tom de “brincadeira”. Para realização da entrevista, ela deixa a classe com outra professora. Entrego o termo e ela questiona o tempo da entrevista, respondo sobre a entrevista narrativa, que teria 5 questões direcionadas e que demoraria o tempo da conversa. Além disso, questiona informando que não sabe se poderá me ajudar, pois acredita que não há alunos “superdotados” na escola.

Durante a entrevista, ela sorri, age com naturalidade, sempre olhando em meus olhos, utiliza poucos gestos com as mãos para dar maior ênfase ao que relata. Destaco o seguinte diálogo para entendimento do leitor acerca das percepções da participante sobre seus alunos:

**PESQUISADORA:** *Você observa algum aluno que tenha alguma habilidade, especificamente do sexto e do sétimo ano?*

**PROFESSORA J:** *Eu tenho assim, eu sinto mais assim no sexto ano, são duas turmas. Eu sinto nos dois sétimos. Por exemplo, **eu tenho um aluno no sétimo que já ouvi falar que ele não rende [...] e na aula ele fica meio assim meio perdido, mas que comigo, eu acho ele bom, na minha disciplina, entende.** Estou me referindo agora ao inglês. Ele sabe bastante, ele se destaca em relação aos outros só que perante os outros, as outras disciplinas eu ouço o contrário disso [...]. Então não sei se seria o caso, não sei e no sexto ano, esse aluno é da sétima, e aqui nessa turma sexto ano B também tem quatro meninos que também assim eu acho que eles têm um conhecimento bem bom, um vocabulário bem bom na língua inglesa, seria isso.*

**PESQUISADORA:** *Você considera que a escola tenha alunos com altas habilidades/superdotação?*

**PROFESSORA J:** *Que a escola?*

**PESQUISADORA:** *Sim, que a escola tenha alunos com altas habilidades/superdotação?*

**PROFESSORA J:** *Pois é o que eu acabei de te dizer antes é, **eu não sei o que quê pode ser, qual é o limite [...] a partir de quando ele passa a ser considerado superdotado.** Porque nós não temos esse conhecimento e nem eu fui em busca disso porque eu eu não senti há que houvesse dentre os meus alunos alguém que assim sei lá como é que a gente vai dizer que é acima da média, há que quiser fazer algo assim rápido demais que ele se destaque assim vamos supor trazer mais atividades extra para que ele pudesse estar fazendo alguma coisa, porque ele é tão rápido que se sobressai aos outros, não, não percebi isso.*

Como podemos observar no diálogo apresentado, a Professora J observa que seus alunos passam apresentar habilidades em destaque, sobretudo faz menção aos quatro alunos do sexto ano que foram identificados pelo GPESP. Durante a entrevista demonstra não ter conhecimento frente a temática das Altas Habilidades/Superdotação. Aspectos apresentados acima nos conduzem à discussão acerca da definição não só terminológica, mas das concepções que “rondam” o termo “superdotado”. Além do mais, pode-se observar que mesmo visualizando esses alunos não os considera como “acima da média”.

*Professora K:*

Já havia encontrado com a participante algumas vezes na escola. Tendo necessidade de entrevistar os professores atuais, conversei com a Professora K e ela

aceitou participar da pesquisa. Desse modo, a entrevista foi realizada após a reunião pedagógica, mas ela informou que não saberia se conseguiria auxiliar, mas aceitou participar. A entrevista foi realizada em uma sala de aula. Durante a entrevista, a professora olha para baixo, segura as mãos cruzando-as quando responde ao que questiono. A entrevista apresenta várias descontinuidades que podem ser observadas no seguinte excerto:

*Acredito que não seis e eu consigo te responder isso porque assim a gente não fez nenhuma avaliação a escola [...], a escola os professores assim [...]. Não fizemos nenhuma avaliação pra detectar assim no caso de alunos superdotados digamos assim, seja em habilidades seja [...] superdotado, [...] de facilidade de aprendizagem assim. Não, muito pouco eu assim não lembro bem. Mas eu acredito que não estão, se tem eles não, eles não estão sendo trabalhados como deveriam ser. (PROFESSORA K).*

Durante realização da entrevista pode-se observar várias contradições. Como vimos anteriormente a Professora K participou dos encontros informativos realizados pelo GPESP na escola. No entanto não tomou como verdadeiros os regimes de verdades disseminados pelo referido grupo de pesquisa. Relata situação de um familiar identificado por testes de QI. Pode ser que tenha apenas acompanhado a primeira etapa do processo de identificação e não ter tido conhecimento como os demais professores dos anos finais acerca dos resultados da pesquisa e de quais alunos foram identificados.

*Professora L:*

Na primeira visita da pesquisadora à escola, a Professora L informa que não sabia da existência do levantamento do Projeto de Identificação, ficou sabendo apenas quando uma das integrantes do projeto foi à escola nesse ano entregar os bilhetes aos alunos que participavam do PIT. Logo, questiona quem são esses alunos e da necessidade de ser feito algo por eles, pois são público da Educação Especial e que a gestão não lhe havia transmitido as informações. Combinamos a entrevista para a semana seguinte, quando a Professora L teria disponibilidade de horário, pois uma aluna estaria faltando aos atendimentos. Chegado esse dia, não foi possível realizar a entrevista, logo foi marcada para o dia da reunião pedagógica.

Das vezes em que tive contato com a participante, ela solicitou a listagem de alunos e demonstrou bastante preocupação em relação a eles. Entrego a listagem, mas ela apenas reconheceu um aluno e informou que esse aluno estava apresentando grandes

problemas de indisciplina. Além do mais, fiz um levantamento dos alunos que ainda estão na escola e antes da entrevista a Professora L solicitou esse dado para que pudesse expor aos colegas, pois sua preocupação era em virtude de esses alunos não estarem recebendo atendimento e da possibilidade de a comunidade escolar desconhecer a situação desses alunos.

Durante a realização da entrevista, a participante olhava em meus olhos, demonstrou tranquilidade, em virtude de já conhecer a pesquisadora, gesticulava com as mãos, falava com segurança. Em sua fala, pôde-se observar que a gestão não lhe havia transmitido as informações acerca dos alunos identificados pelo GPESP, como podemos verificar no seguinte fragmento:

*Bom a escola na qual eu estou no momento como educadora especial eu estou há um ano e meio há um pouco mais aqui e não sabia que havia sido feito um levantamento em relação a alunos com altas habilidades. Fiquei sabendo através [...] de ti na semana passada e fiquei bem preocupada porque não há atendimento nenhum para esses alunos, inclusive eles não são alunos que constam no Censo, no nosso censo como alunos incluídos eu não sei se há o conhecimento da comunidade escolar em relação a isso que eles são alunos público alvo da educação especial, eu não, eu não tinha conhecimento que tinham sido diagnosticados que tinha sido feito esse levantamento [...], e como nenhum professor nunca chegou em mim nesse tempo que eu estou aqui pra me relatar situações de altas habilidades, muito pelo contrário, eles chegam muito relatando problemas de aprendizagem, indisciplina e etc. e tal. Mas nunca em nenhum momento algum colega chegou e relatou que na sua sala de aula tinha percebido algum aluno com característica de alta habilidade e aí eu não fui em busca de fazer nenhuma investigação porque também nunca hã me havia me passado pela cabeça, sabe que pudesse ter. Agora sabendo que temos vinte e um alunos na escola com altas habilidades, vamos fazer alguns encaminhamentos e buscar alguma forma de contemplar esses alunos, porque eles têm direito [...] de serem alunos incluídos e terem atendimento.(PROFESSORA L).*

Pode-se observar nas narrativas de algumas professoras o desconhecimento do processo de identificação realizado pelo GPESP. Destaco que além do desconhecimento há pouco reconhecimento dos alunos. Nas próximas linhas resgato alguns enunciados discursivos extraídos das entrevistas realizadas pela pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao sujeito que apresenta “características de altas habilidades/superdotação” que foi “inventado” nesse contexto pelo GPESP e outro que “parece ser” “superdotado”.

#### **4.3 Efeitos da “contaminação” de “outros tantos”: um olhar aos discursos encontrados**

#### 4.3.1 Normalização, identificação: algumas proximidades?

Como discutimos anteriormente, o processo de identificação do GPESP é desenvolvido com a participação dos professores de Anos Iniciais, enfim com participação de pedagogos. Não se pode deixar de considerar que o pedagogo ao utilizar técnicas específicas também desenvolve o exame acerca dos sujeitos que estão sob sua “tutela”. Esse exame empreende um conjunto de técnicas com intuito de cartografar os sujeitos que acometerão tais instrumentos de regulação, também pela via cultural.

Nesse contexto, o processo de identificação desenvolvido na Escola X, composto por um conjunto de procedimentos e técnicas, através da relação de saber-poder, põe em funcionamento saberes específicos que “fazem ver” os indivíduos que apresentam potencial superior. Somente se as participantes, no caso as pedagogas, aceitarem esse regime de verdades que é posto em operação.

Desse modo, a legitimidade desse processo se dá não só pelos conhecimentos específicos que são disseminados, mas também por estarem ancorados à figura da Universidade. Assim o que vem da Universidade é um saber produzido cientificamente e desse modo verdadeiro, passível de ser aceito.

No que tange à produção de saberes, historicamente a Universidade se institui como produtora do conhecimento e por relações de força os institui. Por essa via, na condição de produtora de saberes, a Universidade pode ser considerada um dos grandes aparelhos políticos e/ou econômicos que instituíram – e na atualidade ainda instituem – regimes de verdades (FOUCAULT, 1979) que circulam no cenário social e cultural.

No entanto, essa “aceitação” de tais regimes de verdade perpassa o contexto cultural, regional, local em que as participantes estão inseridas. Nesse sentido, das narrativas encontradas há alguns enunciados que os remetem a discursos provindos dos documentos legais e do cenário cultural, apresentando algumas raízes históricas. Além disso, esses enunciados possibilitam observar os efeitos da norma.

##### ***1. O exame do pedagogo “faz ver” o sujeito “que tem características de altas habilidades/superdotação”?***

Pode-se observar nas narrativas dos participantes da pesquisa professoras B, C e F que os pedagogos através do exame já empreendem um olhar acerca dos públicos a

que atendem, reconhecendo aqueles que apresentam um potencial superior, aspecto que se pode observar nos seguintes fragmentos:

*Porque eu já sabia assim não só a questão da percepção não só a questão assim ó da criança da idade deles hoje. Às vezes a gente tem problemas em casa e acontece alguma coisa e normalmente esse tipo de criança consegue identificar o que está acontecendo conosco. Parece que sente. (PROFESSORA B).*

*Desde os primeiros dias de aula, eu observei que eles tinham outras habilidades que deveriam ser desenvolvidas aí, na escola, trabalhadas. (PROFESSORA C).*

*Eram, eram [...] até bem fácil da gente identificar porque [...], pela percepção de como o professor do currículo ele fica mais tempo tudo num clique tu já consegues ver aquele aluno que tem dificuldade e aquele aluno que tem que é mais que tá ali além daquilo que é esperado. (PROFESSORA F).*

Portanto, no contexto da Escola X, especificamente das salas de aula das pedagogas, os indivíduos que apresentaram um potencial superior já haviam sido examinados por sua condição intelectual. Nesse sentido, pode-se inferir que o sujeito “com características de altas habilidades/superdotação” já estava sendo abarcado pela norma, pois a ela nada escapa (FOUCAULT, 2010c). Portanto, eram enunciados como alunos que apresentavam “facilidade” no aprendizado, possuíam habilidades acima da média da turma em que estavam inseridos, eram alunos que “se destacavam”.

Desse modo, chegamos ao seguinte enunciado: “*O exame do pedagogo “fazer ver” o sujeito que se destaca por condição potencial, pois este indivíduo não foge às peneiras da norma*”. Portanto, estes indivíduos podem ser reconhecidos por suas habilidades pela simples ação cotidiana de observação do pedagogo a “serviço” da norma.

Nesse contexto, o exame do pedagogo também esquadrinha o público ao qual o ato do ensino vai se destinar, para assim conduzir estes indivíduos ao investimento de tecnologias do eu, o que é possível observar na fala da Professora C ao narrar que as habilidades dos alunos necessitavam ser desenvolvidas pela escola, conduzindo o indivíduo a uma economia política. Assim, a escola conduz a formação desses sujeitos sob a tutela do pedagogo que examina para produção de novos sujeitos, o que se deflagra com a regulação também pela via cultural (HAL, 1997) e do conhecimento.

## 2. “Fazer ver” o sujeito que se destaca por apresentar habilidades é sinônimo de identificação?

O exercício da norma visa trazer à mostra, conhecer para assim poder empreender ações de controle. Entretanto, a identificação das habilidades sugere uma sistematização, um saber, a figura de alguém que possa “diagnosticar”, dar a certeza, certificar ao pedagogo que sua prática observativa é “verdadeira”. Vejamos os fragmentos abaixo em que as participantes da pesquisa relatam a atuação do GPESP ao identificar os sujeitos que apresentam “características de altas habilidades/superdotação”:

*Hoje há um apoio e uma certificação, estou indo para o caminho certo é por aí i que eu tenho que ir. [...] Por mais que o primordial é que eu tenha abertura o rotular as crianças, tu, o fulano, és é isso, o fulano é aquilo, mas se tu não tens o suporte, alguém que te ajude, [...]. Acho que do projeto ficou só no diagnóstico [...] e como fazer não, não é, é só, o que fazer, mas como ajudar essas crianças. (PROFESSORA B).*

*[...] daí vieram as meninas da universidade com esse grupo que eu achei bem interessante, **eles foram testados e foram aprovados**. Todos os que eu encaminhei foram aprovados [...]. (PROFESSORA C).*

*A princípio esses meninos eram considerados hiperativos na sala de aula, então eles não paravam quietos. **Aí foi que um grupo de pessoas aqui e fez teste neles, aí foram selecionados**. E hoje em dia aqui eles são muito bons, meninos muito bons (PROFESSORA E).*

*Então **elas fizeram aquele questionário e, e começaram [...]** e começaram a aplicar através da oficina, **elas testaram eles depois também, foi um teste além do nosso de a gente encaminhar, elas testaram porque têm mais qualificação que nós, dentro daqueles critérios que elas queriam e partir de então elas fizeram as oficinas.** (PROFESSORA F).*

O que faz aparecer nas narrativas dos participantes da pesquisa o enunciado discursivo de que “*a identificação é sinônimo de diagnóstico*”. Desse modo, o processo desenvolvido pelo GPESP sob regimes de verdades, postos em funcionamento sob teia de saberes, pode possibilitar a certificação, o diagnóstico desses sujeitos já visualizados pelo olhar do pedagogo. Remete-nos à discussão do diagnóstico como reflexo dos influxos dos saberes da psiquiatria e psicologia na Educação Especial. Portanto, discursos que ainda estão presentes, fruto do processo histórico de constituição da Educação Especial na qualidade de uma área do saber.

Além do mais, pode-se observar como amálgamas teias históricas agem, sobretudo relacionadas a da arte de quantificar a inteligência, frutos de saberes que foram sendo edificados por relação de dominação em nossa sociedade, aspectos que reverberam até os dias de hoje, sobretudo na Psicologia que frente à Educação Especial se torna um saber hegemônico, o que nos faz condicionar que a terminologia utilizada pelo GPESP “características de altas habilidades/superdotação” põe a Educação

Especial frente a essa temática em uma relação de subjugação, pois ao querer “não rotular” se institui como uma área menor, que dá lugar à Psicologia saberes que põem em funcionamento a “certificação”, sobretudo através de testes de QI (VINCENTE, 2010; MELJAC, 2010; LACÔTE, 2010).

O Psicólogo, como consta em fragmento do texto do projeto “Da identificação à orientação de aluno com características de altas habilidades/superdotação”, do ano de 2009<sup>21</sup>, entraria “em cena” para dar voz a um processo que é realizado, de modo a confirmar já que a Educação Especial, enquanto uma área do conhecimento pode estar se constituindo como uma área menor que não “pode diagnosticar”, pois faz parte da educação. No entanto, historicamente foi operacionalizada sob perspectiva clínica, não sendo “autorizada”. É pelas suas mãos que se produzem sujeitos que possuem “necessidades educacionais específicas”, sobretudo na atualidade, quando o Educador Especial identifica, como vimos, principalmente casos de deficiência e os encaminha ao serviço de saúde para retornar à escola com o “diagnóstico de sua incapacidade”.

Já o público que apresenta um potencial superior, como vimos nas narrativas acima, pode ser enunciado como “hiperativos”, que também necessitam de diagnóstico para que o pedagogo possa “domar-lhe” a conduta. Esse “diagnóstico” perpassará o serviço de Educação Especial e de saúde. Aspecto que também podemos observar na narrativa da Professora B, que apresenta a “importância e dificuldades do diagnóstico”, ou seja, o alunos que apresentam algum problema de conduta, intelectual, enfim, são encaminhados na escola à Educação Especial e por conseguinte ao serviço de saúde que legitimará uma condição de anormalidade sob princípio levantados pelo profissional de Educação Especial. Vejamos:

*Mas também eu acho que existem muitas crianças e até a gente conseguir identificar o tipo o aluno com altas habilidades eles acabam sofrendo muito com aquela história de ser hiperativos. Nesse sentido, assim acho que a gente acaba perdendo muito. Então é preciso tomar muito cuidado. Mas uma das nossas maiores dificuldades é falta de apoio da família, entendeu. Se tivesse um outro nível já teria mandado para especialista assim que nos ajuda, [...], porque ele não determina nada, ele nos ajuda, [...] aí as coisas acho que não chegam até. Mas ah como se interessam pelo desenvolvimento escolar deles, muito pouco. E os que se interessam, se esforçam muito bem. Tem uma mãe que trabalha o dia inteiro de doméstica, “mãe a gente precisa procurar um especialista pra essa criança”, onde? Ela vai conseguir uma consulta daqui a três meses depois esperar mais seis meses pra ir pra outra. Então a coisa é assim ó é difícil pra nós professores um pouco a gente usa da nossa experiência e vai tatiando. (PROFESSORA B).*

---

<sup>21</sup> Cabe destacar que nos anos seguintes de 2010 e 2011 o texto do o referido projeto não consta mais esse aspecto.

A fala da participante nos remete à questão do especialista e dos saberes que produz sobre os sujeitos que a escola os “envia” ao serviço clínico. Esse aspecto pode isentar certa responsabilidade da equipe escolar em repensar estratégias frente a esses alunos, o que nos faz observar veladamente princípio da exclusão, uma vez que se conduz à “certificação” de uma condição de anormalidade à área clínica, mesmo que esse “diagnóstico” demande certo tempo para retornar à escola.

Além disso, pode-se observar o controle dos corpos através da medicalização, que se pode encontrar em evidência na seguinte frase: “[...]. *E têm muitas crianças que são hiperativas e daí elas precisam de uma medicação [...] que tem dificuldade de se concentrar*” (PROFESSORA B). Desse modo, há relações históricas da atuação da Educação Especial e diagnóstico de seus públicos através de relações com a medicina social.

Estando as “Altas Habilidades/Superdotação” sob abarcamento da Educação Especial também passa a ser enunciada por uma condição de diagnóstico. No entanto, perpassa a classificação da Psicologia e se efetiva sob figura dessa área que se torna um saber hegemônico. Assim a EE desencadeia um conjunto de antagonismos, pois está diante da “abas” da Educação, tendo reflexos de áreas clínicas, por isso enuncia seu público. No entanto, pode não ter caráter de legitimidade, como vimos a questão da terminologia empreendida pelo GPESP que desenvolve estudos na área da Educação Especial.

Como observamos, por se constituir uma área de atuação da Educação Especial, as “altas habilidades/superdotação” são discursivamente direcionadas à necessidade de “certificação”, pois desenvolvem um processo sistemático que produz um conjunto de saberes sobre sujeitos “superdotados”. Assim, é possível extrair o seguinte enunciado: “*As testagens possibilitam a certeza do público da Educação Especial, sendo instrumentos necessários também ao exercício da norma*” – um reflexo da psicologia, sobretudo da arte de quantificar a inteligência, ou seja, sob métodos precisos, assim se pode balizar quem é “superdotado” ou não.

Em outro ângulo, a etapa do processo de identificação realizado pelo GPESP, que compreende o desenvolvimento de atividades pedagógicas, pode ter efeito de “diagnóstico”, sendo enunciadas como “testagens” que certificam, confirmam, dão legitimidade às etapas desenvolvidas anteriormente, somente se pedagogos aceitem os regimes de verdades lançados pelo GPESP. Nesse sentido, além do exame do pedagogo, é necessário classificar através de um conjunto de saberes aqueles indivíduos que

podem ser “superdotados” para que se invista neles. Pode-se considerar que assim estes sujeitos podem ser compreendidos como públicos da Educação Especial por “extravasarem” os limites da norma. No entanto não recebem atendimento especializado conforme relata Professora L.

Faz-se importante destacar que nem todas as professoras que participaram do processo de identificação conduzido pelo GPESP tomaram por verdadeiro o conjunto de saberes que esse grupo pôs em operação no processo de identificação desses indivíduos que apresentavam um potencial superior, como vimos no item 4.2. Além disso, as demais professoras que não passaram por esse processo de subjugação empreendido pelo GPESP demonstraram não ter “conhecimento” sobre a temática das “AH/SD” tampouco que havia alunos “diagnosticados” em suas classes que apresentavam “características de altas habilidades/superdotação”.

Este aspecto que nos remete a observar em suas narrativas outras relações discursivas, como, por exemplo, *“o aluno que tem habilidades em destaque, facilidade na aprendizagem, que tem “altas habilidades/superdotação”, não é “superdotado”*”. Desse modo, passo ao próximo item destacando alguns discursos que emergem sobre esse sujeito que por ora na Escola X parece não ter identidade, mesmo depois de ter passado por um processo que o enuncia como “identificado”, como um sujeito que tem características específicas e que necessita ser estimulado.

#### **4.4 Que sujeito é esse que é “inventado” pela “cultura escolar”? Notas sobre (in) significância/invisibilidade**

Como discutimos anteriormente, algumas concepções sobre “quem é” o sujeito que é enunciado por ter “altas habilidades/superdotação” assola os mais diferentes contextos escolares e constituem discursos que enunciam a “identificação desses indivíduos” como processo que perpassa concepções “equivocadas”, os famosos “mitos”, como referencia a literatura na área. Essa discussão se faz importante para que possamos compreender as narrativas das professoras da Escola X, as que não aceitaram regimes de verdades disseminados pelo GPESP, ou aceitaram em partes, e as que não participaram do processo de identificação realizado pelo GPESP, que será apresentado nesse texto com articulações teórico-metodológicas. Em conformidade com a discussão que proponho, Pérez (2003, p.1) sucintamente nos demonstra que:

A falta de universalização do conceito de inteligência e, em consequência, de Altas Habilidades/Superdotação e Talento, gera confusão sobre o fenômeno. Também podemos acrescentar aqui a diferença que alguns autores, fundamentalmente norte-americanos e europeus, apresentam entre superdotação e talento, hierarquizando os saberes e associando ao primeiro termo apenas as AHs nas áreas linguística e lógico-matemática, que são as que a escola privilegia.

Assim os conflitos não partem somente da não visualização destes indivíduos no contexto da escola, eles provêm também de “duelos” de estudo de grandes “gladiadores” que “lutam” pela difusão do conhecimento que produzem. A multiplicidade de estudos, perspectivas e formas de caracterização promovem contrastantes “fissuras” na área, o que a faz não se estabelecer como uma unidade frente a outros campos do conhecimento. Assim também ocasiona seu desprestígio, sobretudo as influências desses estudos demarcam os campos da Psicologia e da Neurologia, a explicação do cognitivo através de relação meio versus hereditariedade, aspecto histórico na educação e que até os dias de hoje tampouco será consensual.

Estes aspectos influenciam a não divulgação da problemática da inteligência humana, ou a predominância de alguns aspectos teóricos em determinados lugares onde alguns estudiosos abordam em seus estudos. Nosso país segue principalmente duas vertentes de estudos – de Renzulli – sobretudo os modelos por eles empreendidos, adaptando-os à nossa realidade – e de Gagné, que fora influenciador das ações desenvolvidas no CEDT. No entanto, as “altas habilidades/superdotação” diante da Educação Especial têm constituído uma temática que recebe poucos méritos e difusão frente ao cenário da Educação (ALENCAR & FLEITH, 2001, VIRGOLIM, 2005; dentre outros).

Embora investida no cenário político, as Altas Habilidades/Superdotação, no campo das teorias e práticas, apresentam alguns entraves, sendo um saber que está em expansão. No entanto pode estar sendo pouco “valorizado”, não “acolhido” como verdade nos contextos escolares. Eis então que é possível acrescentar à nossa discussão outros elementos, como, por exemplo, as questões culturais e suas implicâncias para a visibilidade ou não dos indivíduos que apresentam um potencial elevado.

Estes saberes antes expostos, situados historicamente, encontram no popular uma repercussão diferenciada, vão de encontro às tradições culturais estabelecidas e empreendem a resistência aos conceitos culturais já acolhidos como discursos verdadeiros (HALL, 2003). Isso significa dizer que estudos empreendidos hoje que buscam a visualização multifatorial da inteligência humana ainda “sofrem” com os

respingos de alguns estudos que com passar dos tempos se instituem como hegemônicos, como, por exemplo, os testes psicométricos, concepções inatistas da inteligência. Nesse sentido, podemos considerar que os saberes que circulam nos dias de hoje podem também promover fissuras às práticas hegemônicas instituídas pela psicologia da “causa e efeito” – embora ainda tenham reflexos específicos destes estudos.

Em dado momento histórico esses saberes foram difundidos sob relações de força, impulsionados também pela imprensa. Concepções que nos dias de hoje também são alicerçadas pelo imperialismo desenvolvido pelos recursos midiáticos que empreendem uma cultura comercial, que historicamente “manipula” a opinião pública. Nesse particular, em dado momento, alguns regimes de verdade foram sendo dissipados a favor de uma classe dominante e encontraram nas tecnologias veículo locomotor capaz de dissipar tais saberes e chegar às massas populares com maior rapidez, de modo a proliferar regimes de verdades que pudessem ser aceitos com maior veemência.

Nesse particular, tais saberes/discursos com a difusão midiática em larga escala passam a ser recebidos de forma diferenciada, não sendo passíveis de questionamentos, postos à prova, pois a mídia também opera através de uma intelegibilidade que age de modo imperceptível. Esse é um dos efeitos que a mídia, associada ao fenômeno da globalização (CANCLINI, 2000; HALL, 2003), desencadeia. E nesse sentido, têm-se mais um instrumento por onde o poder circula e pode, também, se fazer exercer sob os corpos.

Em outras palavras, apresentar um sujeito “superdotado” como um “ser extraordinário” pode ter efeitos no popular, simbolizando que uns são dotados de “dom” e que esse “dom” é raro. Esse aspecto provém também da própria terminologia em que o termo “superdotado” vai ser representado com o perpassar dos tempos como sinônimo de superioridade. Nesse particular,

O adjetivo “superdotado” só vai aparecer em 1969 e seu uso familiar só vai datar de 1980. [...] o prefixo “super” indica um desenvolvimento exagerado. Hoje em dia, esse termo designa simplesmente “a criança de inteligência superior”. Muitos deslizamentos de sentido operam da ideia de dom para a de superioridade. (GREGORIUS, 2010, p. 203).

Desse modo, ao longo dos tempos, foram esses conceitos difundidos pela imprensa, e hoje com diferentes recursos da mídia. Em outras linhas, é comum hoje nos programas televisivos crianças que apresentam habilidades incomuns para sua faixa etária serem expostas como “fenômenos raros”, causando admiração, espanto, surpresa

– também um dos reflexos dos estudos de Terman – como destacado no primeiro tópico do capítulo anterior. Além disso, há a ideia de um “dom de Deus” que também passa a ser sufrágio do aparecimento de “superdotados” em nossa sociedade (CALMATTES-JEAN, 2010). Então, como um fenômeno incomum, a “superdotação” passa a ser vinculada à ideia de que provém da elite, pois se é algo “bom”, que provoca status, não podendo este “acontecimento” ser encontrado nas massas populares. Portanto,

É de se perguntar mesmo com o que rima o prefixo “super” nesse termo assombroso “superdotado” senão com uma precaução igualitária e demagógica que propõe que todo mundo é “dotado” e que o dom é universalmente concedido, mas que existem aqueles que os têm “mais”. (LACÔTE, 2010, p. 120).

Estas são concepções elitistas que historicamente foram sendo dissipadas, tendo efeitos simbólicos nas múltiplas identidades do “pobre”, da massa da população, que se deflagrada na posição do professor durante o processo de identificação, o que pode gerar uma não “aceitação” dos discursos provindos dos estudos atuais. Por essa via, faz com que haja uma contra-argumentação por parte dos professores ao considerarem que os indivíduos que apresentam potencial elevado “só podem pertencer à classe econômica alta”, “que o desinteresse desses alunos indica incapacidade para o aprendizado”.

Discursos estes que são acolhidos, sendo constituintes de uma “cultura de insignificância” dos indivíduos que apresentam potencial superior nas escolas de nosso país – que apresentam grandes crises que dizem respeito à qualidade do ensino, onde são debatidas estratégias de aumentar índices de aprendizagem. Logo, parece “cômodo” pensar que “se há tantas dificuldades e a escola pública atende a grande massa da população, superdotados diante de seus bancos é um fenômeno inexistente” – aspecto que também reverbera na Escola X.

Complexas estruturas simbólicas podem causar a não visibilidade e estimulação de indivíduos que apresentam habilidades específicas em determinadas áreas que o currículo escolar não contempla. Através de redes discursivas como essas, tais estudos, que foram resgatados anteriormente, vão de encontro a essas afirmativas, e sobretudo podem causar resistências por parte dos professores, uma vez que estes passam a não lançar um olhar nos “talentos” que emergem das classes “subalternas”.

Os estudos na área das Altas Habilidades/Superdotação, quando apresentados sob a perspectiva teórico-prática, podem ter efeitos de um movimento contrário às verdades preestabelecidas pelo substrato cultural, pelas tradições instituídas em

determinado contexto escolar. Além do mais, é importante resgatar que estes saberes produzidos na área também vão se valer a serviço de uma economia política em que se apoiam as diretrizes nacionais, mas que, nas “culturas escolares”, não encontram “local” de legitimidade. “Fazer ver” o “superdotado” que provém da classe baixa, também pode ser sinônimo de “conduzir à produtividade”, pois esses talentos podem proliferar no mundo da criminalidade. Assim, se tornariam um prejuízo à lógica do mercado.

Tais discursos que estão em anteposição aos estudos na área das Altas Habilidades/Superdotação na atualidade não são “soltos” no universo, eles também fazem parte dessa complexa engrenagem em que opera o poder. Nesse sentido, “as indústrias culturais têm de fato o poder de retrabalhar e remodelar constantemente aquilo que representam; e pela repetição e seleção, impor e implantar tais definições” (HALL, 2003, p.254-255), portanto, ajustando-as e redirecionando-as aos princípios da cultura dominante.

No neocolonialismo em que vive nosso país, muitas questões são lançadas pela mídia, repercutindo nas mais diferentes culturas populares a visão de que por ser um país em desenvolvimento e grande parte da população não ter condições mínimas de vida, entre esta população não pode haver indivíduos “dotados” de um potencial elevado. Por essa via, ser inteligente pode ter a simbologia de ter domínio de várias línguas, bem como o desenvolvimento de habilidades específicas em áreas que se instituíram historicamente por relações como hegemônicas. Nesse espaço cultural midiático onde circulam diferentes concepções, encontra-se a instituição escolar, que é composta por pessoas que provêm de diferentes classes sociais, de diferentes grupos culturais e que podem ou não ser “dominadas” por tais concepções espalhadas pelos veículos midiáticos.

Que há certo simbolismo cultural com relação à terminologia “superdotado” é inegável deixarmos de considerar, mas nos resta observar os reflexos desse significante que é produzido pela cultura também sob uma relação imperialista (HALL, 2003). Em outras palavras, o “significado de um símbolo cultural é atribuído em parte pelo campo social ao qual está incorporado, pelas práticas aos quais se articula e é chamado ressoar” (HALL, 2003, p.259). Nesse contexto, na figura do professor se matizam tais simbologias que proliferam através de relações de poder.

Esses fatores traçados dos aspectos culturais vão além das estruturas até então deflagradas. Além do mais, a ideia de que “superdotado” tem “um dom” é muito antiga e ainda repercute cristalizada simbologicamente na cultura popular. No entanto, também

há de se considerar que a cultura popular é “a arena de consentimento ou resistência” (HALL, 20003, p.263), que considero nesse espaço de discussão o popular como conjunto de traços, características culturais diversas, e a escola por abarcar a diferença produz sua “cultura”. Em suma, é necessário questionar: “por que se deve do discurso contemporâneo fazer uma classe à parte para as diferenças, diferenciá-las, fazer delas outro?” (CALMATTES-JEAN, 2010, p.64).

E toda essa discussão se faz importante, pois, na Escola X, os professores dos Anos Finais relataram que não observavam habilidades em seus alunos. Também é importante destacar que essa escola recebe clientela de alunos que provêm das mais distintas realidades sociais, sobretudo de classe baixa, das zonas periféricas de Santa Maria – RS. E resta uma questão: os alunos da Escola X que foram identificados hoje são visualizados por suas habilidades?

Nesse sentido, não pretendendo fazer uma crítica tampouco adotar uma posição frente às vertentes diferenciais dos estudos realizados na área, busco nessas linhas apenas operacionalizar os discursos encontrados “atrás dos muros” da Escola X, associando-os e promovendo reflexões sobre o cultural, ou sobre as culturas que refletem e/ou se constituem no solo escolar. Portanto passaremos a seguir observar alguns discursos.

***“Os alunos da escola X estão acima da média, são esforçados, têm facilidade para aprender, têm altas habilidades, mas não são “superdotados””.***

Esse enunciado extraído da fala de algumas professoras nos faz considerar que alguns discursos são postos em circulação pela cultura, pela mídia e que se dissipam. Sob esse princípio, o GPESP, ao “lançar” seus regimes de verdades ancorados nos estudos de pesquisadores renomados, se insere como um contra-discurso nos aspectos arraigados no imaginário social, discursos que na cultura encontram seu sufrágio.

O que se pode observar é que algumas participantes da pesquisa põem em circulação outros regimes de verdades que “colidem” com os que são disseminados pelo GPESP. Como apresentado anteriormente, questões culturais estão envolvidas nesse processo de identificação desenvolvido pelo referido grupo de pesquisa.

Esses discursos devem ser situados historicamente. Além disso, pode-se considerar que há, nos dias de hoje, fortes influências da arte de quantificar a inteligência, o que nos faz ponderar que a temática das “Altas habilidades/Superdotação” embora seja específica e necessária de investimento a uma

economia política perpassa o substrato cultural, culturas locais e regionais, põe em funcionamento e acolhe discursos – tradições, conhecimentos locais, informações exploradas pela mídia – que lhes são tomados como verdadeiros. Vejamos algumas falas das quais podemos extrair esse discurso:

*[...] eu nunca tive assim ó como é que eu vou te dizer **alunos com altas habilidades, assim de superdotados**, assim, por exemplo, eu não tive. Eu tive relacionados assim ó a outras linhas [...] **das altas habilidades que era no desenho, no teatro, na expressão, sabe, isso eu tive, na música, sabe, isso sim eu tive, mas superdotado, eu nunca tive, eu não trabalhei, eu não posso negar.** (PROFESSORA F).*

*Eu percebo que ele tem uma facilidade um pouco maior, uma certa facilidade para aprender com mais rapidez, mas eu não considero assim superdotado, [...] quê eu entendo por superdotado é aquele que tem que são aqueles alunos que tem [...] habilidades bem acima da média [...]. **Esses alunos que eu tive, são alunos que têm um pouco, um pouquinho mais de facilidade e têm habilidades mais hã altas, habilidades altas, mas não chegam a ser superdotados. [...] ele tem uma facilidade pra aprender, [...] acima da média da turma então é ó aluno aquele aluno que hã, ele é mais exigente com relação às atividades, ele não aceita atividades assim sem, como eu vou dizer, que não desafiem é um aluno que procura desafios, que procura resolver problemas, [...] senão ele perde o interesse e cai na indisciplina.** (PROFESSORA G).*

*Eu observo que há [...] alguns alunos com facilidade, com mais estudiosos, com mais facilidade, mas eu não acredito que sejam superdotados. (PROFESSORA H).*

*[...] eu tenho um aluno no sétimo que já ouvi falar que ele não rende que é [...] e na aula ele fica meio assim meio perdido, mas que comigo, eu acho ele bom, na minha disciplina entende. Estou me referindo agora ao inglês. **Ele sabe bastante ele [...] se destaca em relação aos outros só que perante os outros, as outras disciplinas eu ouço o contrário disso [...]. Então não sei se seria o caso, não sei e no sexto ano, esse aluno é da sétima, e aqui nessa turma sexto ano B também temos quatro meninos que também assim eu acho que eles têm um conhecimento bem bom, um vocabulário bem bom na língua inglesa, seria isso** (PROFESSORA J).*

Como vínhamos discutindo, a definição do conceito “altas habilidades/superdotação”, “superdotação” também gera conflito. No entanto, se formos mais além, poderemos perceber que, ao utilizar terminologia “características de” que o GPESP põe em circulação, ela pode estar relacionada a um discurso que pondera o “ponto de corte” – reflexo dos testes de QI. Embora ancorado nos preceitos teóricos de Renzulli que destaca a necessidade de incorporar mais alunos aos programas de enriquecimento quando diz que 15 a 20% dos alunos que apresentam potencial elevado podem ser beneficiados (RENZULLI, 2004), esse autor, para a primeira etapa do processo de identificação, utiliza testes psicométricos (ALENCAR & FLEITH, 2001).

Nesse sentido, ao se guiar pelos estudos desse autor e adaptá-los à realidade brasileira, o GPESP, ao fazer uso da terminologia antes exposta, isenta-se de uma classificação geral sobre indivíduos que produzem, por constituírem um grupo de estudos da Educação Especial, uma área “menor”. Este é um aspecto histórico na área com reflexos da psicologia e uso de saberes psicométricos que desde os estudos de Terman a problemática do “ponto de corte”, “limite” de se considerar “superdotado”, é posta em discussão.

Nesse sentido, para algumas professoras que participaram do processo da identificação na escola X, como a Professora F, a terminologia “características de” pode ter efeito de não classificação. Ou também se pode interpretar que ela não “acolheu” para si as verdades expostas pelo GPESP. Desse modo, com intuito de “não rotular”, a terminologia supracitada gera indefinição, o que também pode ser observado na narrativa da Professora A – exposta no item 4.2. Afinal, esse sujeito produzido é (in)significado/invisível?

A fala da Professora K, que veremos abaixo, faz menção ao “limite” em que se pode considerar um sujeito como “superdotado”. Ela havia participado dos encontros informativos ministrados pelas integrantes do GPESP, o que acrescenta à nossa discussão que a “certificação” desses sujeitos na escola X, para algumas professoras, opera como incerteza, também relacionada às questões culturais, concepções que estas professoras têm acerca do assunto. O que se ilustra no seguinte excerto:

**PROFESSORA K:** *Não sei se são detectados assim como alta habilidade, como esse aluno portador de uma alta habilidade, mas eu tenho alguns alunos assim que eu noto que eles têm mais facilidade de desenvolver as atividades que a gente propõe. Tipo assim há seja no futsal, [...] que a gente trabalha mais com os esportes. [...] mais futsal, mais handebol, alguns alunos assim se destacam, mas eu não sei se poderíamos assim classificar eles de superdotados, digamos assim..*

**PESQUISADORA:** *Tu observas se tens algum aluno com alguma habilidade, mais específica relacionada à tua área de atuação?*

**PROFESSORA K:** *sim, eu acredito que pela minha observação e pela prática deles eu vejo que alguns têm sim uma facilidade. Teriam que ser feitos testes [...], eu acredito testes físicos, assim pra ver, pra saber se aquilo ali é uma hiper-habilidade [...] digamos assim, que saia fora do normal, do [...] padrão dito normal.*

No entanto, não considerando apenas como uma “fala individual, pode-se observar que essa concepção constitui um discurso, pois está relacionada também à narrativa da Professora J e da Professora I, como vimos no item 4.2, que não participaram do processo de identificação realizado pelo GPESP. Como poderemos

observar: “[...] eu não sei o que quê pode ser, qual é o limite [...], **a partir de quando ele passa a ser considerado superdotado**” (PROFESSORA J). Nesse sentido, pode-se extrair o seguinte enunciado: “para detectar um superdotado é necessário o uso em testes que possam dar a certificação dessa condição”. Desse modo, “ser inteligente” exige comprovação, o que pode nos fazer considerar que o GPESP, por não desenvolver “testes padronizados”, por vezes não consegue dar ao contexto da Escola X a tão “sonhada” certificação – ou para algumas participantes, como vimos anteriormente, a atividade pedagógica tem efeito de “testagens” e por isso institui a “comprovação” da condição potencial desses sujeitos. Desse modo, o GPESP opera sob princípio de “definição” e “indefinição”.

**“Enunciando um “salvador da nação” o “superdotado” como um instrumento de progresso nacional”**

Pode-se observar que algumas professoras em suas narrativas consideram que “superdotado” é aquele que “sabe tudo”, que “se desenvolve em todas as áreas”, o que a literatura na área das AH/SD intitula como o “mito da superdotação total”. Quando questionadas sobre o que consideravam como “superdotados”, algumas professoras narram enfatizando o aspecto antes exposto. Vejamos as seguintes narrativas:

*Já tão além [...], tipo do que, por exemplo, do que tu estás falando e já sabem tudo, têm interesse demais, eles vão há sabe, eles procuram em várias há formas ou livros, ou lê ou se informar, pelo menos na minha disciplina que é geografia. Então seria mais, acho eu [...], mais interessante. Mas não só na minha, deveria ser um superdotado em to todas em várias, em todas as áreas, sabe. Seria bom nas artes, seria bom na matemática, seria bom no português, seria no geral, um superdotado, acredito eu. (PROFESSORA H).*

*Todo aquele aluno que tem o conhecimento além daquele que a escola se propõe a dar, então ele está acima daquilo e eu acho que pra esse aluno deveria haver a promoção, aí ele deveria ser promovido. (PROFESSORA F).*

*Aí eu acredito assim uma criança que tenha ou um QI que esteja acima do normal, [...]. Porque eu tenho assim o exemplo do meu sobrinho que aos três anos de idade há agora é formado né, já é formado em farmácia e ele tá cursando medicina. Passou na farmácia em quarto lugar, na medicina não me lembro agora qual o lugar, mas agora tá cursando medicina. E desde pequenininho aos três anos ele ele já sabia ler, escrever, a motricidade dele não era assim cem por cento, até pra correr fazer atividades assim. Mas o intelectual era uma coisa assim que se destacava e guardava assim muito nome de políticos. Ele sabia todos os nomes, de todos os partidos, tudo assim sabe, há se destacava em jogos assim em tudo que precisasse do mental ele se destacava. Até ele fez o teste e deu que o QI dele era mais alto, da primeira ele passou direto pra segunda porque ele não, não há assim ele terminava tudo bem rápido e não, e ficava assim sem fazer nada. Isso mostra que não só na escola em que ele estava, mas aqui [...] na nossa escola eu acredito que haja alunos assim também, que terminam as coisas assim,*

*muitas vezes rápido e o professor não sabe bem muitas vezes o que fazer com aquele aluno [...]. (PROFESSORA K).*

Pode-se observar que o simbolismo do termo “superdotado” faz emergir discursos que relacionam esses indivíduos como distantes do contexto da Escola X. Em outras palavras, questões específicas da área, sobretudo a definição, podem ocasionar a não visualização destes indivíduos no contexto escolar dos Anos Finais do Ensino Básico, o que também se pode observar na narrativa a seguir:

*PESQUISADORA: Tu observas que algum aluno apresenta alguma habilidade?*

*PROFESSORA H: Ah, eles têm várias habilidades assim, nós temos assim desenhos há que fazem desenhos maravilhosos que foram fizeram uns cursos que foram oferecidos pelo município até, lá no antigo fórum até, [...] eles aproveitaram muito, houve concurso, [...] e tem [...] em termos [...], de redação nossa escola já ganhou. Nós fizemos um, **nós participamos [...] daquela olimpíada nacional de astronomia astronáutica que é da minha área, e um aluno, um aluno ganhou uma medalha de bronze em nível nacional** e aqui não houve marmelada nenhuma, entendeu! Aqui a gente não tem marmelada, não tem porque nós não recebemos a prova antes poderia não, não, houve nada disso. **Então só um aluno que foi bem, que foi mandado pra prova e foi ele conseguiu porque, porque é interpretação, muita interpretação de texto [...] e interpretação de texto tem a ver com o português, com geografia, com matemática, com todas as áreas.** E esse menino ganhou ano passado, isso aí. Então ele ter ganho, eu achei maravilhoso. [...] Então quer dizer é um aluno, **não é um aluno superdotado, é um aluno esforçado,** [...] ele é um aluno esforçado, mas não superdotado. **Um aluno comum, bom, muito bom [...].***

*PESQUISADORA: Tu considerarias que tens alunos com altas habilidades/superdotação?*

*PROFESSORA H: Com altas habilidades sim, sim ele são bons numa área, são bons em matemática, outros são bons em português outra, sabe nesse sentido sim, há e outros são bons em todos que são estudiosos. **É não que sejam assim super, saliente-se, salienta porque aqui como é uma clientela de alunos como eu te disse, de com problemas de inclusão mesmo, mas não inclusão de super (ênfatisa) dotados. Inclusão de problemas assim mental, bem atrasadinhos, então dentro desta classificação, eles se salientam, no geral.** São alunos que não seguiriam na escola particular ou na escola passariam assim tipo lá nesse concurso da nesse saindo daqui que aqui é ensino fundamental, saíam daqui, teriam condições de fazer uma prova e ir bem naquela lá na universidade, no colégio politécnico. A gente até gostaria muito em fazer, mas assim ó eles não têm muito, eles não têm essa visão de ir além, muito. A gente até comenta de irem a gente já levou eles pra ver o que quê tem lá pra ver se aguça a vontade de irem, de fazerem parte, de poderem ir pra frente [...]. **Mas nós temos alunos assim com condições seguir.** Até agora, a gente entregou o boletim, pegamos os pais a gente deu uma tocadinha ó quem sabe [...] vamos lá, o que vai fazer depois que a despesa é grande, ônibus também os gastos isso também afasta a vontade.*

*Porque nós não temos esse conhecimento e nem eu fui em busca disso porque eu não senti há que houvesse entre os meus alunos alguém que assim sei lá como é que a gente vai dizer que é acima da média, há que queira fazer algo assim rápido demais em que ele se destaque, assim vamos supor trazer*

*mais atividades extra para que ele pudesse estar fazendo alguma coisa, porque ele é tão rápido e se sobressai aos outros, não, não percebi isso (PROFESSORA J).*

Verifica-se um conflito acerca de como classificar esse aluno, pois mesmo inferindo que os alunos se destacam em várias áreas, como na narrativa da Professora H, ela não visualiza esse aluno como tendo um potencial superior. Há grande conflito em “determinar” e considerar que o sujeito que tem “altas habilidades” é sinônimo de “ser superdotado”. O contexto cultural das escolas brasileiras pode não estar reconhecendo que entre seus bancos possa habitar um sujeito que seja “superdotado”, o que se pode observar nas narrativas das professoras que não participaram do processo de identificação e de algumas que põem em dúvida o regime de verdades lançado pelo GPESP. Por essa via, observa-se que as questões culturais estão diretamente implicadas na “simbologia” ou “insignificância”/invisibilidade destes indivíduos no contexto escolar, sobretudo quanto a relações de saber-poder que passam a ser instituídas.

A partir dessas definições, passo no próximo capítulo a adentrar as redes discursivas encontradas no que se refere aos conceitos de inclusão e acessibilidade relacionados aos discursos provindos dos documentos legais, sobretudo os enunciados provindos das entrevistas realizadas com os professores da Escola X. Nesse sentido, “de que forma são produzidas discursivamente a inclusão educacional e a acessibilidade frente à temática das AH/SD? Deste modo, adentraremos algumas páginas rabiscadas.

## 5 ALGUNS RABISCOS E RETICÊNCIAS: INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE SOB REDES DISCURSIVAS...



Figura 6 - REVISTA NOVA ESCOLA, **Excepcionais, alunos muito especiais.**  
nº 26, abril de 1974. Editora Abril, 1974.

**Por um lado, a *tarefa* de educar se transformou num ato de fabricar mesmidades e ali se deteve, satisfeita consigo mesma, estabeleceu uma ordem, uma hierarquia de somas e restos, de sujeitos e predicados, de História e histórias, de exclusão e inclusão, de anjos e réprobos. (SKLIAR, 2003, p.1999)**

## **5 ALGUNS RABISCOS E RETICÊNCIAS: INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE SOB REDES DISCURSIVAS...**

A Educação Especial na contemporaneidade passa a se constituir sob o prisma da inclusão social e educacional operacionalizada por políticas públicas que cooperam com o mundo globalizado e com o desenvolvimento da economia de mercado (LOPES, 2009). Nesse prisma, há inserção dos grupos minoritários, os sujeitos considerados “anormais”, nos contextos escolares pelo surgimento de políticas que fundamentam os conceitos de “equidade de direitos e respeito à diversidade” (BRASIL, 2008).

Não buscando uma simples definição desses conceitos, alguns “rabiscos” serão delineados para a discussão que desde já não terá fim (HALL, 2003), pois tal temática não se “esgota”. Portanto, apresento apenas um olhar, dentre tantos possíveis, não com intuito de enrijecer o tema, transformando-o em uma verdade absoluta, mas sim, do contrário, articulá-lo de modo que seja possível compreender como a Inclusão Educacional vem sendo operacionalizada, especialmente no que se refere à temática das “Altas Habilidades/Superdotação” nos discursos dos professores que atuam com os sujeitos identificados pelo GPESP na Escola X.

Desse modo, passaremos a uma análise específica dos discursos, principalmente os provindos dos documentos legais pós-década de noventa que enunciam a Educação Especial, a Inclusão Educacional e a intersecção com a temática das “AH/SD”, considerando-os sob uma rede complexa de significações, com intuito de articular teórico-metodologicamente os discursos encontrados pela parte prática da presente pesquisa.

### **5.1 Inclusão e acessibilidade: (des) continuidades, antagonismos presentes...**

Em se tratando do conceito de inclusão, há de se observar suas duas vertentes – a inclusão social e educacional – instituídas como uma prática de governo e governamento atreladas à lógica do jogo neoliberal, aspecto que entorna o “caldo” da discussão que proponho nessas linhas. Nesse particular, a Inclusão Educacional passa ser “aplicada” à educação comum sob âncoras da Educação Especial. Isso se deflagra como um delineamento à Política de Estado, em que as populações excluídas são

enaltecidas como alvo das políticas públicas e, paradoxalmente, “expurgadas”, iniciam também movimentos de lutas pelo acesso à escola. Nesse contexto,

A inclusão se alinha em desafios históricos, sociais e culturais ainda a serem superados, como o desconhecimento geral de suas próprias contradições. Diante disso, esses desafios passam por orientações gerais, aglutinadas não só em regulamentações, as quais independem dos compromissos individuais e coletivos, com essa possível mudança, pois suas resistências encontram-se nas estruturas da própria sociedade, que sempre foram discriminativas, portanto, segregadoras. Contraditoriamente, é essa mesma sociedade que produz os discursos de inclusão como uma prática social moralizada a ser resolvida. (OSÓRIO, 2007, p. 317).

Como vimos, a estrutura social em nosso país repete ao longo dos séculos a segregação e ao incitar a inclusão há contraditoriamente o “aparecimento” de um dispositivo que também está atrelado à exclusão. Desse modo, pode-se considerar que essa lógica na atualidade se relaciona a um dispositivo que “atua” sob estruturas de in/exclusão (LOPES, 2009; EIZIRIK, 2009; LUNARDI, 2001; OSÓRIO, 2007). Nesse particular, esse “aparelho” dispositivo opera sob diferentes fatores que o produzem em uma vasta teia de significações, como, por exemplo, o surgimento do capitalismo, da ordem disciplinar e biopolítica e do exercício da norma onde age o biopoder, como foi resgatado nos capítulos anteriores.

Nesse particular, como um conjunto de saberes que se operacionalizam através de práticas, a Educação Especial, na condição de uma “pedagogia especializada”, passa ser investida pelo Estado como um “recurso”, sobretudo a partir da década de noventa sob a importação de movimentos políticos internacionais, passando a ser “inventada” sob a concepção de Educação Inclusiva. Tais movimentos instituíram a inclusão como nuance da Educação Especial em nível mundial, lançando a bandeira de luta pela igualdade de direitos e acesso ao ensino (LOPES, 2009).

Por essa via, elegendo o discurso inclusivo como estandarte paradoxal que age contra a exclusão das minorias, a escola enfrenta um de seus maiores desafios: receber o público “extirpado” por séculos e abrigá-lo sob o mesmo “teto”, defendendo sua condição de anormalidade.

Além do mais, ao instituir no cenário educacional a inclusão, sob esse princípio do rompimento de estruturas de exclusão compostas e preestabelecidas, convida-se a abarcar a diferença – que é encarada como um risco à seguridade, à ordem da esfera disciplinar. Do mesmo modo que “convida”, ela insere e promove a “exposição” da diferença, desencadeando a anulação de identidades culturais desses sujeitos, que

passam a ser seu público efetivo da Educação Especial na escola comum (LUNARDI, 2004), sempre tendo como marco uma condição de anormalidade. Em outras palavras,

O delinqüente, o louco, o estrangeiro, o deficiente, os homossexuais etc. são, por sua vez, e por meio de práticas e discursos mais ou menos determinados forçados a ocupar esse lugar. E a questão não é resolvida nem negada, simplesmente trazendo para dentro aquilo que estava *fora*, incluindo o que estava *excluído*. (SKLIAR, 2003, p.207).

Desse modo, esse dispositivo de in/exclusão passa a incitar a diferença como um risco à norma, de modo a gerar a banalização da singularidade do outro, normalizando-o com o desencadeamento de discursos que fazem enunciar que “ser diferente é normal”. Assim, há a naturalização do outro como anormal (SKLIAR, 2003). No entanto, no que tange à temática das Altas Habilidades/Superdotação, não há essa inserção do “anormal” no seio da escola regular, mas sim uma nova produção ou “reprodução” de quem esse sujeito possa vir a ser, ou seja, quais características ele possa vir a possuir. Essa enunciação desenvolvida por diferentes conjuntos de saberes, também posta em circulação sob princípio de textos legais, não necessariamente pode representar “características naturais do sujeito” (SKLIAR, 2003).

Em meio a isso, sendo um dispositivo, a Inclusão Educacional opera sob princípios antagônicos que paradoxalmente alicerçam as diretrizes que fundamentam a Educação Especial na atualidade e “colidem” com a própria proposta, uma vez que historicamente a escola comum não “conseguiu” atender a todos. Portanto, há múltiplas considerações a fazer acerca desse processo ocorre na atualidade, sobretudo acerca dos sujeitos que a ele são acometidos.

Assim, perpassando as tramas da Educação Especial, sobreveste sua clientela de atendimento, a Inclusão Educacional passa operacionalizar-se sob o princípio da incursão das minorias. No entanto, foca seu “olhar”, fazendo circular um conjunto de discursos ancorados em regimes de verdade que capturam e inserem os sujeitos “deficientes”, os que possuem “transtornos” e aqueles com “altas habilidades/superdotação”.

Como um reflexo da “lei da invisibilidade”, estes últimos, que já se encontram nos espaços de escolarização comum, sendo “reproduzidos”, ou produzidos por uma condição de diferença que perpassa um vasto conjunto de saberes. Nesse prisma, esses “sujeitos” podem ser identificados em menor escala do que os primeiros por não apresentarem uma condição de anormalidade visível e já se encontrarem na escola regular como “normais”. Portanto, nestas linhas, passo a considerar as relações de

in/exclusão deste último público da Educação Especial podem estar sendo historicamente, diante dessa área, “insignificadas”. Nessa perspectiva, a inclusão opera antagonicamente quando atrelada a essa temática, pois estes sujeitos já inseridos por questões culturais, como vimos anteriormente, são dificilmente identificados e, quando identificados como no caso da escola X podem ser em parte não visualizados. Em outras palavras reconhecidos por sua condição de anormalidade, como público da EE.

Embora esses preceitos apareçam no cenário das políticas públicas no Brasil principalmente após a criação da Política Nacional de Educação Especial (1995), o sujeito que possui “altas habilidades/superdotação” passa a ser investido com maior profundidade nos documentos legais, e nos contextos escolares eles passam a não ser considerados indivíduos que necessitam de um “olhar” especializado. Como vimos anteriormente, há entraves que impossibilitam estes sujeitos de serem “cartografados” e compreendidos como público da Educação Especial, conseqüentemente, como alunos incluídos, aspecto que se acentua com a proliferação de discursos provindos dos documentos legais que intitulam que o sujeito “anormal” passa a ser visto não só por suas limitações (cognitivas, sociais, sensoriais), mas também por suas “potencialidades”.

Desse modo, normaliza-se a diferença e se incentivam o desenvolvimento e o refinamento de habilidades específicas que serão úteis a uma economia de mercado. Contraditório discurso reverbera nas instituições escolares que se veem obrigadas a se adequar às novas propostas do Estado, mormente em primazia com a atenção voltada aos sujeitos que já estavam inseridos e não possuíam uma condição de anormalidade aparente, os “tais” “superdotados”, que, no entanto, podem representar um risco à sociedade se voltarem suas habilidades a questões destrutivas.

Como uma ação do Estado a favor do incentivo ao desenvolvimento e o não desperdício do potencial intelectual, em 1995, houve a publicação de dois documentos específicos para a área das Altas Habilidades/Superdotação: “As Diretrizes para Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação” e os “Subsídios para Organização e Atendimento da Educação Especial – Altas Habilidades/Superdotação”. Tais documentos vêm possibilitar o direcionamento à área das Altas Habilidades/Superdotação, principalmente trazendo um norteamento de como se dá a identificação desse público e como deve ser o atendimento especializado pautado no enriquecimento curricular (ALENCAR & FLEITH, 2001). No entanto, a

terminologia “portadores” vai conduzir à condição passageira, logo “se não forem estimulados, seus talentos podem adormecer” ou podendo “deixar de se superdotados”.

Passo, a partir desse momento, a delimitar e destacar alguns discursos que emergem dos principais documentos legais acerca da Educação Especial frente à temática das Altas Habilidades/Superdotação e Acessibilidade. Desse modo, início pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9.394/96, que estabelece que a Educação Especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (art. 58).

O Art nº 59 (itens I) vai dispor que os sujeitos que possuem “necessidades educacionais especiais” terão direito a “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”, direcionando-se assim ao conceito de acessibilidade. Nesse mesmo artigo, o item II estabelece a “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”.

Pode-se observar que esse artigo faz referência aos “superdotados”, deixando margem para interpretação de que a aceleração pode ser estratégia necessária à acessibilidade destes sujeitos. No entanto, esse documento não traz esclarecimentos sobre o processo de identificação desses indivíduos (PÉREZ, 2006).

Somente seis anos depois da LDB, há outra diretriz, a Lei 10.172/2001, que vigora no Plano Nacional de Educação, e em seus escritos estabelece formas de identificação dos sujeitos que apresentam potencial elevado. Esse documento lança mão de direcionar e subsidiar o processo de “fazer ver” esses sujeitos “superdotados”, caracterizando-se por apresentar a observação sistemática contextualizada, considerando traços socioculturais e econômicos. Portanto, tal documento lança um olhar sobre a identificação desse público para o qual até então não havia bases norteadoras nos subsídios legais. Assim somente posteriormente a LDB reforça necessidade de identificação desses sujeitos, tendo como base principal a indicação realizada pelo professor como responsável por tal observação das características dos alunos que apresentam um potencial elevado (PÉREZ, 2006).

Retornando ao texto da Lei 10.172, é enunciado que “a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (item 8.2). Esse fragmento captura os

públicos da Educação Especial e reafirma a terminologia “necessidades educacionais especiais”. No entanto, os indivíduos que apresentam um potencial superior são enunciados por “características” específicas de sua conduta. Há, porém o uso da terminologia que opera sob princípios diferenciados, uma vez que podem não funcionar como sinônimas, o que condiciona a indefinição e atrela significantes diferenciados a esse sujeito que, ao ser definido, contraditoriamente, passa a ser “indefinido”.

Além do mais, essa diretriz apresenta preocupação com a acessibilidade, sobretudo sob a via arquitetônica, tendo pouca atenção à acessibilidade sob o prisma curricular associada ao incentivo e desenvolvimento de habilidades dos sujeitos antes enunciados. De certo modo, há determinados equívocos quanto à compreensão da terminologia acessibilidade, sendo na grande maioria das vezes destinada à minimização de barreiras arquitetônicas.

No cenário das práticas, os “deficientes” passam a ser inseridos nos contextos de escolarização regular. Assim, depois de longos anos sendo operacionalizada a inserção dos anormais no contexto escolar, em 2008, é lançada uma política educacional específica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esse documento reitera a concepção da Educação Especial como modalidade de ensino, além de instituir que a Inclusão Educacional passa a constituir uma proposta de toda a escola e restringe o público da Educação Especial, capturando-os novamente. Portanto, a Educação Especial não perde seu terreno, passando a atuar no seio da escola comum através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo um suporte à inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) intitula que o alunado da Educação Especial é composto pelos sujeitos que possuem “necessidades específicas em seu processo de aprendizagem”, tais como: “deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Como se pode observar, há exclusão de outras populações que necessitariam de ações especializadas, como é o caso dos sujeitos que apresentam transtornos e dificuldades de aprendizagem – a quem privilegiava a Lei 10.172 – que, historicamente, representa uma grande chaga do ensino no país.

Esse documento dá ênfase à concepção de que esses sujeitos produzidos como público da Educação Especial sejam beneficiados com alternativas metodológicas que possibilitem o desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, captura-os,

formalizando um processo que no terreno das práticas continua operando pela via da in/exclusão no cenário educacional.

De 2009 a novembro de 2011, estava em vigor o Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, que legitima os princípios da Educação Especial sob a veste inclusiva. Esse mesmo documento norteador instituiu a distribuição de recursos específicos à acessibilidade ao ensino, bem como passou a vigorar no cômputo da matrícula dobrada para alunos que usufruam do Atendimento Educacional Especializado (AEE), resultando em mais recursos financeiros para as instituições escolares, o que faz com que surjam grandes investimentos da Instância Federal às redes de ensino, ainda mais com a ampliação e criação de novas salas de recursos multifuncionais em todo o país.

Concomitantemente a esse decreto de lei de 2008, é lançada a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, que estabelece para cumprimento do decreto antes mencionado a efetivação da matrícula de alunos que apresentem “deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” em classes comuns e concomitantemente no AEE. Além disso, a resolução estabelece caracterização dos públicos do AEE, que passa ser sinônimo da Educação Especial nos documentos legais. Assim, essa área passa ser caracterizada por sua ação prática direcionada especificamente à sala de recursos na escola regular. Esse documento legal enuncia os públicos do AEE, caracterizando-os no como:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as **áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas**: intelectual, liderança, psicomotora, artes e **criatividade** (Art.4, p.1 – grifo meu).

Assim, são produzidos os públicos da Educação Especial especificamente como públicos do AEE, nos documentos legais que serão espalhados e implementados na escola regular. Nesse sentido, os documentos legais capturam sujeitos da Educação Especial através de saberes que os instituíram historicamente como públicos que destoam dos padrões homogeneizantes da escola regular, dando-lhes a classificação de sujeitos que apresentam “necessidades educacionais específicas” (BRASIL, 2008).

Pode-se observar que a definição de “altas habilidades/superdotação” se aproxima dos estudos desenvolvidos na área, sobretudo de Gardner e Renzulli.

Também é importante destacar a criação do Decreto 6571/08 e Resolução nº 4/09, que institui o público da Educação Especial e estabelece diretrizes para implementação de salas de recursos multifuncionais, como também apoio às unidades federativas quanto ao investimento no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é enunciado como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Decreto 6571/08, Art.1º). Além disso, a Resolução nº 4 descreve estratégias de acessibilidade como se pode observar no seguinte excerto:

Consideram-se **recursos de acessibilidade** na educação **aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo** dos alunos com **deficiência ou mobilidade reduzida**, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (p.1).

O discurso legal dá lugar às deficiências mesmo citando que sujeitos com “altas habilidades/superdotação” compõem quadro do alunado que necessita de atendimento especializado. Contudo, quanto a estabelecer estratégias com vista à acessibilidade primeiramente se “dá lugar” aos sujeitos que apresentam deficiências. No entanto, o mesmo documento também considera em seu Art. 7 que esses sujeitos que possuem “altas habilidades/superdotação” necessitam de enriquecimento curricular, não sendo utilizada a expressão “acessibilidade” para esse público, como vemos abaixo:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas **atividades de enriquecimento curricular** desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os **núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação** e com as **instituições de ensino superior e institutos** voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Desse modo, o enriquecimento curricular frente a esse alunado não passa a ser sinônimo de estratégia de acessibilidade. Além do mais a responsabilidade pelo “incentivo” ao desenvolvimento potencial se dá em parceria com os NAAHS e as universidades. Também é importante observar que o sujeito com “Altas Habilidades/Superdotação” tem acesso à escola, pois está inserido nesse contexto. Desse modo, pode-se considerar que “superdotação” para Educação Especial é uma temática diante do contexto dessa subárea que ainda se torna um saber “rejeitado”, sujeitado, pouco valorizado, pois o âmbito dos discursos elege-se historicamente a deficiência como condição de anormalidade passível de investimento e coerção. E como vimos, a

cultura escolar pode não estar tomando como verdade esses saberes que põem em funcionamento a identificação desses sujeitos.

Além disso, recentemente, em 17 de novembro de 2011, entram em vigor o decreto nº 7611 e a Nota técnica nº 62, de 08 de dezembro, que vão estabelecer algumas mudanças quanto à Educação Especial. No entanto, continua firmando Inclusão Educacional, mas passam a ser disponibilizados recursos para AEE em instituições filantrópicas. Esse decreto apresenta de forma dúbia o termo “altas habilidades ou superdotação” que faz com que seja observada mais uma vez a discordância no termo empregado, o que o faz ser produzido com sentidos diferenciados. Entretanto, os documentos analisados não apresentam informação de como será realizada a identificação desses indivíduos. Apenas publicações do ministério na área dão orientações sobre como podem ser desenvolvidos os processos de identificação desses indivíduos.

Desse modo, o público da educação inclusiva hoje perpassa a classificação da Educação Especial que historicamente serviu como instrumento de “adestramento” dos anormais, conduzindo ao controle do risco que este desviante anormal poderia trazer à sociedade (LUNARDI, 2004). Portanto, na atualidade, esse público é classificado nas políticas públicas e Decretos de Lei como constituinte do público da Educação Especial, logo, sujeitos da inclusão, como descrito anteriormente na classificação feita pela política de 2008.

Nesse contexto de categorização, são enunciados os sujeitos da Educação Especial que só podem ser considerados anormais por já ter sido atribuído esse sentido a eles, pois, como descreve Foucault (2010), tudo perpassa pela norma. Em síntese, “toda conduta deve poder ser situada igualmente em relação a e em função de uma norma” (FOUCAULT, 2010, p. 136). Por esse motivo é que, “em última instância, todos os indivíduos e toda a sociedade deverão ser constituídos (individuados em uma identidade, em uma personalidade) por processos de normatização, tendo a norma disciplinar por referência” (GADELHA, 2009, p.78), que se deflagra também pelos princípios norteadores dos documentos legais.

Esse conjunto de documentos legais põe em circulação certo conflito com relação à terminologia dos sujeitos que passam a ser investidos por apresentarem potencial elevado. Desse modo, em nosso país, não só no campo teórico, mas também político há indefinição desse sujeito que visa a ser capturado e ora é denominado

“superdotado”, tendo “altas habilidades” ou que “possui” “talento” e ainda, nos documentos mais recentes, como “altas habilidades/superdotação”.

Através dessas diretrizes, são instituídas ações de governo, mas principalmente de governamento, promovendo a classificação desses públicos através de cartografia estatística. Assim, para se gerir uma política de estado específica aos anormais é necessário reconhecer a proporcionalidade da população que a Educação Especial abrange e desenvolver cálculos, reflexões e medidas para conduzi-los às estratégias de governamento. Como vimos no primeiro capítulo, o Município de Santa Maria/RS apresenta dados irrisórios quanto à identificação de sujeitos com “altas habilidades/superdotação”.

Assim, no campo dos discursos legais, a inclusão pode ser avaliada como um meio eficaz para entrecruzamento das diferenças, o que se pode observar que a partir desses discursos surge a operacionalização de um novo jogo que inventa a diferença e a expõe sob constituições discursivas diferenciadas – veladamente como um abarcamento à norma – que tem intencionalidade de servir de instrumento de taxonomização e levar à reprodução de mecanismos excludentes sob um dispositivo inclusivo gradual.

Nesse particular, os discursos provindos de documentos legais possibilitam e reiteram a necessidade de haver a igualdade de direitos e, ao mesmo tempo, produzem a diferença como dispositivo de classificação aos padrões instituídos pelo contexto cultural e social. Ao inferir a inclusão como uma necessidade, empreende-se no cenário social um “discurso apaziguador” (OSÓRIO, 2010, p.140) que mascara também uma realidade de exclusão que a essa máxima está subjacente.

Por conseguinte, o diferente é de certo modo conduzido à normalização, pois aquele que não está abarcado na norma demandará ações de categorização, uma vez que fora dos limites da sociedade não se é possível conhecer para disciplinar (VEIGA-NETO, 2011). E é, também, a esse fim que a Educação Especial se vale e se constitui historicamente. Em suma, “é a emergência da necessidade de normalização, não para supri-lo, extirpá-lo, mas para apaziguar um conflito que tenta estabelecer as diferenças à diversidade social” (OSÓRIO, 2010, p. 138).

Assim o “jogo da inclusão” também ancorado no neoliberalismo garante a participação de todos, mas essa inserção também é normatizada em graus diferenciados. Todos têm acesso e são seduzidos pela fascinante ordem do jogo que possibilita ascensão, mudança e troca de status (LOPES, 2009), em graus diferenciados onde o

outro é estranho diferente, assim conhecido como anormal, principalmente quanto à temática das “Altas Habilidades/Superdotação”.

Além do mais, há primazia e enfoque no acesso desses públicos ao ensino comum, que é apresentado nos textos legais como “a garantia da matrícula em escola comum”. Segundo Manzini (2010, p.285), acesso “significa processo de mudança, busca”. Em um primeiro momento, é possível, porém direcionado ao público com deficiência, aspecto que se visualiza através da análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pois operacionaliza a possibilidade de inserção no espaço de escolarização regular. Um direito conquistado pelos deficientes, pelos surdos – embora esses não queiram ocupar o lugar da escola comum – e sujeitos com “altas habilidades/superdotação” já habitantes dos bancos escolares que possuem matrícula garantida, porém não abarcados por sua “especificidade”.

Além do mais, observa-se que o conceito de acessibilidade pode estar relacionado às condições necessárias ao processo de inclusão – por exemplo, a minimização de barreiras arquitetônicas, as adaptações curriculares dentre outras ações voltadas a permitir a permanência do público da Educação Especial no espaço de escolarização comum – teve um parâmetro específico focando em questões arquitetônicas, sobretudo acerca do desenho arquitetônico. No entanto, no que se refere à temática das Altas Habilidades/Superdotação, esse conceito dirá respeito às ações curriculares e extra-curriculares que visam ao desenvolvimento de potenciais desse sujeitos que após serem cartógrafos passam a ser investidos.

Em outras palavras, pode-se observar nos documentos legais que a utilização do conceito de acessibilidade na legislação foi interpretada, referindo-se, na maioria das vezes, às questões arquitetônicas e de ordem de desenho universal (MANZINI, 2010). Desse modo, há uma maior facilidade em relacionar a acessibilidade sob a via arquitetônica. No entanto, o conceito de acessibilidade não se restringe apenas a questões arquitetônicas de acesso de deficientes aos prédios escolares, mas pode estar sendo operacionalizada em primazia sob esse aspecto.

Afora esses tópicos, esse conceito exige a transformação de concepções preestabelecidas e a compreensão de que as adaptações curriculares são necessárias às especificidades do alunado da Educação Especial, especialmente o sujeito que é investido por apresentar alguma habilidade em destaque. Portanto, no que tange ao

aluno enunciado por sua condição intelectual acima da média a acessibilidade pode estar mais bem relacionada com as questões curriculares e pedagógicas.

Manzini (2010, p.285) infere que a “acessibilidade se refere às questões concretas relacionadas ao cotidiano”, que estão diretamente relacionadas às barreiras atitudinais, consideradas os maiores desafios à inclusão educacional na atualidade. Nesse sentido, o termo acessibilidade não pode ser confundido com acesso, tampouco ser reduzido às questões arquitetônicas, pois nesse caso estaríamos restringindo o conceito, que é amplo, a uma parcela específica que historicamente é investida em ações e causa maior repercussão no âmbito social pelo padrão normalizante da falta – caso dos sujeitos deficientes. Portanto, acessibilidade pode estar sendo enunciada como sinônimo do aspecto do desenho universal e recursos físicos em detrimento de aspectos do currículo escolar e práticas exercidas no cotidiano da escola.

Desse modo, pode-se observar que grande parte destes discursos “antagônicos” provocam fissuras que reverberam nos contextos escolares, principalmente através dessa lógica que opera sob os dispositivos de in/exclusão e interpretação da acessibilidade sob a via arquitetônica. Portanto, no próximo item passarei a resgatar os discursos provindos das narrativas dos participantes da pesquisa, resgatando as proximidades com o discurso provindo dos documentos legais acerca da Inclusão educacional e acessibilidade voltadas à temática das Altas Habilidades/Superdotação.

## **5.2 Páginas em suspenso: encruzilhadas e des/conexões discursivas da Inclusão Educacional frente à temática das “Altas Habilidades/Superdotação”**

Como vimos anteriormente, até os documentos legais deixam adendos para interpretações que não priorizam ações frente aos sujeitos produzidos por uma condição de desenvolvimento intelectual acima da média. A temática das Altas Habilidades/Superdotação, como vimos, historicamente tem sido operacionalizada como sinônimo de inserção, e ainda na atualidade sob inclusão. Compondo campo de atuação da Educação Especial, nos contextos escolares essa temática pode estar sendo enunciada como não pertencente à primeira, por aspectos culturais e históricos em que se constituíram as práticas da EE em nosso país. Na Escola X, por vezes, esses sujeitos não são considerados público da Educação Especial. Vejamos o seguinte excerto:

*[...] eu não considero como entre aspas especiais, eu acho que eu considero eles como aluno assim que tem uma alta habilidade, mas eles são bem mais capacitados que aqueles, eu na minha visão não qualificaria como especial, ele necessita, ele é um ser buscante de novas, novas estratégias e aí implica no que, no trabalho do professor. (PROFESSORA F).*

Podemos relacionar esse fragmento em destaque a um conjunto discursivo que tem suas raízes históricas na constituição dessa área em nosso país, mormente pode-se destacar o seguinte enunciado discursivo: “*a Educação Especial opera como sinônima da deficiência*”, o que nos relaciona que a temática das Altas Habilidades/Superdotação por diversos fatores, resgatada nos capítulos anteriores, vem constituindo um saber dominado frente cenário de constituição da área que desenvolveu estratégias em primazia relacionadas às deficiências e à surdez.

Do mesmo modo, frente ao contexto da Escola X, frente às professoras dos anos Iniciais, essa temática pode ter se edificado como um saber dominante. Por essa via, pode-se observar que em diferentes contextos o poder se exerce a favor e contra o princípio de dominação cultural (FOUCAULT, 2010, HAL, 1997).

No entanto, no cenário geral da escola, essa temática pode estar operando sob princípio da “insignificação” e/ou “invisibilidade”. Portanto, é nesse contexto de antagonismos e ambivalências que pode estar se produzindo a Inclusão Educacional nesse contexto escolar, sobretudo como sinonímia de “falta”.

Nessa linha de pensamento, o dispositivo, ao instituir a inclusão, opera também sob o princípio antagônico através da rejeição, negação e também da exclusão, de identidades culturais (VEIGA-NETO, 2011), nas particularidades específicas daqueles que não possuem uma condição de “deficiência” e certo “esquecimento” daqueles que foram “(des)cobertos” como sujeitos que possuem “características de altas habilidades/superdotação”. Nessa trama, a educação inclusiva pode estar sendo produzida discursivamente no processo de constituição da Educação Especial como área do saber sob um jogo em que também operam dispositivos de normalização, de normação e governamento (LOPES, 2009), expondo a diferença, anulando-a, no caso desse contexto escolar pode estar não focando seu olhar naquele que tem habilidades específicas que podem ser estimuladas. E nos resta uma questão: que diferença é essa que perpassa a habilidade acima da média, a facilidade no aprendizado, o destaque na declamação, na escrita, na matemática, nas artes, no desenho? Que sujeito é esse que é indicado pelo GPESP e afirmado pelas culturas das pedagogas no contexto escolar?

Além do mais, a inclusão pode se operacionalizar através do princípio da rejeição, e também de “um estranho medo” (OSÓRIO, 2007), o que nos faz ponderar que esse dispositivo inclusivo é desencadeado através da perspectiva da seguridade, do risco. Por essa via, a Educação Especial opera sob a “doutrinação” do parâmetro de anormalidade, mantendo a estrutura da coerção e controle do risco, podendo estar sendo “inventada” como sinônimo de classificação e controle do risco social (LUNARDI, 2004).

Desse modo, a inclusão, desencadeia o dispositivo inclusivo que inventa o outro sob relação de diferença que estranha, excluindo para incluir (EIZIRIK, 2009), podendo estar se valendo da norma e da Educação especial para produzir esse outro no que tange à temática das Altas Habilidades/Superdotação. Vejamos as seguintes narrativas:

*È (...) a inclusão [...] a gente, no fundo, no fundo, fica com um pouco de medo de atender esses alunos [...] achando que não vai dá conta [...] como é que eu vou trabalhar se eu não sou especial, especializada, [...] então, mas até agora [...] a gente aceitou bem e arriscou é um desafio [...] está arriscando e é um desafio. (PROFESSORA A),*

*Esse é um processo em que a gente se sente perdida (PROFESSORA B)*

Desse fragmento, pode-se observar o seguinte enunciado: “a Inclusão é um problema”. Esse discurso se relaciona à concepção do público deficiente no contexto da escola regular, o que fica claro em vários trechos da entrevista em que a Professora A relaciona conceito de inclusão somente aos alunos que apresentam uma condução de falta. Também está atrelada à percepção de aumento de demandas aos professores de classe regular sob o princípio do sistema neoliberal. O excerto a seguir endossa nossa discussão quando põe em funcionamento o princípio da inclusão e a aceitação do aluno incluído como princípio de “boa vontade” e da rejeição, vejamos:

*Apesar da boa vontade que a gente tem e que todos os colegas têm, eu que acho assim que tivesse assim mais professores com assim com formação especial, assim com os alunos, o trabalho seria provavelmente há (hum) um trabalho mais rico (hum) então tu ficas [...], não aceitando [...], porque não sabe como lidar, como então gente tem que ir na boa vontade, lidando e vamos ver o que esperando resultado. (PROFESSORA A).*

Esse último excerto nos faz relacionar o processo de atendimento ao sujeito da Educação Especial como prática de caridade. Na fala da Professora A, pode-se observar que mesmo considerando que o aluno com “altas habilidades” necessita de certo acompanhamento diferenciado para que seja investido quanto seu potencial, a inclusão é relacionada como sinônimo de problema, diretamente relacionado à deficiência. Pode-se

extrair o seguinte enunciado: “*a Educação Especial na escola regular pode ainda ser operacionalizada sob o princípio de beneficência e benevolência*”, aspecto que como poderemos observar está alicerçado historicamente no atendimento do público produzido por uma condição “deficiência”.

Além disso, pode-se extrair o seguinte enunciado discursivo “*inclusão é uma prática gradual*” desse excerto da entrevista realizada com a Professora A: “*os outros que têm problemas também têm, têm uma certa [...] participação*”. Essa citação nos direciona à concepção de que a inclusão é gradual quando se utiliza “certa participação”, pois considera uma lógica em que a inclusão não se efetiva de forma total, do contrário há vários graus de inserção na lógica instaurada, o que nos condiciona às amálgamas teias do sistema neoliberal.

Com relação à inclusão de aluno com “características de altas habilidades/superdotação”, pode-se observar que, embora inseridos, por vezes, eles podem ser excluídos e rechaçados no ambiente escolar, principalmente em relação aos colegas. Como podemos ver nos relatos a seguir:

*Olha, muitas vez pelo próprio colega rejeitado [...], então o professor tem que estar cuidando isso aí, tanto é que tem uns colegas que rasgam o trabalho desses alunos, tem uns que ajudam, tem uns que rasgam, tem uns que batem, [...] tem aquela rejeição por eles não não fazerem. Eu digo assim vocês são capaz de fazer [...]. Tem um ali que tem uma dificuldade incrível: “ah meu filho é assim, meu filho, tá faltando bastante aula, se tu não faltas bastante aula talvez tu possas acompanhar melhor”, então tem que fazer ele entender por que está acontecendo aquilo ali. (PROFESSORA A).*

Esses sujeitos, por não serem reconhecidos, por vezes, escapam da captura realizada pelo Estado, por isso, podemos considerá-los como inseridos e excluídos no contexto da Escola X, o que observamos no fragmento acima em que a condição potencial é vista como uma ameaça aos outros. Em outras palavras, aniquila-se o diferente, excluindo-o, violentando-o, pois se torna um risco à estrutura das relações estabelecidas no contexto escolar. Sob esse prisma os sujeitos “inventados” podem tornar-se um risco por sua condição intelectual acima da média.

Além do mais, a exclusão dos sujeitos “inventados” pelo GPESP se dá também a nível de discursos quando se relaciona à inclusão do deficiente. Não sendo aceita sua classificação pela gestão escolar, logo, estatisticamente, esses indivíduos não “existem”. Não sendo reconhecidos, não podem ser considerados públicos da Educação Especial, como alunos incluídos, o que se pode observar nas seguintes narrativas:

*Olha, não está sendo trabalhada agora, a gente já vem há mais tempo trabalhando devagarinho, a gente começou a incluir esses alunos aqui na escola. Já fazem quatro cinco anos que a gente está recebendo alunos com dificuldades motoras, nós tínhamos um cadeirante há muito tempo atrás OS professores recebem os alunos iguais aos alunos da classe sem distinção nenhuma. [...] O que ocorre dentro é assim ó, dentro da escola é quando até a gente detectar quando algum aluno tem algum problema, alguma dificuldade. Há que a agente tem mais dificuldade que o professor tem mais dificuldade pra isso porque, porque ele recebe 25 alunos na sala de aula. Ele tá trabalhando com esses 25, aí demora um pouco naquele processo porque o aluno no decorrer do período [...] que ele vai começar a demonstrar há as dificuldades. (PROFESSORA M).*

*Nosso problema de inclusão são os problemas mesmo tipo Síndrome de Dawn que a gente tem, problemas há dā cadeira de rodas, há cadeirante. Isso aí até não é nada né, mas acontece que nosso cadeirante estava com problemas graves de cegueira, né, essa coisas assim. Isso aí pra nós acredito que seja um problema maior do que é superdotado. O superdotado vai correr atrás, ele tem essa facilidade, nós não, nosso problema é aquele que tem a falta da habilidade, esse que é o problema maior. Acredito né, não sei, não sei se estou certa, mas eu acho que é isso que eu penso (PROFESSORA H).*

*Então, a escola, a nossa escola não é que ela esteja assim priorizando, mas eu eu percebo que a gente tem muita inclusão, mas não por esse teu motivo. Não por esse, por essa, superdotação como tu se referes ou nós não estamos é há aptos a distinguir isso, que eu acho que é o caso, porque se tu veio aqui dizendo isso, alegando isso, é porque existe e se existe nós não sabemos e se nós não sabemos é porque somos leigos [...], então isso significa que a necessidade falta sim um assessoramento pra gente [...]. Nós somos professores preparados pra trabalhar sem, sem um aluno acima da média ou abaixo da média, [...] aquele que tem dificuldades de aprendizagem, aquele que tem alguma, enfim, algum quesito nele que faz com que ele não, não aprenda, não vá, empaque [...]. Então o que eu percebo é isso, então pelo o outro motivo pelo contrário do que tu estás colocando e tem muito aqui na escola (PROFESSORA J).*

*E: Eu não tive nenhum aluno com essa habilidade, eu tive mais aluno incluído há com, há Síndrome de Dawn, [...]. Então foi uma lei [...] que foi instituída de cima pra baixo sempre, sem consultar o professor a qual assim eu no início eu fui bem contra porque eu não tinha conhecimento, aí fui em busca de procurar como lidar com aquela criança e acho que me ajudou bastante, o que eu tenho certeza foi o fato de eu ser mãe, porque antes de a gente ser mãe, a gente é muito assim de ver o aluno como um ser que tem que aprender, tem que aprender, tem que aprender e a culpa é dos pais, coloca a função dos pais. (PROFESSORA F).*

Ao analisar as narrativas, pode-se considerar que nesse contexto escolar a inclusão opera como sinônimo de falta. Ou seja, os alunos que apresentam “problemas”, falta a eles a condição de decisão, de vivência, sendo tidos como público da inclusão. E nesse contexto, a escola se serve de princípio da classificação através de parâmetros de normalidade, sobretudo pela condição cognitiva, pela incapacidade. Assim, os anormais passavam a ser produzidos e investidos educacionalmente pela institucionalização como controle do risco de seguridade social e com vistas ao disciplinamento, à educação dos

“não-educáveis” (MARQUEZAN, 2009). Portanto a “AH/SD” pode estar sendo simbolizada não como área de atuação da Educação Especial, e os sujeitos que acomete podem não estar sendo vistos como incluídos.

Desse modo, a inclusão passa a ser operacionalizada, e para alguns professores da Escola X, ela “funciona” para os alunos que “têm problemas”, os quais não são capazes de gerir a própria vida. E de certo modo captura-se nesse discurso a relação da Educação Especial como um jogo que perpassa a “piedade e o amor”, refletindo o pensamento ideológico que vitimiza o deficiente por sua incapacidade e pode não reconhecer o “superdotado” por sua potencialidade.

Além do mais, o aluno com características de “altas habilidades/superdotação” pode não representar um risco à figura do professor, como é para os colegas, pois seu “problema” pode ser corrigido com o disciplinamento, bem como com o uso de estratégias educacionais específicas que o conduzem à disciplina e o “normalizam”. Além do mais, as professoras que reconhecem como legítimo o processo de identificação realizado pelo GPESP consideram os alunos com “características de altas habilidades/superdotação”. No entanto esses sujeitos perpassam uma condição de “invisibilidade”. E quando visualizados podem ser conduzidos à produtividade. Vejamos o relato seguinte em que se considera a experiência profissional uma técnica refinada de governo desses indivíduos:

*Grande maioria das vezes, o que eu percebo em relação a alunos com altas habilidades eles apresentam muita curiosidade, mas ao mesmo tempo, se tu canaliza toda essa energia ele monitora os outros alunos, ajuda os outros alunos e ao mesmo tempo, principalmente o que eu acho mais importante, é que desacomoda.[...] Então a coisa é assim ó é difícil pra nós professores um pouco a gente usa da nossa experiência e vai tateando. E ter um caminho certo quando tu tens quando tem aquele diagnóstico a gente até tenta e por isso muitas vezes que a gente acaba cometendo erros e, erros gravíssimos, achando que é falta de comportamento daquela criança [...] a gente está muito, muito sozinha. A própria educadora, enfim. (PROFESSORA B).*

*[...] a gente vê que aquele ali já é uma coisa que ele declamava, também esse tipo liderança, tem uns aqui com tipo de liderança que parece que nasce nele, já vem com ele aquilo ali, daí eu botava pra ele não tu fica assim, tu vai orientar os teus colegas, entende todos podem ser líder aqui todos podem trabalhar por uma liderança, o líder não é aquele que manda só em tudo aqui [...], é aquele que ajuda vocês, tem que ajudar ele também. Então, mas sempre envolvendo todos porque aqui nós temos uma carência assim de alunos, assim emocional, problema sério emocional dos alunos nós temos que ter muito cuidado no trabalhar com eles um uma palavrinha que tu diga, um, um bilhete uma flor que tu negue que tu não pegue dele ele já fica aquilo ali. Então tem que ter muito cuidado com isso aí então sempre procuro envolver a turma [...] a turma envolvendo a turma que eu vou trabalhando com eles que eu vou tentando alcançar o objetivo. (PROFESSORA A).*

*Como as altas habilidades, tão aí [...] com certeza os professores, elas estão sempre atentas, e sempre que surge alguma oportunidade de a gente incluir eles, eles são valorizados, é o que eu sei deles. (PROFESSORA O).*

Desse modo, pode-se observar que a estratégia utilizada para deixar esses indivíduos em constante atividade se reflete através da monitoria, um aspecto bastante difundido como estratégia de atendimento a esses sujeitos, sobretudo indicado na literatura da área das “Altas Habilidades/Superdotação”. Desse modo, estando ocupado, esse sujeito não poderá canalizar seu potencial para a indisciplina.

Afora esses tópicos, a experiência do professor conduzirá a novas técnicas de governamento do outro. Assim a experiência pode ser usada como instrumento de regulação da conduta desses sujeitos. Além do mais, os sujeitos “inventados” pelo GPESP podem também “funcionar” como um “co-professor” não como um aluno que necessita ser acompanhado e ser estimulado. Por não ter a “falta” em termos cognitivos, esse aluno pode ser considerado um “docente em miniatura” que deve “gerir seus sentimentos e ensinar”. Nessa concepção há uma relação análoga desse sujeito com a figura do professor por ambos deterem o conhecimento e “precisar” usá-lo a favor de outros.

Em outras linhas, pode-se extrair dos discursos a paradoxal concepção da “inclusão total”, em que se anulam posição e as particularidades da diferença do outro (SKLIAR, 2003, GALLO, 2008), de modo a observá-lo e conduzi-lo à homogeneização. Esse contraditório discurso opera como direcionamento à normalização. Assim a diferença é anulada e conduzida à padronização pela via da normalidade. Também, pode-se observar esse aspecto no seguinte fragmento:

*Eles estão totalmente incluídos que nem todos. A nossa escola é não é porque tem a lei da inclusão a nossa escola é inclusiva. Sabe assim ó, se pegares os alunos portadores de necessidades especiais eles são totalmente incluídos e eles ensinam muito para os outros, [...]. Temos algumas resistências dos professores, mas assim ó não vô dizer que eles não querem trabalhar, eles trabalham, tem aquelas, tu conhece assim nós temos uma estrutura ainda que não é adequada, falta muita coisa, mas eu, eu acredito que sim e vejo assim, totalmente incluídos. Não, não, tanto os portadores de necessidades educacionais como com altas habilidades, todo mundo é tratado da mesma maneira. (PROFESSORA N).*

Em contrapartida, “*todos sendo tratados da mesma forma*” passa ser premissa fundamental pela qual funciona o dispositivo de inclusão sob um princípio antagônico, pois se passa a homogeneizar a diferença e excluir as especificidades, as particularidades individuais sob o princípio de uma aceitação total. No entanto, essa

“aceitação” pode funcionar, via de regra, parcialmente, pois nesse contexto educacional os sujeitos que apresentam “características de altas habilidades/superdotação” são considerados como sujeitos que “têm necessidade por conhecimento”, mas não como público da Educação Especial. Apenas algumas pedagogas lhe oportunizam atividades diferenciadas do currículo comum, mas não possuem atendimento pela Educadora Especial da escola, pois a gestão escolar, de certo modo, “excluiu” a possibilidade de estes sujeitos receberem outras estratégias ao não indicá-los no Censo Escolar como público da Educação Especial. Assim, passam ser homogeneizados, perpassados por uma condição de normalidade, pois estão mais próximos dessa condição do que os “deficientes”. Portanto, esses indivíduos fazem parte do grupo do outro que é ao também é o “mesmo”.

Desse modo, não apresentando falta de conduta, de inteligência, eles podem ser investidos tanto quanto os “normais”, não necessitando do olhar da Educação Especial que se centra nos “problemas” da escola comum. Portanto, esses sujeitos identificados e “inventados” pelo GPESP sob “ajuda” das pedagogas passam a ser investidos por ações de normalização e podem antagonicamente não ser considerados diferentes, como os “anormais” da Educação Especial.

Em suma, a inclusão como se pode observar nos discursos dos profissionais da Escola X funciona como um dispositivo operacionalizado sob condições divergentes, antagônicas. Principalmente quando relacionada à temática das Altas Habilidades/superdotação, pois embora inseridos no contexto escolar, esses sujeitos “inventados” pelo GPESP passam a ser assistidos apenas nos Anos Iniciais, pois o olhar do pedagogo os conduz à atividade, dispondo-os em série.

Os professores dos Anos Finais, em sua maioria, não reconhecem esses sujeitos como discutimos anteriormente, e a gestão escolar sob o princípio do poder faz circular ao não transmitir as informações e não “aceitar” o regime de verdades produzido e lançado pelo GPESP acerca desses indivíduos, condicionando que eles continuem inseridos. Portanto, nesse contexto opera a lógica subjacente à arte de “fazer ver” e do mesmo modo a arte de “não enxergar” esses sujeitos.

Por fim, para considerar esse processo, as ações da SMED frente à Escola X são realizadas com vistas à homogeneização das práticas no contexto da inclusão, destaco o fragmento seguinte que nos conduz a repensar as estratégias que são desenvolvidas e que fazem ainda mais operar esse processo como paradoxal. Vejamos:

*Ah tu me pergunta assim ó ah como tá o processo de inclusão [...], realmente **teoricamente a escola tem investido e investido bastante**. A gente tem uma semana todas as escolas do município tem um curso. E eu iniciei falando pelo fim [...] **falta o suporte da prática que é uma realidade** [...], agora o motivo, entendeu, é que nem eu estava te falando da questão da abertura de vagas, houve uma abertura de vagas, mas se perdeu a qualidade do ensino, não sabe o que se vai fazer com essas crianças. E eu temo muito que isso aconteça aqui com os alunos que estão aqui [...], como aconteceu com a abertura de vagas. Mais, mais e mais. (PROFESSORA B).*

Desse modo, pode-se observar que abarcar aos muros da escola, incluir não é sinônimo de ação efetiva, de ensino de qualidade. Essa narrativa nos faz extrair o seguinte discurso “*as escolas brasileiras ainda demandam estratégias específicas para rompimento de barreiras à inclusão*”. Mesmo sendo realizadas ações de governo, a inclusão dispõe de estruturas complexas que também estão associadas à(s) cultura (s) escolar (es) que por muitos séculos estiveram ancoradas na segregação, pela primazia de ações homogeneizantes.

Nesse contexto, a cultura (s) popular (es) escolar (es) pode (m) não estar reconhecendo os sujeitos que possuem “características altas habilidades/superdotação” por focar seu olhar na diferença que se instaura pela condição de produção da “deficiência”. Desse modo, mesmo a Educação Especial subjuga seus públicos atendendo à demanda exorbitante dos públicos que apresentam alguma anomalia, e os “superdotados” podem nesse contexto continuar sendo “normais” frente a um contexto educacional que se desestrutura com a inserção do público produzido como “deficiente”.

### **5.3 Algumas dobras: acessibilidade no contexto escolar e como “fica” esse “outro” que foi “inventado”?**

Como apresentei anteriormente, o acesso<sup>22</sup> no que tange à temática das Altas Habilidades/Superdotação não se figura como uma discussão relativa em âmbito geral, pois esses indivíduos já se encontram em processo inserção na escola regular, não sendo reconhecidos por suas especificidades, podendo ser produzidos como “normais”, ou não

---

<sup>22</sup> Segundo Manzini (2010, p.285) “significa processo de mudança, busca”.

sendo identificados em virtude de questões culturais, regimes de verdades acolhidas em dado momento histórico e que repercutem até os dias de hoje.

Como esses sujeitos já se encontram inseridos no contexto de escolarização comum, podemos considerar que possuem acesso, porém, como sinônimo de inserção. Contudo, acesso como sinônimo de inserção não representa condições necessárias ao processo de inclusão escolar. Desse modo, adentro o conceito de acessibilidade para que seja possível destacar os discursos provindos das narrativas dos participantes da pesquisa.

Em termos teóricos, a acessibilidade diz respeito às condições necessárias a dar suporte ao processo de inclusão. Manzini (2010) esclarece que a utilização do conceito de acessibilidade na legislação foi interpretada de forma equivocada, referindo-se, na maioria das vezes, às questões arquitetônicas e de ordem de desenho universal, como vimos no primeiro tópico desse capítulo. Além do mais nos textos legais há uma maior facilidade em relacionar a acessibilidade sob a via arquitetônica, com implementação de normas relacionadas ao desenho universal.

No que tange aos sujeitos enunciados como “superdotados”, tendo “características de altas habilidades/superdotação” acessibilidade, pode estar mais bem relacionada com as questões curriculares e pedagógicas. Vejamos o diálogo abaixo que direciona acessibilidade à questão arquitetônica sob prisma da Deficiência, excluindo assim a acessibilidade sob o prisma curricular para sujeitos que possuem “características de altas habilidades/superdotação”:

**PESQUISADORA:** *Tu consideras que esses alunos com altas habilidades/superdotação têm condições de acessibilidade aqui na escola?*

**PROFESSORA M:** *Têm condições, exceto a rampa que a gente tá construindo pra [...] pegar alunos no turno dos maiores que aqui em cima aí eles têm que descer. Porque aqui em cima nós não pegamos um aluno só por causa da rampa, e a menina a A. como é pequenininha a mãe leva e traz no colo, [...] então não tem problema, mas ano que vem nós já vamos precisar da rampa.*

**PESQUISADORA:** *E a acessibilidade para ti se refere só a essa questão arquitetônica?*

**PROFESSORA M:** *Não, não é só dessa questão arquitetônica, nós temos uma excelente professora, ali a Professora L. Não sei se tu já fizeste a entrevista com ela, ela procura assim olha estar integrada junto com os professores e junto com os pais pra passar todas as angústias e assim expectativas que ela tem com as crianças com o projeto que ela tá trabalhando, também [...] que é melhoria do pedagógico da criança.*

No entanto, como a professora L relata, não há atendimento aos alunos identificados pelo GPESP, tampouco esses alunos foram informados a essa professora responsável pelo AEE na escola. Desse modo, podemos observar que a gestão atenta para as questões arquitetônicas e para a acessibilidade dos públicos que apresentam alguma deficiência. Assim, reafirma-se a concepção de invisibilidade dos sujeitos “inventados” pelo GPESP. Além do mais, pode-se observar que a Educação especial na escola sob o prisma do AEE opera como estratégia de acessibilidade. Vejamos o relato da professora L que reafirma os aspectos antes apresentados:

*[...] eu nunca observei esses alunos, esses vinte e um alunos são alunos que eu na verdade não os conheço. São alunos que eu não tenho contato com eles, que eu nunca os observei e a princípio eu creio que eles não recebam nenhum recurso de acessibilidade. Pelo menos [...] como deveriam receber como alunos do público alvo da educação especial que aí seria mediado pela educadora especial, pela sala de recursos, enfim, mas como eu não tinha esse conhecimento até então eles não receberam, não houve essa, esse atendimento, esse olhar, essa observação [...] até mesmo pra saber quem são esses alunos. (PROFESSORA L).*

Em outras palavras, a “acessibilidade se refere às questões concretas relacionadas ao cotidiano” (MANZINI, 2010, p.285) que estão diretamente relacionadas às barreiras atitudinais consideradas os maiores desafios à inclusão educacional na atualidade na escola X frente à temática das Altas Habilidades/Superdotação, sendo direcionadas pelos professores de classe regular. Vejamos os seguintes excertos que vão abordar concepção de acessibilidade curricular:

*Eu trabalho aquela habilidade na aula e eu oriento pra eles procurarem um entende a desenvolver mais e mais aquilo ali: olha tu tem uma facilidade para o desenho [...]. Não assim se ele está com vontade de desenhar na aula eu trabalho no conteúdo já incluo todos ele continua trabalhando aquele desenho dele junto com um texto que eu estou trabalhando, eu não não desvalorizo aquele trabalho dele assim só eu digo assim: “aguarda um pouquinho que agora nós estamos em outra situação, noutra parte do conteúdo mas tu vai aproveitar esse teu desenho ainda né”, porque se não eles passam só desse só fazendo aquilo ali só o que gostam e eu sempre digo pra eles na vida não não só o que a gente gosta tem coisas que é necessária que a gente não gosta muito [...]. Então é dessa forma que eu trabalho assim com eles (PROFESSORA A).*

Nesse contexto apresentado pela narrativa da participante, a acessibilidade opera sob o princípio de condução à atividade, como podemos observar no relato da Professora A. Desse modo, produzindo o *Homo oeconomicus* (FOUCAULT, 2010), “aquele que se destaca” e deve ser investido. Além do mais, disciplinam-se esses sujeitos “inventados” pelo GPESP com desenvolvimento de estratégias que o conduzem a explorar seu potencial, pelo menos no que se refere às professoras dos Anos Iniciais,

como, por exemplo, na frase “*Deveriam ser mais bem aproveitado, (PROFESSORA)*, e também na seguinte narrativa: “*A gente observa que esses alunos exigem da gente mais atividades. E atividades que envolvam assim, hã, mais criatividade, jogos, atividades lúdicas. E eu observo que a escola não tem atendido essas necessidades desses alunos*” (PROFESSORA C).

Nesse sentido as narrativas apresentadas nos fazem ponderar que há aproximações à prática pedagógica com vistas à acessibilidade em que são utilizadas estratégias específicas para esse alunado, desenvolvidas pelas professoras que acolheram as verdades lançadas pelo GPESP. No entanto, o discurso legal dá margem à proliferação do enunciado “a acessibilidade compreende a minimização de barreiras arquitetônicas para inserção do público que apresenta necessidades educacionais especiais” e como vimos no contexto escolar a terminologia também opera sob o princípio da condução à normalização ou padronização da estrutura física.

Além do mais, a acessibilidade pode estar também relacionada a ambivalências, pois se alguns sujeitos “inventados” pelo GPESP recebem estratégias diferenciadas, desenvolvidas por algumas pedagogas nos Anos Iniciais, nos Anos Finais, são desconhecidos e por vezes considerados alunos indisciplinados. Desse modo, pode-se concluir que os professores de Anos Finais podem não utilizar condição de poder-saber como instrumento de governo e normalização ao público que apresenta “características de altas habilidades/superdotação”, uma vez que para estes professores esses sujeitos podem ser apenas sujeitos “normais”.

#### **5.4 Reticências: um resgate das páginas perpassadas...**

Os discursos sobre inclusão e a acessibilidade, vinculadas à temática das “AH/SD”, operam sob princípios de descontinuidades. Além do mais, como vim apresentado ao longo do trabalho, à guisa de conclusão, pode-se considerar que, talvez como um reflexo, algumas concepções foram sendo edificadas fazendo com que os sujeitos da Educação Especial fossem visualizados como “marca” de incapacidade – seja cognitiva, auditiva ou visual.

Este aspecto que compreende a EE como área que atende aos anormais, marcados por uma condição de incapacidade, foi sendo constituído discursivamente em nossa história educacional por uma condição de falta, como incapazes, fazendo assim “não ver”, ou não produzir, na mesma proporção, os indivíduos que apresentam um

potencial superior – e se estes eram vistos, provavelmente isso se dava pelas suas condições socioeconômicas privilegiadas, assim passando a ser investidos. Em síntese, as práticas desenvolvidas no Brasil vão se caracterizar principalmente pela “invenção” e pelo investimento biopolítico do sujeito “deficiente” e pouco frente aos sujeitos “superdotados”, o que também podemos observar nas narrativas de alguns participantes da pesquisa.

Nesse contexto, há primazia de discursos e ações voltadas à “falta” – à condição da produção da deficiência – em que o “superdotado”, mesmo se tornando necessário ao jogo do capital, tem sido pouco investido e cartografado como público da Educação Especial, já estando inserido nos contextos de escolarização, além de ele não apresentar uma condição orgânica específica que lhe possibilite ser visualizado, caso do sujeito “deficiente”. Quando identificado como no caso da Escola X, ele perpassa uma “crise de identidade”, pois por vezes é reconhecido por sua condição potencial e às vezes “desconhecido”, também pode estar sendo “insignificado”.

Desse modo, podemos observar que referida temática vem sendo um saber que através de uma economia política vem sendo expandido em nosso país. No entanto, para exercer a dominação e viabilizar a cartografia desses sujeitos inventados por uma relação de saber/poder, eles encontram na escola sua crise de legitimidade, uma vez que há grandes resistências nas culturas escolares.

Como observamos nos capítulos iniciais, grande parte das práticas da Educação Especial historicamente se voltaram ao atendimento do público produzido como deficiente. Nesse ângulo, pode-se considerar que as Altas habilidades/superdotação podem estar se tornando diante dessa área um saber dominado, subjugado por questões culturais e históricas. Embora em expansão atrelada a uma governamentalidade biopolítica ancorada no sistema neoliberal, essa temática encontra resistência. Logo, a prática da identificação de indivíduos que apresentam um potencial elevado pode estar perpassando esses reflexos e se constituindo sob um múltiplo mecanismo que perpassa relações de poder por formas de saber.

Se esse sujeito não é reconhecido e está inserido no contexto da escola regular, será ele público da inclusão? Estará alimentando um dispositivo que forma subjetividades sob o processo de in/exclusão? Desse modo, a Educação Especial sob a veste inclusiva constitui uma governamentalidade biopolítica, principalmente no que tange à educação dos “anormais”, que com delineamento de algumas tecnologias se institui como estruturas maquinárias de coerção, regulação e governo do corpo

infantil (BUJES, 2005). Portanto, através dessas “artilharias”, esta área põe em circulação saberes sob técnicas refinadas e tecnologias específicas que empreendem a “domesticação” dos corpos – cada vez mais cedo – para transformar os indivíduos em *Homo oeconomicus* (FOUCAULT, 2008), assim o “superdotado” também não foge a essa lógica de investimento.

Como vimos, o “superdotado” e/ou aquele que possui “altas habilidades/superdotação” habita os bancos escolares e paradoxalmente é reconhecido e desconhecido por sua condição potencial, passando assim a ser inventado por um regime de verdades que institui suas características específicas. Desse modo, podem ser subjugados, produzidos como sujeitos da Educação Especial e enunciados como sujeitos que possuem “necessidades educacionais especiais”, ou não aceitos por sua condição de diferença que perpassa normalidade, aliás, que diferença é essa?

Os discursos legais estabelecem que esses sujeitos devem ser atendidos quanto às suas necessidades específicas. Pode-se observar que o investimento do Estado frente a esses sujeitos se dá como uma estratégia específica de refinamento de suas habilidades de modo que elas possam estar a serviço de uma economia política e ser usadas para o desenvolvimento da nação frente ao mercado mundial. No entanto, a simples descrição nos textos legais pode não ser acolhida nos contextos escolares, ou por partes, como no caso da Escola X.

Essa caracterização, ou melhor, essa enunciação dos discursos que encontramos nos documentos legais e nas narrativas dos professores participantes da pesquisa tem aproximações, sendo subsidiada por alguns saberes produzidos nessa área, que se operacionalizam para dar “suporte” para que seja possível, no campo das práticas, cartografar esse público e conduzi-lo ao exercício do biopoder. Como discutimos anteriormente, muitos desses saberes específicos operacionalizados com intuito de “fazer ver” os “superdotados” se expandiram em nosso país sob a influência “neocolonizadora” (HALL, 2003) dos países europeus e dos EUA, também perpassada por múltiplas relações de poderes, como já resgatados nos primeiros capítulos. E ainda na escola brasileira, podem não ser acolhidos com totalidade como um regime de verdades, produzidos como sujeitos “anormais”, embora apresentem condição potencial acima da média.

Nesse contexto, o poder circula não de forma unilateral, mas sim em múltiplas direções. O poder de dominação cultural dos “estrangeiros” faz com que a temática seja investida em nosso país. No entanto, a cultura (as culturas) popular escolar, como

apresenta a literatura na área e as particularidades por mim apresentadas nesse estudo, põe em circulação a resistência da escola, do poder exercido pela gestão escolar frente à Universidade como produtora de saberes e a escola como subjugada a esses conhecimentos pela primeira espalhados.

Desse modo, a escola, sob figura de seus gestores, por vezes não quer se tornar subjugada, dominada através dos saberes instituídos que a condicionam a um lugar menor. Portanto, nesse contexto, podem não estar sendo dissipados os resultados da pesquisa empreendida pelo GPESP, também não estando relacionados somente aos tão falados “mitos”, mas também ao desejo e “insubordinação”. Além do mais, esses públicos não apresentavam uma ameaça aparente à gestão principalmente, como, por exemplo, os “deficientes”, que demandariam ações diferenciadas, resistências dos professores etc. Desse modo, podem estar sendo produzidos não por uma condição de anormalidade, mas sim de aproximação à normalidade.

Nesse contexto, a inclusão sob as âncoras da Educação Especial – que constitui historicamente um saber que opera sob práticas que desnudam como um instrumento de controle social (LUNARDI, 2004) – realiza suas ações na contemporaneidade em primazia a determinados públicos, como venho destacando desde as páginas iniciais. E é nesse contexto, como peça fundamental, a manutenção deste “jogo inclusivo” que a Educação Especial historicamente se instaura como uma “sub” área do saber envolta em outras tramas<sup>23</sup> que a produzem e a efetivam por relações de saber/poder como um campo do conhecimento emergente.

As políticas públicas que surgiam pós-movimentos da década de noventa foram aos poucos instituindo diretrizes com a finalidade de implementação desse novo mecanismo de sujeição. Desse modo, a Educação Especial passou a fazer parte do contexto de escolarização comum vestindo roupagens da inclusão. Nesse contexto, os sujeitos a que ela atendia, em sua maioria sujeitos “com deficiência”, foram designados inicialmente a vivenciar um processo de inserção no contexto de escolarização regular e posteriormente a se tornar inseridos em classes comuns. Assim, rompe-se com os alicerces segregativos da forma como a Educação Especial direcionava o atendimento ao seu público nos centros especializados e/ou classes especiais. No entanto, a inclusão não pode ser observada apenas pela ótica do público que apresenta alguma deficiência,

---

<sup>23</sup> Uma destas seria a Psiquiatria que se produz após século XVIII sob uma nova ordem onde operam figuras patologizantes que perpassa do monstro ao indivíduo a ser corrigido e deflagrasse no anormal como sinônimo de “Pequeno Polegar” (FOUCAULT, 2010).

embora este público tenha sido produzido historicamente como sujeito da Educação Especial.

De certo modo, a Educação Especial em seu processo de constituição histórico desencadeia em suas diferentes fases um processo de criação de vários mecanismos que, sob uma teia (rede), produzem significados outros que repercutem na forma como a escola estrutura o ensino comum e de que modo recebe o público da Educação Especial “novamente”. Portanto, a educação inclusiva “rompe fronteiras históricas” e constitui um “entrelugar” (BHABHA, 1999) que abarca a diferença e a produz paradoxalmente. Em outras palavras, “a inclusão, via políticas de inclusão escolares, assistenciais, sociais e de trabalho, funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações” (LOPES, 2009, p. 156). Desse modo, investir no “superdotado” pode ser a garantia de condução de talentos para que “não sejam desperdiçados”, reduzidos à improdutividade ou à criminalidade, como vimos nas narrativas de algumas professoras da Escola X.

Em outras linhas, embora o Brasil tenha se espelhado nos países do primeiro a investir na educação de “superdotados” – apresentando um conjunto de documentos políticos com orientações específicas – a prática da identificação de indivíduos apresenta um potencial superior nas escolas regulares em nosso país. Diferentemente dos EUA, não constituiu um investimento maciço de governo, bem como não encontrou terreno fértil à disseminação de regimes de verdades que fossem aceitos pelos profissionais que atuam na Escola Básica (ALENCAR & FLEITH, 2001). Eis que alguns aspectos culturais são colocados em cena ou encontram resistência frente ao popular.

Como sabemos, o Brasil, mesmo através de uma economia em expansão, tem grande parte da população vivendo em condições de miserabilidade, e historicamente o ensino pautou-se no caráter elitista, não possibilitando acesso às massas populares. Nesse contexto, a Educação Especial passa a ter caráter assistencialista (MENDES, 2010; BUENO, 2010), relacionada mais diretamente ao atendimento do “deficiente” do que aos indivíduos que apresentassem habilidades em destaque, aspectos que repercutem no campo discursivo até os dias de hoje, como vimos nas narrativas de algumas professoras da Escola X.

Nesse prisma, nas narrativas das participantes da pesquisa por ora evidencia-se a lembrança desse processo de identificação realizado pelo GPESP que objetivava “fazer ver” indivíduos que apresentassem “características de altas habilidades/superdotação”.

Porém há um distanciamento que pode ser considerado um afastamento que considera por vezes o saber apresentado pelo GPESP e por vezes o coloca em dúvida. Essas são algumas tensões e fissuras apresentadas nas narrativas encontradas pela pesquisa.

Além disso, observa-se que a gestão teve certo distanciamento, seja considerando como verdadeiro o processo desenvolvido, seja pondo-o à prova, o que repercutiu na não disseminação dos resultados encontrados pela ação desenvolvida pelo GPESP. Por conseguinte, algumas professoras tomam saberes lançados pelo GPESP como verdadeiros, outras os aceitam, mas os põem à prova ao considerá-los “superdotados”.

Em face disso o “superdotado”, incluído de forma gradual no sistema de ensino – que se vale de intencionalidades subjacentes que através de redes discursivas operacionalizam saberes e controlam o risco do caos na sociedade – pode ser regulado por ações biopolíticas. Entretanto, estatisticamente, aparece em menor quantidade que os indivíduos que apresentam alguma deficiência orgânica em nosso país por estarem na margem da “normalidade”.

Em resumo, a inclusão e consequentemente a acessibilidade no cenário educacional do século XXI vêm se justificando por seus momentos históricos e também podem ser fruto de lutas sociais que primaram pelo acesso à escolarização, à instrução de públicos que muito foram rechaçados. No entanto, o acesso pela via do direito à educação na história de nosso país deflagrou-se inicialmente como privilégio da aristocracia (BAYER, 2005), e hoje na Escola X os sujeitos “inventados” pelo GPESP possuem acesso; nos Anos Iniciais podem estar tendo condições de acessibilidade, oficialmente não são considerados público da Educação Especial; e nos Anos Finais podem estar sendo despercebidos.

## PÁGINAS FINAIS

Com Foucault adentro no terreno das possibilidades. Talvez esse aspecto tenha sido fundamental para que pudesse me aventurar nessas páginas de modo a ter a coragem de “ver” além do que é “dito”. Então, chegando às páginas finais percebo-me com a sensação de que muito mais poderia ser dito. No entanto os objetivos os quais delineei ao início dessa caminhada foram sendo atendidos.

O que propus nesse estudo não foi conduzir a não identificação desses sujeitos que possuem “altas habilidades/superdotação” – ou como queiramos chamá-los – nos contextos escolares, uma vez que assim estaria indo de encontro a saberes que também me subjetivaram e subjetivam como profissional. Tampouco gostaria de desprestigiar os saberes já existentes, e/ou “dominantes”, frente a essa temática. E consequentemente ao GPESP que no cenário da Escola X, ao produzir estes 28 alunos, hoje apenas 21 encontram-se inseridos na referida escola.

Pelo contrário, quis promover uma discussão sobre esses preceitos, não uma verdade absoluta, mas apenas outra forma de observar a arte de “fazer ver” esses sujeitos que se destacam de algum modo nos contextos escolares por sua produção por uma condição intelectual, para que assim fosse possível articular uma discussão sobre a Inclusão Educacional e a acessibilidade vinculadas a essa temática.

Minha incursão ao GPESP marca longa data. Ao longo desses anos, como descrevi nas Páginas Iniciais, esse grupo de pesquisa fora propulsor de minhas aprendizagens e atuando nesse contexto de pesquisa e extensão produzi subjetividades, sob as formas, o saber, exerci o poder e sob mim este também se exerceu. O que quis com essas linhas resgatar foi como algumas estruturas perpassam a atuação do referido grupo e assim perpassaram o meu fazer nesse campo de atuação da EE.

Intentei olhar aos discursos e não às individualidades. Os discursos providos das entrevistas marcam uma época de caos, delimitam subjetividades, que foram nestas linhas apenas aprisionados alguns mecanismos que operam nessa constituição, sobretudo referentes às formas, saber-poder.

Não deixo de observar que esse movimento de escrita perpassou forças contraditórias, marcas subjetivas de uma formação disciplinar por se digladiaram com essa nova forma de ver possibilidades em vez de verdades absolutas. Assim foi o percurso dessa pesquisa: um constante confronto, um movimento de problematização a

temáticas que me constituíram. E com o devido cuidado de resgatar sob essa perspectiva outra leitura, novas possibilidades.

Depois de muitos anos atuando frente ao GPESP necessitei observar de outro modo o processo de produção de sujeitos e forma indireta também os produzi. Atentar aos efeitos da produção de sujeitos que apresentam “características de altas habilidades/superdotação” foi um grande desafio. Ainda mais quando relaciona essa temática à Inclusão Educacional e acessibilidade. Eis que ficaram alguns questionamentos, e nesse campo teórico não poderiam restar respostas, mas sim várias incertezas. Uma delas é a seguinte: que sujeito é esse que é díspar e “normal”, que não tem uma marca aparente dessa condição de “diferença”?

Através do estudo realizado, podemos ponderar que a inclusão produz subjetividades que funcionam sob a fabricação de incluído e excluído, incluídos em alguns aspectos e excluídos em outros. Portanto, no que se refere à temática das “Altas Habilidades/Superdotação”, enunciar sujeitos através de documentos legais que legitimam “condições de acesso e acessibilidade” pode significar pouco nos contextos escolares.

A inclusão sob o princípio paradoxal no que tange à referida temática encontra seus entraves na arte de “fazer ver” esses indivíduos. Eis então que esbarramos nas relações de poder e contrapoder, nas resistências do contexto escolar das culturas, das particularidades dos professores, de uma possível não aceitação de regimes de verdades que são lançados. Eis que emerge um questionamento: identificar sujeitos que apresentam potencial superior possibilita a inclusão? Talvez essa seja uma questão que não tenha resposta. Tão pouco foi minha intenção levá-la a cabo.

Posso ao término dessa caminhada ressaltar que os discursos, como acontecimentos, demarcaram fissuras e ambivalências que provêm do cenário contemporâneo. E foi valendo-me de algumas ferramentas que propus esse diálogo ao estudo de Foucault, para atentar às práticas discursivas da temática das AH/SD frente às tramas da IE, como produto histórico que apresenta grandes marcos da EE enquanto uma área que historicamente deu conta de atender à anormalidade.

Os discursos encontrados pela pesquisa apresentaram certa regularidade aos princípios estabelecidos na atualidade. Isso quer dizer que a inclusão atrelada à temática das “altas habilidades/superdotação” pode ter o efeito de inserção, invisibilidade e não significação. E a acessibilidade, mormente, pode enunciar-se pelo viés arquitetônico e direcionada a uma condição de “falta”.

Perpassadas essas páginas restam muitas questões que nessas linhas ficam “em aberto”, pois não busquei fazer dessas redes discursivas lançadas verdades absolutas, embora compreenda que o que abordei, a forma como abordei perpassam relações de saber-poder. Em síntese, a Inclusão Educacional e Acessibilidade frente à temática das Altas Habilidades/Superdotação se valem de ambivalências, estruturas paradoxais, sobretudo por ambas estarem sob “abas” da Educação Especial.

Como resgatei no início desse trabalho, em algum momento passei a observar a realidade sob outro modo. Na verdade as certezas que haviam se enrijecido como verdades absolutas foram postas à prova durante percurso que trilhava. Hoje posso dizer que busco possibilidades, mesmo tendo consciência que também produzo regimes de verdades. Portanto, nesse espaço não farei uma retrospectiva dos capítulos anteriores, pois acredito que em cada momento as palavras “falaram por si”. Do contrário, busco apenas deixar alguns questionamentos essenciais que esse estudo suscitou, quem sabe para futuros voos. Sobretudo os seguintes:

*Que sujeitos são esses que foram produzidos por regimes de verdades disseminados pelo GPESP no contexto da Escola X? São enunciados, assujeitados, mas quais repercussões e efeitos desse processo de sujeição? O que contam esses indivíduos que foram sujeitados? Que diferença é essa que passa ser enunciada como normalidade?* Esses questionamentos encerrarão essas páginas, para quem sabe se tornar início de outras tantas.

## REFERÊNCIAS

ABSD, Associação Brasileira para Superdotados. Seção RS. **Altas habilidades/superdotação e talentos: manual de orientação para pais e professores**. Porto Alegre/ RS, 2000.

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

BAKER, Harry J. *Introducción al estudio de los niños sun y superdotados*. Editorial Kapelusz, Argentina, 1955. (segunda edição).

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2005.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. (p.13-34). In: **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Org. Maria Vorraber Costa. 2 ed. Rio de Janeiro, Lampariana Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Org. Rosa Maria Ressel Silveira Canoas, Ed ULBRA, 2005.

BUENO, José Geraldo S. **Educação Especial Brasileira Integração/Segregação do aluno Diferente**. São Paulo, EDUC, PUSP, 1993.

BHABHA, H.K. **O local da cultura**. Trad Myrian Ávila; Eliana Reis, Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.

\_\_\_\_\_. LDB 5692/71. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 12 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_.LDB 9334/96 . Disponível em: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope\\_web/lei\\_n9394\\_20121996.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf) . Acesso em 15 de maio de 2009.

\_\_\_\_\_.DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso dia 20 abril de 2009.

\_\_\_\_\_.DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em 10 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, de 02 de outubro de 2009. Disponível em [http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf). Acesso em 15/12/2011.

\_\_\_\_\_. NOTA TÉCNICA Nº 62/2011 MEC/SECADI/DPEE. Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/2011/12/09/orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-o-decreto-no-7-6112011-nota-tecnica-no-62-2011-mec-secadi-dpee/>. Acesso 15 de fevereiro de 2012.

BEBRENS, M. A; OLIARI, A.L.T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade (p. 53-66). **Dialogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n.22, set/dez. 2007.

CALMATTES-JEAN, Sandrine. Superdotados: quais pensamentos? In: **A cultura dos superdotados**. (org.) Marika Bérges-Bounes e Sandrine Calmattes-Jean. Trad Maris Nestrovsky Folberg, Editora Porto Alegre, 2010.

CANCLINI, Nestor Garcia. La globalización: prouctora de culturas híbridas?. **Actas Del III Congreso Latinoamericano de La Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular (IASPM-AL)**. (conferência inaugural). Bogotá, 2000. Disponível em : <http://www.hist.puc.cl/iaspm/actastema1.html>. Acesso em 31/01/2012.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelo seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Xavier; revisão Walter Omar Kohan e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

CORAZZA, M.V. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro DP&A Editora, 2002.

CENCI, Adriane; SPERONI, Karine Sefrin. As relações entre altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem na escola. In: VII Congresso

internacional de educação - profissão docente: há futuro para este ofício?, São Leopoldo – RS, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em : 15 de maio de 2009.

DELPRETTO, Bárbara. M. L. FORTES, Caroline; FREITAS, Soraia N. Olhar e oportunidade aos alunos com potencial superior: uma experiência em Santa Maria/RS. In: **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ** - Ano 10 - n. 20 - jan./jun. 2008

EIZIRIK, Marisa Faermann. Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto? In: **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Org. Cláudio Roberto Baptista; Adriana Marcondes Machado [et al]. Porto Alegre, Mediação, 2006 – 1ª reimpressão da 1ª ed. 2009.

FERREIRA, Liliana Soares. A pesquisa Educacional no Brasil: tendências e perspectivas. In: **Contrapontos**, vol. 9 nº 1, PP 43-54, Itajaí jan-abr, 2009.

FERREIRA, J.R. Notas sobre a evolução dos serviços de Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, nº 1, p.101-107, 1992.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nº. 1 volume 7-b2r2o3/,2 n0o0v1embro/ 2001.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.**ª Ed. São Paulo, Martins Fontes, 1992 (Coleção Ensino Superior).

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões.** Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade.** Trad. de Maria E. Galvão. SP: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. Nascimento da biopolítica: curso dado no College France (1978-1979). São Paulo, Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola. 20ª edição, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder.** Org. trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979. 28ª reimpressão, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**: curso no College France 1974-1975. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

FREITAS, Soraia Napoleão.; PÉREZ, Suzana G.P.B.P. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento educacional especializado. Marília, ABPEE, 2010.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano**: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008 Disponível em <http://www.grupalfa.com.br/congressotrabalhos/palestras/gallo.pdf>. Acesso em: 06 de Jun, 2010.

\_\_\_\_\_. Uma apresentação: diferenças e educação; governamneto e ressitência. In: **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governan/ Maura Corcine Lopes, Morgana Domênica Hattge (org). Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

GARAY, Graciela de. La entrevista de história oral: monólogo o conversación? Revista **Electronica de Investigación Educativa**. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15501107.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2009.

GARDNER, Howard. **Inteligência um conceito reformulado**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Capacidade e Talento**: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Dotação e talento: reconhecimento e identificação. In: **Cadernos de Educação Especial**. UFSM n° 28, Santa Maria, 2006.

GREGORIUS, Christiane. Superdotados para quem? In: **A cultura dos superdotados**. (org.) Marika Bérge-Bounes e Sandrine Calmattes-Jean. Trad Maris Nestrovsky Folberg, Editora Porto Alegre, 2010.

HALL, Stuard. **Identidade cultural na pós-modernidade**. (trad. SILVA, Tomás Tadeu & LOURO, Guacira Lopes) DP&A Editora, 1ª Ed. Em 1992, Rio de Janeiro, 11ª reimpressão em 2006.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 22, n.2, jul/dez, 1997, p. 17.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**/Stuart Hall; Orgs LivSovik; Tradução Adelaide La Guardia Resende...[et all]. 1ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG,2003

IDEB. Disponível em: [www.mec.gov.br/ideb](http://www.mec.gov.br/ideb). Acesso em 16 de janeiro de 2012.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**.trad. Neze Maria Campos Pellanda. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

LACÔTE, Christiane. Uma legibilidade perfeita. In: **A cultura dos superdotados**. (org.) Marika Bérge-Bounes e Sandrine Calmattes-Jean. Trad Maris Nestrovsky Folberg, Editora Porto Alegre, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governan/** Maura Corcine Lopes, Morgana Domênica Hattge (org). Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Políticas de Inclusão e governamentalidade. In: **Educação e Realidade**, maio-ago, 2009.

LUNARDI, Marcia Lise. Inclusão e exclusão dias faces da mesma moeda. In: **Revista Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, nº 18, 2001. Disponível em: [http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca\\_artigos/inclusao\\_educacao\\_ssurdos/texto70.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/inclusao_educacao_ssurdos/texto70.pdf). Acesso em 05/06/2011.

\_\_\_\_\_. Educação especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Org. Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini Lopes. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da diversidade e pedagogia da diferença?** Singularidades e regularidades nos discursos das políticas inclusivas. In: **tendências contemporâneas de inclusão**. Org. Soraia Napoleão Feitas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

MELJAC, Claire. Superdotados e subdotados: retomada de algumas noções básicas. In: **A cultura dos superdotados**. (org.) Marika Bérge-Bounes e Sandrine Calmattes-Jean. Trad Maris Nestrovsky Folberg, Editora Porto Alegre, 2010.

MENDES, Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, vol 22, nº 57 mai-ago, 2010.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação**. Campinas, SP: Papirus, 2009 (Série Educação Especial).

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento Psicológico do Superdotados**. São Paulo: Atlas, 1979.

OSOWSKI, Cecília Irene. Os chamados superdotados: um fetichismo para fortalecer o sistema capitalista? In: **Educação e Sociedade**, ano XII abril, 1991.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Estranho medo da inclusão. In: **Revista de Educação Especial UFSM**, Santa Maria, RS, vol 32, nº 2, 2007.

\_\_\_\_\_. Escolarização: pacto de silêncio pela indiferença. In: diálogos em Foucault. Org. Antônio Carlos do Nascimento Osório, Campo Grande, MS Ed Oeste, 2010.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Estado do conhecimento na área das altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: Anais da 32ª ANPED, 2009. Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT15-5514--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT15-5514--Int.pdf)

PERÉZ, Susana Graciela Pérez Barrera. O atendimento educacional do aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da região sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. In: **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos**. Og. Soraia Napoleão Freitas. Santa Maria. Editora da UFSM, 2006.

\_\_\_\_\_. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, n. 22, p. 45-59, 2003.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. In: **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v.15, n.1, p.3-14, jan.-abr. 2009

RENZULLI, J. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **REVISTA DE EDUCAÇÃO ano XXVII**, n. 1 (52), p. 75 – 131, Jan./Abr. Porto Alegre – RS, 2004.

REVISTA NOVA ESCOLA, **Excepcionais, alunos muito especiais**. Nº 26, abril de 1974. Editora Abril, 1974.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Momentos Históricos da escolarização. In: **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Org. Cláudio Roberto Baptista; Adriana Marcondes Machado [et al]. Porto Alegre, Mediação, 2006 – 1ª reimpressão da 1ª ed. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In GENTILI, Pablo & DA SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Neoliberalismo e qualidade total e educação: visões críticas**. 7ª edição, editora Vozes, Petrópolis, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. (p-118-138). In: **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Org. Maria Vorraber Costa. 2 ed. Rio de Janeiro, Lampariana editora, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trd. Giane Lessa, Rio de Janeiro DP&A, 2003.

SPERONI, Karine Sefrin. Inclusões e Exclusões na Escola: como os alunos com altas habilidades/superdotação sentem-se diante desse contexto? Trabalho de conclusão de Curso de Graduação em Educação Especial, Santa Maria, UFSM, 2008.

\_\_\_\_\_. **Do macrosistema ao microsistema: uma investigação e problematização do processo de inclusão escolar no município de Santa Maria RS**. Monografia de conclusão de Curso de Especialização em Gestão Educacional, Santa Maria, UFSM, 2010.

TAVARES, Orivaldo de Lira. Teorias educacionais: um quadro comparativo. Disponível em : <http://www.inf.ufes.br/~tavares/trab2.html>. Acesso em 06 de março de 2006.

TEZZARI, Mauren Lúcia; BAPTISTA, Cláudio Roberto. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: **Professores e educação Especial: formação em foco**. Org. Kátia Regina Moreno Caiado, Denise Meyrelles de Jesus e Cláudio Roberto Baptista – Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. Vol

VEIGA-NETO, Alfredo; LARROSA, Jorge. Educação e governo. In: **Inclusão escolar : conjunto de práticas que governam**/ Maura Corcine Lopes, Morgana Domênica Hattge (org). Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governo? *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.79-85, Jul/Dez 2005.

\_\_\_\_\_. Olhares... In: **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Org. Varisa Voraber Costa. 3ª Ed Rio de Janeiro, Lamparina Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação e altas habilidades: incluir sim, mas como? in: **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Org. Cláudio Roberto Baptista; Adriana Marcondes Machado [et al]. Porto Alegre, Mediação, 2006 – 1ª reimpressão da 1ª ed. 2009.

VINCENT, Hubert. Os superdotados. In: **A cultura dos superdotados**. (org.) Marika Bérge-Bounes e Sandrine Calmattes-Jean. Trad Maris Nestrovsky Folberg, Editora Porto Alegre, 2010.

VIRGOLIM, Angela Magda. O indivíduo superdotado: história concepção e identificação. In: **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, já-abr, vol.13 n°1, p 173-183, 1997.

\_\_\_\_\_. A educação de alunos com superdotação. In: Secretaria de Educação especial (org.). Ensaio Pedagógico: Construindo escolas inclusivas (pp. 145-158). Brasília, DF: MEC – SEESP, 2005.

**ANEXOS**

**Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do estudo:** “De que forma é narrada/produzida a inclusão educacional?”

**Pesquisador responsável:** Karine Sefrin Speroni (autora); Soraia Napoleão Freitas – Orientadora

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/UFSM

**Telefone para contato:** 55 99375619

**Local da coleta de dados:** Escola Municipal De Ensino Fundamental Fontoura Ilha

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas de uma entrevista narrativa de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

**Objetivo do estudo:** Investigar de que forma está sendo narrada/produzida a inclusão educacional no Município de Santa Maria – RS, sobretudo no que se refere ao acesso e acessibilidade de sujeitos da educação especial, especificamente indivíduos com altas habilidades/superdotação no contexto escolar.

**Procedimentos.** Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas com a realização de uma entrevista narrativa que apresenta cinco questões norteadoras, que serão gravadas em áudio e em vídeo e posteriormente transcritas.

**Benefícios.** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Ao final da pesquisa os dados serão disponibilizados à Secretaria de Educação do Município.

**Riscos.** A participação na realização da entrevista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você. Entretanto poderá causar certo desconforto durante a realização da mesma, podendo aflorar sentimentos como raiva, revolta, tristeza.

**Sigilo.** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

É importante esclarecer que não há despesas pessoais para o participante em qualquer etapa deste estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional em materiais e outros, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Dessa forma, solicitamos sua autorização para colaborar participando da pesquisa, sendo que é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo;

-----

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o Projeto “De que forma é narrada/produzida a inclusão educacional?”. Ficaram claros para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo voluntariamente que a pesquisa seja desenvolvida com minha participação e poderei retirar o consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que ele possa ter adquirido.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

-----

Assinatura do Participante da Pesquisa

-----

N. identidade

**(Somente para o responsável do projeto)**

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do responsável do sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

-----

Karine Sefrin Speroni  
(Autora Responsável pela pesquisa)

-----

Orientadora da Pesquisa e Pesquisador  
Responsável na Instituição (UFSM)

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM

Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

**ANEXO B: Termo de Confidencialidade**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** “De que forma é narrada/produzida a inclusão educacional?”

**Pesquisador responsável:** Karine Seffrin Speroni (autora) e Soraia Napoleão Freitas (orientadora)

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/UFSM- Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE – Curso de Mestrado em Educação

**Local da coleta de dados:** Escola Municipal De Ensino Fundamental Fontoura Ilha

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados através da realização de entrevistas narrativas desenvolvidas com professores, coordenadores pedagógicos e diretores da instituição. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3281 B, por período quatro anos sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Soraia Napoleão Freitas, orientadora do projeto. Após esse período os documentos serão descartados. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ...../...../....., com o número do CAAE .....

Santa Maria, .....de .....de 200.....

.....

[Nome (ou carimbo), CI, Registro Profissional (se houver) e assinatura do pesquisador responsável]

## **ANEXO C: Roteiro das entrevistas realizadas**

### **Entrevista dos integrantes do GPESP que realizaram o processo de identificação na Escola X**

- 1 Gostaria que vocês relatassem sobre seus processos formativos e há quanto tempo atuam na temática das AH/SD, especificamente no processo de identificação?
- 2 Com relação ao processo de identificação na Escola Fontoura Ilha, se recordam de como foi realizado? Como foi o desenvolvimento do processo de identificação com os professores e com relação à gestão escolar?

### **Entrevista com integrantes da gestão escolar:**

- 1 Gostaria que você relatasse um pouco sobre tua formação, quanto tempo atua na gestão.
- 2 Gostaria que você narrasse como está sendo implementada a inclusão educacional na sua escola, especificamente de alunos com altas habilidades/superdotação.
- 3 Você se recorda como se deu o processo de identificação desses alunos?
- 4 Você considera que esses alunos com altas habilidades/superdotação tem condições de acessibilidade no contexto escolar?
- 5 A gestão escolar recebe formação/capacitação para implementação da inclusão na escola e atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação?

### **Entrevista com professores que participaram da identificação no ano de 2009:**

- 1 Gostaria que você relatasse um pouco sobre tua formação, quanto tempo atua na educação.
- 2 Gostaria que você narrasse como está sendo implementada a inclusão educacional na sua escola, especificamente de alunos com altas habilidades/superdotação.
- 3 Você se recorda como se deu o processo de identificação desses alunos?
- 4 Que critérios você utilizou para indicar os alunos?

- 5 Quais são as ações relacionadas à partir desse processo de identificação esses alunos passaram a receber estratégias educacionais com vista à acessibilidade, contemplando suas necessidades específicas de aprendizagem?

**Entrevista com professora de educação especial:**

- 1 Gostaria que você relatasse um pouco sobre tua formação, quanto tempo atua na educação.
- 2 Gostaria que você narrasse como está sendo implementada a inclusão educacional na sua escola, especificamente de alunos com altas habilidades/superdotação.
- 3 Você atende no AEE alunos com Altas habilidades/superdotação?
- 4 Quais são as ações relacionadas à acessibilidade que esses alunos recebem?
- 5 Você recebe capacitação para implementação da inclusão na escola e atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação?

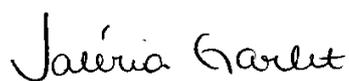
**Entrevista realizada com professores dos Anos Finais da Escola X**

- 1 Gostaria que você relatasse um pouco sobre tua formação, quanto tempo atua na educação.
- 2 Gostaria que você narrasse como está sendo implementada a inclusão educacional na sua escola, especificamente de alunos com altas habilidades/superdotação.
- 3 Você observa que algum aluno apresente alguma habilidade?
- 4 Você considera que tenha alunos com altas habilidades/superdotação?
- 5 Quais ações relacionadas à acessibilidade que esse alunos tem no contexto escolar?

**Anexo D: Termo de comprovação de revisão do português****ATESTADO**

Eu, Valéria Garlet, licenciada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria, atesto para os devidos fins que a dissertação de Karine Sefrin Speroni passou por uma revisão de português.

Santa Maria, 21 de maio de 2012.



Valéria Garlet