

‘Ele não é qualquer aluno’: a emergência dos superdotados como sujeitos de direitos da educação especial¹

Gicele Sucupira (UFAM)

Esse aqui é algo!, disse-me² a professora Joana ao olhar alguns papéis entre tantos que folheava em uma das nossas conversas matutinas no final de 2010. Apesar da maioria dos professores da escola de ensino médio, onde estava localizada a sala de recursos, terem *debochado* e dito “*Aqui não tem*” quando Joana apresentou a discussão sobre altas habilidades e solicitou o preenchimento de formulários de identificação, os papéis tratavam-se da identificação de *um menino* preenchido pela única que teria se disposto a tal. *Não tem?*, falou-me Joana rindo. Agora era ela quem debochava.

Esse menino faz muitas perguntas em sala, perguntas que a professora não sabe responder, continuou Joana. O *menino*, talvez não tão menino, contava 20 anos de idade naquele ano e estava no 1º ano do Ensino Médio. Tendo recém completado o Ensino Fundamental, deixou a escola para trabalhar. Anos depois, *viu que tinha que fazer o Ensino Médio por mais inteligente que ele fosse* e voltou a estudar em 2010, completou Joana.

Mantendo os papéis em mãos, Joana falou-me de suas visitas à Secretaria Municipal de Educação, para a qual apresentou uma *proposta de aceleração* do menino. Lá pediram que este cursasse a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou realizasse o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o que para ela, conforme a legislação, não era *necessário*. A LDB no artigo 58³ *garante terminalidade para deficiente e conclusão em menor tempo para superdotado*, argumentou Joana, que em seguida acrescentou: “*Não estamos falando como qualquer, estamos falando de um aluno com superdotação. Ele não é qualquer aluno, ele é aluno da educação especial*”.

Ser *identificado* com *superdotação* no Brasil, portanto, pode significar também ser aluna/o da educação especial, principalmente nas escolas públicas. A educação especial, por

¹ III ENADIR, GT.7 – Antropologia, alteridade, autoridade e constituição de sujeitos.

² Para delimitar o caráter temporal desse estudo preferi utilizar o tempo verbal no passado, me afastando do presente etnográfico tão criticado por James Clifford (1998) e tentando não incorrer no erro do registro atemporal criticado por Paul Rabinow (2008)

³ Joana cometeu um pequeno equívoco. O artigo que trata da aceleração é o 59 e não 58. Art. 59, que postula que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: (...) II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, para os superdotados”.(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996)

sua vez, vincula este/as a um tratamento *diferenciado* que compreende a aceleração, tal como lembrou Joana e o Atendimento Educacional Especial (AEE), que diz respeito ao atendimento por especialistas em sala comum ou sala de recursos, à frequência a atividades específicas, como cursos (artes, idiomas, robótica, matemática,...) e passeios (cinema, museus, a exposições, a apresentações de musica, dança ...).Em alguns casos, como na rede municipal de Porto Alegre, essa/es aluna/os também podem receber benefícios como vale transporte gratuito para frequentar a sala de recursos e as atividades, ter acompanhamento pedagógico e psicológico e facilmente acessar uma bolsa de estudos.O grande impasse, extremamente controverso, é a *identificação*, ou seja, a classificação e a separação da/os que receberão ou não esses benefícios, da/os que ficam e da/os que não ficam nas salas de recursos, a/os que são e a/os que não são tida/os como superdotada/os.

Com objetivo de discorrer sobre a emergência dos superdotados como sujeitos da educação especial, ao longo do texto dialogarei com situações e interlocutores de diferentes lugares do Brasil, alinhavando com as falas de congressistas e profissionais da área da superdotação, de modo a contribuir para a discussão apresentada a partir da experiência com professoras, estudantes, familiares nas salas de recursos para altas habilidades/superdotação pesquisadas da cidade de Porto Alegre. Argumento, neste texto, que a *busca* pelos direitos para superdotados, possibilitada pela interpretação de categoriais legais como ‘necessidades especiais’ e ‘excepcional’, se deu na conjunção na de leis jurídicas e leis científicas, como a lei da probabilidade, que passou a fundamentar a existência dos superdotados e conseqüentemente, a necessidade de leis jurídicas específicas para tais sujeitos.

As legislações

As discussões sobre superdotação na legislação brasileira datariam de 1961 (Delou, 2005), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024/1961, sob o termo *excepcional*⁴ cunhado por Helena Antipoff para referir-se aos deficientes mentais, aos que tinham problemas de condutas e aos superdotados. Apoiada nesta lei, foi criada pelo MEC em 1967 uma Comissão cuja pauta eram os critérios de identificação e atendimento aos

⁴ :“(..) TÍTULO X – Da Educação de Excepcionais : Art.88 – a educação de **excepcionais** deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. (..)” (Brasil, 1961)

“excepcionais”, num momento de eclosão de matrículas nas diversas escolas brasileiras (METTRAU, 2007) .

Quase dez anos depois da primeira LDB, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, criou os Serviços de Educação Especial nas esferas Federal, Estadual e Municipal e com esta, pela primeira vez o termo **superdotado**⁵ teria aparecido nos registros de uma legislação nacional. Nos anos seguintes, foram redigidos três Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) que se referiam a estes.

Apenas em meados dos anos 80, com a Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986, teria sido feita a primeira definição, em âmbito legal, do termo superdotado (Andres, 2010) :

“educandos que apresentam **notável** desempenho e/ou **elevada** potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado.”(Brasil, 1986)

O ano de 1988 foi marcado pela redação de uma nova Constituição Federal, que segundo a psicóloga Zenita Guenther(2006)⁶, era uma das bases legais para educação dos superdotados, ou melhor, dos dotados:

“a educação especial para dotados, em nosso país, é contemplada em vários documentos legais, com amplas bases filosóficas, a começar com a Constituição federal que garante a todos os brasileiros, de qualquer idade, *acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um.*”⁷(2006, p.28)

Além da constituição, um dos princípios legais comumente indicados para educação dos superdotados (Freitas e Perez, 2011), a Declaração Universal dos Direitos Humanos

⁵ “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e **os superdotados** deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. (Art. 9º) (Brasil, 1971)

⁶ Zenita também conviveu com Helena Antipoff na Fazenda do Rosário em Minas Gerais onde cursou a Escola Normal Rural. Tempos depois, cursou o doutorado em psicologia da Educação nos Estados, foi professora da Universidade Federal de Lavras (MG), onde coordenou o curso de especialização em educação para superdotados. Disponível em: www.conbrasd.org.br, acesso em 15 de dez. 2010. Nos anos seguintes a psicóloga criou, em 1992, o primeiro Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET)⁶ do Brasil , em Lavras/Minas Gerais, seguido, em 1993, organização da primeira Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento (ASPAT)⁶, que junto com a prefeitura da cidade, mantinham o Centro. O CEDET Oferecendo a complementação e a suplementação educacional de apoio ao aluno dotado e talentoso matriculado em diferentes escola, outros CEDETs foram criados nas cidades de Palmas (TO), Vitória (ES), São José dos Campos (SP), Sete Lagoas (MG), Assis (SP) e Poços de Caldas (MG) Nestas cidades também foram criadas as ASPATS, além de Recife. Disponível em: <http://www.aspat.ufla.br> e <http://www.lavras.mg.gov.br>, acesso em 7 de jun de 2011.

⁷ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

(1948), fundamenta a educação dos bem dotados a prever condições apropriadas de vida e aprendizagem, para que cada um se desenvolva e venha a usufruir de tudo o que a experiência de viver possa oferecer (GUENTHER, 2006).

Novos termos e novas definições como *altas habilidades*, *superdotação*, *dotação*, *talento*, *necessidades especiais*, emergiam no dialogo local e global, tanto pela circulação de pesquisas e estudos, quanto por meio de declarações e convenções, que reuniam uma série de países para ratificar e criar leis, portanto, produziam efeitos, sob o acompanhamento de organizações internacionais (ONU, UNESCO, etc.)

A política a partir dos números

O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de **estatísticas** completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento. Somente a partir do ano 2000 o Censo Demográfico fornecerá dados mais precisos, que permitirão análises mais profundas da realidade. A Organização Mundial de Saúde estima que em torno de 10% da população têm necessidades especiais. Estas podem ser de diversas ordens - visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Se essa estimativa se aplicar também no Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais. Os números de matrícula nos estabelecimentos escolares são tão baixos que não permitem qualquer confronto com aquele contingente. (MEC, 2006 : p.158)

O conhecimento da realidade, segundo o MEC, se daria então por meio da estatística, como num Censo que forneceria análises profundas, com o objetivo de orientar a implementação de políticas publicas como as salas de recursos, bem lembrou a professora Joana. O MEC, segundo esta professora, estava *“implementando salas de acordo com a demanda, do censo de alunos com necessidades educacionais especiais”*, isto é, *“de acordo com a demanda, ele[MEC] esta colocando um número de salas em cada município e os professores estão sendo formados para trabalhar nessas salas.”*

A sala de recursos, conforme especificação encontrada no Portal do MEC é “destinada às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características [educação especial] estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP.”.A demanda de alunos e suas especificidades, por sua vez, são as registradas no Censo Escolar, que desde 2004 inclui o registro de *alunos identificados no campo da educação especial* para monitorar as matrículas, de modo a orientar as políticas públicas de educação, saúde e assistência social.

A importância do registro de *superdotados* no Censo, como um dos meios para *buscar* a implementação da política de educação especial para superdotados nas salas, foi enfatizado diversas vezes pelas professoras das salas de recursos e em eventos sobre superdotação no Brasil⁸. A professora Camila, por exemplo, falou da necessidade de *preparar o pessoal para que esse aluno vá para o censo*, ou seja, que quem *preencha o censo participe da formação* [sobre altas habilidades]. A discussão sobre o Censo também esteve presente durante o encontro de pais realizado no Congresso quando uma professora destacou que há um *boicote da escola que não coloca os alunos no censo* e outra complementou: *não aceitam que são*.⁹ Bia, nesse sentido, lembrou que *o governo* do estado do Rio Grande do Sul não apoiava a criação de salas de recursos: *No começo não reconheciam. Agora reconhecem. Depois dessas pesquisas, começou aparecer muito [pessoas com altas habilidades]*”.

O *reconhecimento* de que fala Bia não destoa das discussões sobre a *luta por reconhecimento* de Axel Honneth (2003), uma vez que tais quais mulheres, homossexuais, crianças, entre outros atores, as pessoas com superdotação reivindicavam para si a posição de sujeitos de direitos. De acordo com Ana Rosato (2009), é em primeiro lugar, por meio de atos de reconhecimento e não reconhecimentos, de que determinadas pessoas estão dentro ou fora de determinadas categorias, que os beneficiários/sujeitos, construídos pelas próprias políticas, dependem para ter acesso a estas. Se a busca por reconhecimento têm se dado, inúmeras vezes, como mostra Theophilos Rifiots (2007a), por via do direito, isto é, por meio da aprovação de mecanismos jurídicos que garantam o reconhecimento social por meio da conquista de direitos, que se traduz em dispositivos legislativos e institucionais, a quantificação foi uma das vias de reivindicação e do reconhecimento dos superdotados.

O número de superdotados registrado no Censo para o MEC é ainda “reduzido”, já que seu parâmetro é a estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS): 3 a 5% da população (MEC, 2006, p.13). As decisões, nesse sentido, não se apoiam apenas no Censo, como também na probabilidade. Obtidas por meio de instrumentos, medições e cálculos, a probabilidade torna sujeitos meramente prováveis em sujeitos “reais” e faz as decisões justificáveis. (HACKING, 1990)

⁸ IV Seminário para Inclusão das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotadas (2009) em Vitória – ES e I Congresso Internacional de Superdotação (2010) em Curitiba –PR.

⁹ O Censo escolar é preenchido por um responsável da escola, uma secretaria, vice-diretora, assistente técnico pedagógico por meio de formulário on-line.

Foi também pela probabilidade, que a AGAAHSD¹⁰ tentou mostrar que existiam superdotados no Rio Grande do Sul e assim reivindicar os direitos desses como salientou Joana: *A Associação Gaúcha que **buscou** esse atendimento perante o governo do estado, né? E como o governo dizia que não existiam esses alunos, a gente fez uma pesquisa lá em 2001 e chegou ao índice de 7,78%¹¹ [no Rio Grande do Sul].*

A pesquisa foi realizada em 2001 pela associação na região metropolitana do Rio Grande do Sul, em 31 municípios, contemplando 500 e poucas escolas:

*“Desenvolvemos um documento e formamos os pesquisadores (...) Já utilizando a ideia de inteligência múltipla então buscando identificar os indicadores nas diferentes áreas de inteligência. E essa pesquisa foi a que trouxe esse índice de 7,8%. (...)Depois teve pesquisas posteriores. Pesquisadores de mestrado, doutorado que **confirmaram** esse índice. (...)Pelas normas da estatística tu podes extrapolar [o índice de 7,8] pro Rio Grande do Sul, mas não pro país inteiro por causa das diferenças culturais. (Entrevista com Camila, Porto Alegre, dezembro de 2010)*

A pesquisa, que *buscou* a existência do número de superdotados no Rio Grande do Sul por meio do levantamento de um índice tinha como objetivo justificar a importância da implementação da legislação, que previa o atendimento ao superdotado desde 1989 (FREITAS E PEREZ, 2011). A partir dessa pesquisa a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades (FADERS), passou a atender esse “*segmento social*”, as pessoas com altas habilidades:

A Fundação “expressa nas suas ações descentralizadas a competência de articular e desenvolver políticas públicas a 15,1% da população riograndense que possui algum tipo de deficiência – estimativa do IBGE (Censo 2000) –, e a 7,78% de pessoas com altas habilidades, segundo estudos da Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades. (Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br>, acesso em março de 2010).

¹⁰ Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação

¹¹ “Objetivos: Avaliar a prevalência de alunos portadores de altas habilidades, nas escolas pública e privadas, da região metropolitana de Porto Alegre. Subsidiar as políticas públicas educacionais para os alunos portadores de altas habilidades. Amostragem: 1054 alunos de 384 escolas públicas e privadas da região metropolitana de Porto Alegre Pais dos alunos identificados como potencialmente portadores de altas habilidades Professores destes alunos identificados. Porto Alegre 387 , Canoas 99, Gravataí 78, Viamão 69, Novo Hamburgo 66, São Leopoldo 61, Alvorada 56, Sapucaia 37, Cachoeirinha 36, Guaíba 30, Esteio 27, Sapiranga 21, Campo Bom 20.” Dos 1054, 82 foram identificação como PAH. Características de aprendizagem: Leitura precoce, Desempenho acadêmico, Leituras variadas, Vocabulário rico, Raciocínio lógico-matemático. Características motivacionais e comportamentais : Crítica e auto-crítica, Autonomia , Interesse por problemas sociais e Curiosidade.” **Estudo de prevalência de alunos portadores de altas habilidades nas escolas públicas e privadas da região metropolitana de porto alegre** ABSD-RS - dezembro de 2001. Disponível em: www.agaahsd.org.br, acesso em fevereiro de 2011.

Numa linguagem dos números (estatísticas e probabilidades) os superdotados apareceram como sujeitos existentes, por conseguinte, sujeitos de direitos. Linguagem esta que esta em consonância com o modo de pensar “ocidental” que se orientaria por meio de gráficos e tabelas (GOODY, 1984) e com as relações entre seres humanos pensadas por meio da ordem e da medida (FOUCAULT, 1999).

O uso de estatística e probabilidade não foi exclusivo da AGAAHSD . Entre alguns exemplos, destaco a análise que fez Stephen Grant Baines (2007). Em resumo, o autor ressalta que as escolas indígenas são justificadas por meio de estatísticas que provam a existência de as crianças indígenas, ou melhor, é orientada pelas percentagens dos Censos, Escolar e Nacional, a partir das quais são calculadas as taxas de crescimento populacional indígena e dependem da formação de professores indígenas, ou melhor de especialistas. As estatísticas são para Baines (2007), “artefatos culturais produzidos pelos governos” elaboradas por meio de critérios diversos que revelam, principalmente “ tendências nos programas de política indigenista na área de educação de cada país, e refletem também como os respectivos governos tentam lidar com as reivindicações indígenas por uma educação indígena diferenciada” (BAINES, 2007, p.10).

A lei da probabilidade

Na existência de indivíduos superdotados a partir dos números, ou melhor, das percentagens, sejam elas de 1, 2, 3 a 5, 7% ou mais, se orientava Rosita quando dizia aos seus colegas: “*Olha gente, a Organização Mundial da Saúde diz que de 3 a 5% tem altas habilidades em alguma área. Olhem pra sala de aula de vocês. Vocês tem 30 alunos. Desses 30, 3% no mínimo tem altas habilidades em alguma área.*” Algo muito próximo também defendia a professora Roberta em Vitória no Espírito Santo:

Porque no papel tudo é muito bonito, mas agora na pratica? Olhe bem, pela lei da probabilidade, nós temos de 3 a 5%.de qualquer grupo nós vamos encontrar pessoas que tão acima da média.Nós calculando, comparando com a rede municipal de Vitória aqui, no Município de Vitória. Só da rede municipal. Não estou contando o estado, nem contando escola particular. Da rede municipal de Vitória. O Município de Vitória é pequeno, nós temos 70 mil alunos. Se nós contarmos 3%, não vamos colocar os nem 5, 3 % é o mínimo. Nós temos ai 1800 crianças, jovens, adolescentes com sinais de talento e de superdotação. E onde estão? E cadê? (Entrevista professora Roberta, Vitória março de 2010)

A lei da probabilidade, mencionada por Roberta, é pautada na teoria Gaussiana da curva normal, que norteia as escalas de inteligência de Stanford-Binet (HACKING, 2002), bem como as estimativas da OMS e o índice da AGAASD. Essa teoria gaussiana da distribuição normal também orienta uma das características da superdotação por Zenita Guenther (2006), a capacidade acima da média:

“A definição geral de capacidade elevada é abalizada no conceito de caracterização média, derivado da Lei de Probabilidades, que se baseia na distribuição aleatória de características pela população, por acaso. Assim, em qualquer característica, a maioria da população está localizada na faixa média, seja em qualidade ou em quantidade, de produção, a média representa a apreciação da soma geral dos valores, se fossem distribuídos igualmente por toda a população” (Guenther, 2006,p.22)

Em uma pesquisa feita entre 1992 e 1996, Zenita observou 5.000 crianças. Destas, 4.2% (385), foram identificadas como dotadas e talentosas, o que, segundo ela, estaria “de acordo com lei das probabilidades”:

Para orientar planos de ação e fazer previsões sustentáveis em longo prazo, as ciências humanas e sociais utilizam princípios derivados da Lei das Probabilidades, pela qual se espera que 3 a 5% da população sejam pessoas com elevado grau de capacidade e talento, em alguma área. Sendo a lei da probabilidade regida pelo acaso, dotação e talento devem existir em todos os segmentos da população. (Guenther, 2006,p. 196)

Por meio de pesquisas, cálculos e percentagens, a *busca* pela aplicação das leis vigentes passou a ser uma *busca* por superdotados, tendo como forte argumento essa outra lei: a lei da probabilidade. Em Vitória, em Porto Alegre, em Lavras as leis jurídicas e leis científicas, a lei da probabilidade, parecem se aliar e se apoiar mutuamente na consolidação da *existência* dos sujeitos superdotados, para assim validar os direitos desses sujeitos, como também a exigência da sua execução.

A interação entre lei e ciência é objeto de estudo de Sheila Jasanoff (1995, 2004), para quem estas “compartilham o esforço de ser totalmente racionais, de organizar e institucionalizar a busca por dados verídicos e, acima de tudo, procurar os dados verdadeiros como base para decisões”. (1995, p.47) ¹² Ambas, segundo a autora, geram instituições, emanam autoridade e são envolvidas por idéias de neutralidade, imparcialidade e de uma atuação apolítica. Em suas pesquisas sobre o sistema legal, Jasanoff (1995) mostra como este vê na ciência uma forte aliada, principalmente por meio da figura do perito “expert witness”, e como neste sistema permeiam diferentes noções de ciência. A ciência, nesse sentido,

¹² Tradução livre de: Law in theory shares with science the ‘effort to be wholly rational, to organize and institutionalize the search for truthful data, and, above all, to seek truthful data as the basis for judgments’

contribuiria para confirmar, legitimar e influenciar a lei, enquanto a lei orientaria e impulsionaria novas pesquisas científicas, ou seja, a lei também produzia, usaria e legitimaria a ciência. Uma espécie de co-influência que Jasanoff(1995,2004) alcunha de “co-produção”.

A busca : o processo de identificação dos superdotados

Foi por meio da pesquisa que levantou o índice de 7,78% de superdotados no Rio Grande do Sul que *conseguiram “um curso de formação de professores pra trabalhar nessas salas do estado, né? Foram formados quase 50 professores, né?”*, lembrou Joana. O curso de Capacitação em Educação especial: área de altas habilidades¹³, uma parceria entre FADERS¹⁴, a secretaria da educação do Estado do Rio Grande do Sul, UFRGS e AGAAHSD tinha como *o trabalho de conclusão a prática, a identificação dos alunos* de acordo com Bia e um *projeto de atendimento aos alunos*, como lembrou Lica.

As professoras que participaram deste já estavam cientes da possibilidade da abertura de salas de recursos e do trabalho nessas salas: *“Durante todo o curso, quais eram as informações que nós tínhamos? Que o governo pretendia abrir salas[de recursos para altas habilidades]. Mas não se tinha garantia nenhuma”*, disse-me Rosita. A professora, desde 2002, começou a identificar alunos com *indícios* de altas habilidades na sua escola enquanto ainda ministrava aulas de matemática. No ano de 2003, trabalhou como *voluntária* durante um dia da semana na identificação e atendimento desses alunos. Em 2004, deixou de ser professora de matemática e ficou *aguardando*, uma vez que a *proposta de abertura da sala de recursos sairia a qualquer momento*, lembrou. No ano de 2005 fez o projeto da sala e buscou os equipamentos(televisão, computador....) da sala. Apenas no ano de 2006 foi *oficialmente* aberta a sala.

Desde o momento que terminou o curso, em dezembro de 2002 até a criação da sala, foi em torno de 2 anos, para Sofia, que *só recebeu autorização para iniciar o processo da sala em junho de 2005. “Nós tínhamos que ter no mínimo 10 alunos identificados para criar a sala”*, advertiu Sofia. Esse era o *pedido da CRE*, lembrou Rosita. Exceto Mercedes, todas

¹³ Objetivo Geral: Capacitar os professores e profissionais que atuam na área da educação a fim de compreender o processo de aprendizagem dos alunos portadores de altas habilidades, dentro de uma proposta de escola reflexiva e crítica, de um atendimento educacional que desenvolva os potenciais de talento destes alunos com base no exercício da cidadania.(Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3335193926784100>)

¹⁴ Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades

teriam começado pela identificação dos alunos, ou melhor, como disse Bia, *começaram buscando alunos* para que assim pudessem *abrir* suas salas. Para Bia e outras professoras, essa *busca* por alunos superdotados começou na escola:

“a sala somente inaugurou em 2006, mas nós começamos a levantar, fazer o levantamento [de alunos com altas habilidades] em 2005 para ver a necessidade das salas que tem que ter instalada nas escolas que a gente tava..Eu fiz assim uma sensibilização com os professores. O que diferia o aluno normal do com altas habilidades.Daí eu fui fazer o levantamento.Apareceram alguns alunos.Os alunos gostaram então abriu a sala.” (Entrevista professora Bia, 22 de junho de 2010)

Além das escolas que abrigavam as salas, a busca também foi feita nas escolas da vizinhança como fez Rosita, Lica e poderia ser interminável e diversas vezes, desacreditada e solitária como a de Joana.

Uma *busca*, por meio da identificação de alunos, caracterizou a criação das salas de recursos. Não obstante, *busca* anterior teria marcado o próprio surgimento do curso e conseqüentemente do atendimento. A capacitação tornava as professoras das salas de recursos em ‘experts’ (Jasanoff, 2004), apontadas como legítimas para certificação das altas habilidades e redação dos pareceres. Elas também eram o requisito para a abertura da sala.

Para abrir as salas de recursos para altas habilidades/superdotação era preciso ter *demanda* e um *professor* formado, ou melhor, *especialista* já que a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul *não abre sala de recursos se não tiver um Professor capacitado com um mínimo de presença [horas/aula]*. A exigência por um professor especialista (para autismo, altas habilidades, deficiência visual, surdez...) está na legislação brasileira que contempla a educação especial como um todo¹⁵, portanto, não diz respeito apenas as salas de recursos para altas habilidades.

As especialistas

Não há laudos na sala de recursos de altas habilidades/superdotação, há pareceres, como me disse a vice-diretora de uma das escolas pesquisadas. Diferente dos deficientes, como me explicou a professora Bia, as crianças indicadas para as altas habilidades dificilmente vêm com um laudo médico. Não precisa de *laudo porque não é um diagnóstico clínico, não se trata de patologia, não é doença*, me explicou certa vez Camila. A

¹⁵O professor especialista, exigência da LDB 9.394/96, deve ter: Especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento individualizado. (Brasil, 1996)

determinação das altas habilidades, portanto, dependia exclusivamente do parecer das professoras.

A legitimidade dessas professoras se dava, nesse sentido, em uma série de negociações entre colegas professoras, diretoras, familiares, entre o reconhecimento e o desconhecimento¹⁶ de determinados saberes, que as apoiavam e que atestavam sobre o direito de determinada criança frequentar ou não a sala de recursos.¹⁷ Eram as professoras que tinham o direito de dizer quem era e quem não era superdotado, “tinham o direito de dizer o direito”, pois como ensinava Pierre Bourdieu¹⁸:

Eram as professoras as pessoas autorizadas, especialistas, que transformavam *atos* em direitos. Quando Ana, Bia, Joana, Fernanda, Lica e Rosita colocavam os nomes de alguns alunos em suas listas, convidavam uns e não outros, redigiam seus pareceres, os nomeavam, criavam *atos*, criavam alunos superdotados. Utilizavam-se de argumentos jurídicos para afirmar que estes não eram quaisquer alunos. Argumentos que não eram apenas uma compilação de normas e sim “parte de uma maneira específica de imaginar a realidade”.(Geertz, 2009,p.259)

Essa dinâmica de *identificação, observação e pareceres*, faziam lembrar, por vezes, o trabalho classificatório dos policiais¹⁹ no Rio de Janeiro, ou dos funcionários do fórum de Porto Alegre pesquisados por Patrice Schuch (2009), para quem “a constituição de um ‘caso’, era, ao mesmo tempo, resultado e instrumento de uma tecnologia de poder”. Na medida em que produziam ‘casos’ por meio de entrecruzamentos de situações concretas com um sistema mais amplo de referências, fazia deste um espaço legítimo de intervenção escolar, policial e jurídica. (SCHUCH, 2009,p. 227)

A identificação

¹⁶ Prolongando a discussão que Bourdieu faz sobre os saberes jurídicos que se tornam eficazes por um lado devido um desconhecimento e por outro por um conhecimento do direito. (2009)

¹⁷ Reflexões interessantes sobre ‘peritos’ e ‘especialistas’ foram feitas por Isabelle Stengers que questiona quem é apontado como ‘especialista’ para falar sobre as drogas.

¹⁸ o direito é, sem dúvida, a forma por excelência do poder simbólico de nomeação que cria as coisas nomeadas e, em particular, os grupos; ele confere a estas realidades surgidas das suas operações de classificação toda a permanência, a das coisas, que uma instituição histórica é capaz de conferir a instituições históricas. Ainda, o direito é a forma por excelência do discurso atuante, capaz, por sua própria força, de produzir efeitos. Não é demais dizer que ele faz o mundo social, mas com a condição de se não esquecer que ele é feito por este. (Bourdieu, 2009,p. 237-8)

¹⁹ “A classificação técnica das denúncias é chamada tipificação. “Tipificar” consiste em ajustar os fatos trazidos ao conhecimento policial a algum tipo legal, previamente definido por lei como delito. A tipificação pode se alterar no curso da investigação policial, assim na própria instrução do inquérito.” (Muniz, 1996: 143)

Testes realizados por psicólogos, testes individuais, coletivos ou combinados, questionários de interesses com escalas de avaliação do ajustamento social e emocional, avaliação realizada por professores, especialistas e supervisores, auto-avaliação, entrevistas e demonstração de habilidades superiores em determinadas áreas são recomendadas como forma de identificação dos superdotados. (BRASIL, 1995; BRASIL,1999)

A maneira de *identificar* a pessoa superdotada nas escolas pesquisadas variava. A *identificação*, comumente, iniciava por meio da *indicação* de estudantes por parte dos professores. Nas conversas nos corredores, intervalos e, principalmente, durante os conselhos de classe. Estes eram momentos em que a/os professora/as compartilhavam as histórias que sabiam sobre os alunos (SÁ EARP, 2006) e também eram ocasiões de *espanto* para os professores, que perguntavam uns aos outros: “É fraco com vocês e não é comigo?”, “Por que comigo ela é muito boa?” Rosita, por exemplo, relatou-me que, diversas vezes, o/as professora/es chegaram a ela dizendo: “Ah, fulano não faz nada.” Ela então respondia: “Mas como? Ele desenha muito bem, ele faz trabalho excelente. Como que contigo ele não trabalha?”

Os conselhos de classe, nesse sentido, eram períodos que as professoras conseguiam *captar* sobre os alunos com mais facilidade. Nestes, as professoras das salas de recursos costumavam utilizar a ficha do CEDET²⁰. Um questionário que trazia 26 perguntas e, ao lado duas, colunas para que a/os professora/es “*indi[cassem] em cada item os dois alunos da turma que, na opinião [dela/es], apresenta[ssem] as seguintes características*”.

Sobre os *melhores* e os *mais*, Rosita, por exemplo, costumava preencher uma folha por turma. Lia as perguntas e anotava os nomes citados pelos diversos professores presentes falavam. Ela, como as demais professoras, outras vezes, também entregava o questionário diretamente a alguns professores que se dispunham a preenchê-lo. Após preenchido, as professoras das salas de recursos seguiam a orientação de interpretação que acompanhava o questionário. As perguntas eram separadas conforme os seguintes talentos: Inteligência geral, Verbal, Pensamento abstrato/talento científico-matemático, Talento psicossocial e Talento psicomotor. O número de vezes, mais 2 em alguns casos, 3 ou mais em outros indicavam, *indícios* de altas habilidades. Como na tabela do talento verbal não havia muitos alunos, Rosita comentou que era comum *não aparecer* talento nessa área na escola devido a sua *clientela*.

²⁰ Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento

A ficha do CEDET, para Joana, era o primeiro *instrumento* de identificação a ser utilizado:

Eu primeiro uso a do CEDET, porque a do CEDET é uma triagem numa sala de aula, então o professor vai ta me indicando dois alunos desse determinado perfil. Dali eu vou chegar em um ou dois alunos por turma, três, dependendo de cada turma.(Entrevista professora Joana, Porto Alegre, junho de 2010)

Apesar de inúmeras críticas feitas a *observação dos professores* não apenas por Joana, esta argumentou que o relato e anotações dos professores é o primeiro passo para a identificação e são a/os professore/as de sala que costumam fazer a primeira *indicação*. Diferente de suas colegas de sala de recursos, Fernanda contava com a ajuda de um grupo de professora/es que preenchia conjuntamente a ficha do CEDET e indicava alunos.

Após a *indicação* da/os professora/es da escola, as professoras das salas de recursos costumavam seguir os mesmos passos de Lica e Ana: a *conversa com a família e conversa com o aluno*. Conversas estas que podem ser o início da identificação. Apesar da maioria da/os aluna/os que estavam nas salas terem iniciado na sala de recursos por *indicação* da/os professora/es, a/os familiares e a/os colegas também faziam suas *indicações*.

Além disso, havia ainda estudantes que se *auto-indicavam*. Autonegação e Nomeação por colegas são *instrumentos* que Joana utilizava com *os menores*. A/os estudantes *indicada/os*, por meio desses formulários, são vista/os como tendo *indícios* de altas habilidades/superdotação e passam por uma *triagem*, isto é, um tempo em *observação*, até que seja feito um *parecer identificando-a/os*, ou não, com altas habilidades, logo, alunos das salas de recursos. É possível que alguns não sejam identificados como tal., por suas habilidades não *se confirmarem*, não *fecharem* o esquema de Renzulli. Estes alunos, segundo as professoras, raramente são mandados embora da sala. Muitos deles, como os acompanhantes, *saiam aos poucos, não ficavam*.

A aplicação dos instrumentos de identificação de superdotados nas escolas, como a ficha do CEDET e outras fichas, é acompanhada por uma “sensibilização”²¹ do/as funcionária/os da escola. Fernanda levava os professores até a sua sala onde fazia uma reunião sobre *quem são esses alunos* e sobre o trabalho na sala. Ana tentava explicar aos professores novos *quem era essa criança superdotada*. Algo parecido fazia Joana nas escolas que visitava. Joana, Lica e Bia também eram convidadas para ministrar cursos e palestras sobre o assunto em escolas e faculdades. Multiplicadoras, sensibilizadoras as professoras também decidiam quem era e quem não era superdotado, contemplando assim uns e não outros, determinando os sujeitos de direito da educação especial por meio de laudos,

²¹ Numa espécie de processo de convencimento apontado por Latour (2000)

pareceres, uma vez que as legislações traziam algumas definições *opacas* sobre superdotados. É justamente a opacidade e as indeterminações na lei, segundo Wernek Vianna (1996), o que autorizava a intervenção de outras esferas. Neste caso, implicavam em ações diretas do MEC, das secretarias, coordenadorias de educação, das escolas e principalmente das professoras.

Minha versão

Argumento, neste texto, que a *busca* pelos direitos para superdotados, possibilitada pela interpretação de categoriais legais como ‘necessidades especiais’ e ‘excepcional’, se deu na conjunção na de leis jurídicas e leis científicas, como a lei da probabilidade, que passou a fundamentar a existência dos superdotados e conseqüentemente, a necessidade de leis jurídicas específicas para tais sujeitos.

No caso do Rio Grande do Sul, mudanças nas legislações e nas políticas de educação teriam sido decorrentes de uma pesquisa em que se mostrava a existência de superdotados por meio de um levantamento estatístico e da probabilidade, que deu origem ao um curso de formação de professoras especialistas, legítimas e aptas para a identificação de superdotados. Ainda que timidamente, as pesquisas da AGAAHSD, Conbrasd e de professoras sobre superdotação emergiram pela necessidade de legitimar as leis existentes e assim, também contribuíram para implementação de tais leis, como de políticas públicas existentes, bem como para a criação de novas políticas públicas e leis estaduais e municipais.

Como mostrei, as professoras especialistas em altas habilidades/superdotação eram as principais responsáveis pelos pareceres que classificavam quem era ou não era superdotado no estado. Os pareceres, por sua vez, eram construídos em meio a um processo de identificação do qual inúmeros atores faziam parte. Ser ou não ser superdotado e logo, sujeito de direito da educação especial nessas escolas era uma situação controversa e negociada entre professoras, familiares e alunos. No entanto, essas professoras utilizavam técnicas e formas distintas e tinham muitas dúvidas sobre a identificação desses sujeitos, principalmente, nas aproximações e distintos em relação a outros sujeitos como precoces, autistas, deficientes.

Nas 8 escolas pesquisadas, desde a definição, a maneira de *identificar* a pessoa superdotada ao atendimento a ela previsto foi possível encontrar inúmeras compreensões e muitas dúvidas sobre os sujeitos de direito e seus direitos. Nesse sentido, aqui considero que os direitos “[...]são constituídos no dia a dia da vida das pessoas, tomam vida em mecanismo institucionais, se revestem de sentidos singulares que são permeados por sensibilidades

diversas, como pertencimentos religiosos, étnicos , de classe, gênero, etc..” (Schuch,2009, 17). Ou seja, são “[...]práticas sociais [que] podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento”(Foucault, 1999: 8)

Referências

- ABSD/RS. Altas habilidades/superdotação e talentos.Manual de Orientação para Pais e Professores. Porto Alegre. 2002.
- BAINES, S. G. A Educação Indígena no Brasil, na Austrália e no Canadá a partir das Estatísticas: uma perspectiva comparativa.. Série Antropologia (Brasília), v. 411, p. 01-22, 2007.
- FOULCALT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999
- GOODY, Jack. **The domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984
- GUENTHER, Zenita C. *Dotação e talento: reconhecimento e identificação*. Revista Educação Especial, Santa Maria, RS , n.28 , p. 195-208, 2006
- GUENTNER,Zenit. **Desenvolver Capacidades e Talentos. Um conceito de inclusão**. 2ª Edição. Editora Vozes. 2006
- HACKING, Ian *The Emergence of Probability*, Cambridge, Cambridge University Press. 1975
- HACKING, Ian *The Taming of Chance*, Cambridge, Cambridge University Press. 1990
- HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- JASANOFF, Sheila. *Science at the bar: Law, science, and technology in America*. Cambridge: Harvard University Press. 1995.
- JASANOFF, Sheila. 2004. *States of knowledge: the co-production of science and social order*. New York: Routledge
- PÉREZ, S. G. P. B. ; FREITAS, Soraia Napoleão . Altas Habilidades/Superdotação: Respostas a 30 perguntas. 1. ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2011. v. 01. 54 p
- RIFIOTIS, Theophilos. Derechos humanos y otros derechos: aporías sobre procesos de judicialización e institucionalización de movimientos sociales. In: En los márgenes de la ley:inseguridad y violencia en el Cono Sur / compilado por Alejandro Isla. 1ºed – Buenos Aires : Paidós, 2007
- RIFIOTIS, Theophilos. Direitos Humanos: Sujeitos de direitos e direitos dos sujeitos. In: SILVEIRA, Rosa et all.(Org.). Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, v. , p. 231-244.
- SÁ EARP, Maria de Lourdes. A Cultura da Repetência em Escolas Cariocas. Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós Graduação em Antropologia e Sociologia. Tese de Doutorado. 2006.
- SCHUCH, Patrice. *Práticas de justiça: Antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA*. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009.
- VIANNA, Luiz Werneck. 1996. "Poder judiciário, "positivação" do direito natural e história." In *Estudos históricos* vol. 9, n. 18, p. 263-282.]