



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



PATRÍCIA MELO DO MONTE

**OS PROCESSOS SUBJETIVOS DE PROFESSORES NO TRABALHO
PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

A imagem mostra a parte inferior e lateral de uma flor de girassol vibrante, com pétalas amarelas e um centro escuro e texturizado, ocupando a base da página.

Teresina
2018

PATRÍCIA MELO DO MONTE

**OS PROCESSOS SUBJETIVOS DE PROFESSORES NO TRABALHO
PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí para obtenção do título de Doutora em Ciências da Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Teresina

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

M772p

Monte, Patrícia Melo do

Os processos subjetivos de professores no trabalho pedagógico com alunos com altas habilidades/superdotação / Patrícia Melo do Monte. -- 2018.

174 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2018.

“Orientadora: Dr.^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.”

1. Inclusão Escolar. 2. Altas Habilidades/Superdotação. 3. Teoria da Subjetividade. 4. Trabalho Pedagógico. I. Lustosa, Ana Valéria Marques Fortes. II. Título.

CDD 371.9

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

PATRÍCIA MELO DO MONTE

**OS PROCESSOS SUBJETIVOS DE PROFESSORES NO
TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí para obtenção do título de Doutora em Ciências da Educação.

Tese Aprovada em: 17/08/2018

BANCA EXAMINADORA

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Prof.^a. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (PPGE/UFPI)
Orientadora – Presidente

Cristina M. Madeira Coelho

Prof.^a. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (PPGE/UnB)
Examinadora externa

Enicéia Gonçalves Mendes
Prof.^a. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (PPGEs/UFSCar)
Examinadora externa

Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Prof.^a. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (PPGE/UFPI)

Examinadora interna

MVCCarvalho

Prof.^a. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho (PPGE/UFPI)
Examinadora interna

Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes (PPGE/UFPI)
Examinador interno – Suplente

Prof. Dr. Denis Barros de Carvalho (PRODEMA/UFPI)
Examinador interno – Suplente

“[...] a escola não é boa e nem má em si. Depende a que serviço ela
está no mundo. Precisa saber a quem ela defende”
(PAULO FREIRE, 2004)

AGRADECIMENTOS

Passei a pensar a tese como uma grande viagem.

Um dia sonhei estar exatamente neste lugar e comecei a me preparar para o "tempo da travessia". Na viagem, de tempo tão longo, cheguei a vários destinos, descobri lugares inimagináveis e explorei os meus próprios desertos.

Mas, na verdade, nunca estive sozinha! Iniciei o percurso sem mapas e senti medo. Guiada diariamente por GPS nas estradas cotidianas, viajar sem mapas foi assustador. Mágico também. Cheguei a diferentes espaços e dimensões, conduzida pela orientação precisa da Professora Ana Valéria Fortes Lustosa, minha bússola preciosa. Com ela tive liberdade de ir e vir, com ela dividi paisagens e com ela saltei as pedras do caminho. Professora querida, que tem fé nas pessoas e que consegue enxergar o melhor no outro, obrigada por todas as oportunidades, por acreditar e por me acolher para além de sua orientanda. Obrigada pelo privilégio da convivência ao longo desses onze anos e por ter me permitido aprender tanto com você. Caminhar ao seu lado tem sido genial.

Agradeço a Deus, por ser guia, por dar-me a vida e a coragem para enfrentar os momentos ruins e alegria para aproveitar os bons.

Agradeço ao meu pai Gerardinho, a maior saudade que carrego no coração. Como sou abençoada pelo privilégio de ter convivido 32 anos com uma pessoa tão humana, tão simples, tão engraçada, tão forte. Pai, você olhava a vida com olhos de menino. Eu sei da alegria e orgulho que você sente agora.

Sou muito grata à minha mãe Rosângela, mulher que sabe ser forte e terna ao mesmo tempo. Mãe em toda a grandeza da palavra! Não conheço outra pessoa que melhor acolhe, protege e se faz presente. Amo você demais. Sou grata por todas as orações e cuidados que me fizeram tão bem nesse percurso.

Agradeço aos meus irmãos amados, Tatianne, Tiago e Ályson. Compartilhamos uma fase mágica de nossas vidas e os afetos permanecem, crescem e nos fortalecem a cada desafio que surge. Sei que teremos sempre uns aos outros. Obrigada pela família linda que me deram e por terem me incentivado a seguir sem medo em todas as curvas desse caminho.

Ao Itamar, agradeço por cada dia ao seu lado. Obrigada por todo amor dedicado à nossa vida, pelo respeito e companheirismo. Você vivenciou comigo todas as etapas desse processo, entristeceu-se, alegrou-se, criou condições para a minha escrita, animou-me, foi colo quando precisei. Você me faz muito bem! Minha gratidão a você, meu amor.

Ao meu doce Ian, a parte mais bonita da minha vida. Praticamente tem a idade desta tese e foi inspiração todos os dias. Filho, os dias de estudo roubaram-nos passeios e brincadeiras, mas você esteve sempre em meu coração e pensamento. A você, que, tão pequeno, pôde compreender meu recolhimento, minha gratidão.

A todos vocês e aos meus sobrinhos, cunhados, tios, avós, primos e sogros que me dão sustentação no dia a dia, muito obrigada. Durante esse trajeto, fomos atravessados por águas impetuosas que jamais esqueceremos, porque levaram uma parte importante de nós e muito da nossa paz. Mas não de nossa fé!

Nessa travessia, dolorosa, mas também bela e rica, encontrei portos seguros: um deles foi o PPGEd/UFPI. Agradeço aos professores, às secretárias e aos funcionários que foram muito disponíveis em todo o processo. Agradeço à professora Ivana Ibiapina, professora Carla Andréa Silva e professor Dênis Barros que se disponibilizaram e contribuíram no Exame de Qualificação.

Agradeço ao professor Antônio de Pádua, por seu constante estímulo à autoria e às superações pessoais. Aprendi com você que se tornar doutor/doutora não é uma mudança que acontece com a finalização de uma tese. Implica a existência de um projeto de vida que só se realiza com coragem e estudo. Talvez você não saiba o quanto suas aulas foram terapêuticas e me possibilitaram entrar em contato com meus limites e necessidades e, principalmente, a acreditar em mim. Obrigada por estar comigo, auxiliando-me, desde o mestrado.

Professora Vilani Cosme é outra joia que tenho na minha vida desde o mestrado. Grata por suas valiosas sugestões e fornecimento de material bibliográfico. Obrigada por sua capacidade de me questionar e me provocar com extrema suavidade e amabilidade.

Professora Glória Lima, agradeço suas palavras sempre fortalecedoras e seu carinho.

Agradeço à Professora Cristina Massot, pelo jeito amável de ser e pelas orientações precisas que facilitaram o meu percurso junto à Teoria da Subjetividade e à professora Enicéia Mendes, pela grandeza de sua humildade, pela leveza e cuidado em suas colocações. Que orgulho ter todos vocês comigo!

Ao professor Fernando González Rey e à Professora Albertina Mitjans Martínez, pela excelência acadêmica; pela generosidade em compartilhar; pelos ensinamentos sobre a ciência, sobre o mundo, sobre o homem e sobre a vida, sou muitíssimo grata.

Aos amigos do NEESPI, agradeço pelo auxílio nesta produção. Compartilhamos manhãs e momentos valiosos! Com muito carinho, agradeço a Socorro Leal, pelas trocas e pelo ombro amigo que me acolheu tantas vezes. Brunna e Milena, obrigada pela força!

Aos amigos da 6ª turma, pelos conhecimentos compartilhados e pela boa convivência. Em especial, agradeço a Ana Gabriela, Belisa, Carlos Eduardo, Djanira, Edmara, Eliana, Elizângela e Valdênia, nosso grupo amigo de laços fortes. Grata pela disponibilidade sincera, pelas ricas e divertidas interlocuções e suportes. Vocês são raridade.

Aos meus alunos, ex-alunos e colegas de trabalho, que foram também debatedores, ajudando-me a ampliar os horizontes, e que torceram por mim. Agradeço ainda pelas inúmeras aprendizagens alcançadas com vocês. Danyele Faustino, Ingrid Santos e Gabriela Alcoforado, obrigada pelas contribuições.

À Universidade Estadual do Piauí, pela permissão do afastamento parcial, e ao Centro Universitário Santo Agostinho, pelo financiamento e apoio em minhas necessidades, minha gratidão.

A todos os amigos (do churrasco, do trabalho, da Psicologia, da Odonto, do mestrado, da escola... vocês são do coração!) que incentivaram as minhas buscas e torceram por mim.

À Viviane Faria, à Delite Barros e ao Maurício Carvalho, agradeço por me receberem com tanto carinho e facilitarem a realização desse estudo.

Ao Edjôfre Coelho, obrigada pela amizade e pela revisão cuidadosa deste trabalho.

À Lia¹. Sua alegria e seu encanto pela docência me atravessaram.

À Escola e aos colaboradores da pesquisa por terem disponibilizado seu tempo e por terem compartilhado comigo um universo tão particular, que muito me transformou, minha gratidão.

A beleza desta travessia foi sentir que, quanto mais eu me fragilizava no cotidiano, eu chegava cada vez mais perto de mim e sentia a presença carinhosa de pessoas muito especiais me mostrando as flores do caminho. Houve lugares em que não consegui passar e tampouco habitar, mas não me entristeço. Guardo-os como próximos destinos. Encontrei o estrangeiro, senti-me a estrangeira. Acolhi e fui amparada. Abri estradas e ajustei o pisar. E assim me tornei caminhante. A todos que acompanharam meus passos, de perto ou de longe, que foram sustentação, que foram sorrisos, que foram luz... agradeço com o coração cheio de amor. Sintam-se todos abraçados e reconhecidos pela participação que vocês têm neste trabalho.

¹ Nome fictício.

Ao Antônio Héder, primo querido.
(2008-2018)

MONTE, Patrícia Melo do. **Os processos subjetivos de professores no trabalho pedagógico com alunos com altas habilidades/superdotação.** Tese de Doutorado em Educação. 174 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018.

RESUMO

As múltiplas exigências contemporâneas exigem céleres adaptações nos contextos educativos. O paradigma da inclusão escolar apresenta novas demandas ao ofício de ser professor, exigindo que as práticas pedagógicas se organizem intencionalmente para atender às expectativas e às necessidades de um grupo amplo de alunos, incluindo os alunos que destoam do regular, como os alunos com altas habilidades/superdotação – AH/SD. Com o intuito de avançar nas discussões que tratam do trabalho pedagógico sob uma perspectiva descritiva, reducionista e instrumental, propõe-se neste estudo a investigação das práticas pedagógicas a partir das relações, das contradições, dos enfrentamentos, dos alinhamentos e rupturas, que caracterizam a subjetividade humana. O objetivo principal desta pesquisa é, portanto, investigar os processos subjetivos de professores no trabalho pedagógico com alunos com AH/SD. O sistema teórico que orienta este estudo permite abordar a subjetividade em uma perspectiva complexa e dinâmica, que se configura a partir da história de vida da pessoa e dos diversos espaços sociais em que atua. A Teoria da Subjetividade, desenvolvida em uma perspectiva cultural-histórica por González Rey, é articulada às discussões que envolvem o campo da inclusão escolar e, de forma específica, do campo das AH/SD, contribuindo para o reconhecimento da singularidade como condição legítima dos processos educativos. Essa investigação apoia-se na Epistemologia Qualitativa e no método construtivo-interpretativo, também desenvolvidos pelo autor. O estudo foi realizado com uma professora que atua com alunos com AH/SD em uma escola regular em Teresina, tendo como colaboradores outros docentes, psicólogos e coordenadora pedagógica. Para a produção das informações, foram usados instrumentos escritos e orais, com a finalidade de oportunizarem processos dialógicos entre pesquisadora e participantes, como entrevistas, completamento de frases, composição, caixa de crenças, linha da vida. As informações resultantes do processo construtivo-interpretativo foram organizadas em dois eixos temáticos: aspectos constitutivos da escola favorecedores da inclusão escolar do aluno com AH/SD e os processos subjetivos configurados na ação pedagógica de uma professora junto a seus alunos com AH/SD, em uma escola regular. O estudo aponta que são aspectos favorecedores de práticas pedagógicas inclusivas em relação ao aluno com AH/SD: a produção coletiva e dialógica do trabalho pedagógico, que viabiliza ao grupo de professores a configuração de um

espaço de formação mútua; a organicidade nas ações desenvolvidas pelos professores da sala comum e do AEE; o sentimento do professor de pertencimento à instituição, que favorece a sua implicação no trabalho; perceber os alunos com AH/SD como facilitadores do ensino, ao possibilitarem aprendizagens para os colegas e professores; a circulação de elevadas expectativas de aprendizagem em relação aos alunos; o trabalho pedagógico enriquecido material, cultural, social e emocionalmente dirigido a todos os alunos indiscriminadamente; a expressão do professor como sujeito nas relações e nas práticas pedagógicas; dentre outras. Desse modo, compreende-se que os processos subjetivos, em seu caráter individual e social, são importantes constituintes do trabalho pedagógico e a expressão do professor como sujeito favorece a criação de espaços sociais propiciadores de maiores aprendizagens e expressões criativas e emocionais dos alunos com AH/SD.

Palavras-Chave: Teoria da Subjetividade. Trabalho pedagógico. Inclusão escolar. Altas habilidades/superdotação.

MONTE, Patrícia Melo do. **The teachers' subjective processes in the pedagogical work towards students with high abilities/giftedness.** Thesis of Doctorate in Education. 174 f. PostGraduation Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2018.

ABSTRACT

Multiple contemporary demands require rapid adaptations in educational contexts. The school inclusion paradigm presents new demands on the craft of being a teacher, requiring that pedagogical practices be intentionally organized to meet expectations and needs of a broad group of students, including the ones who move away from regular performance, such as those with high abilities/giftedness (HA/G). Aiming to advance in the discussions that deal with pedagogical work under a descriptive, reductionist and instrumental perspective, this study proposes the investigation of pedagogical practices based on relationships, contradictions, confrontations, alignments and ruptures, which characterize human subjectivity. The main objective of this research is, therefore, to investigate teachers' subjective processes in the pedagogical work towards students with HA/G. The theoretical system that guides this study allows us to approach subjectivity in a complex and dynamic perspective, which is configured from one's life history and the diverse social spaces in which one acts. The Theory of Subjectivity, developed from a cultural historical perspective by González Rey, is articulated to the discussions that involve the scope of school inclusion and, specifically, the scope of HA/G, contributing to recognize singularity as a legitimate condition of educational processes. This investigation is based on the Qualitative Epistemology and the constructivist-interpretive method, also developed by the author. The study was carried out with a teacher who works with students with HA/G in a regular school in Teresina (Piauí - Brazil), along with other teachers, psychologists and pedagogical coordinator as collaborators. To produce information, both written and oral instruments were used with the purpose of creating opportunities for dialogical processes between researcher and participants, such as interviews, sentence completion, composition, belief box and life line. Resulting information from the constructivist-interpretive process was organized in two thematic axes: the school's constituting aspects that favor inclusion of students with HA/G and the subjective processes configured in a teacher's pedagogical action towards her students with HA/G in a regular school. The study points out that aspects which favor inclusive pedagogical practices in relation to the student with HA/G

are: collective and dialogical production of pedagogical work, which enables the group of teachers to configure a space of mutual formation; organic unity in the actions developed by common classroom teachers and SES (Specialized Educational Service) teachers; the teacher's sense of belonging to the institution, which favors their implication with work; perceiving students with HA/G as teaching facilitators, by enabling learning for classmates and teachers; circulation of high learning expectations in relation to students; pedagogical work that is materially, culturally and socially enriched and emotionally directed to all students indiscriminately; teacher's expression as a subject in relationships and pedagogical practices; among others. In this way, it is understood that the subjective processes, in their individual and social character, are important constituents of pedagogical work, and that teacher's expression as a subject favors the creation of social spaces conducive to greater learning, and creative and emotional expressions of students with HA/G.

Keywords: Theory of Subjectivity. Pedagogical work. School inclusion. High abilities/giftedness.

MONTE, Patrícia Melo do. **Los procesos subjetivos de profesores en el trabajo pedagógico con alumnos con altas habilidades / superdotación.** Tesis de Doctorado en Educación. 174 f. Programa de Postgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí 2018.

RESUMEN

Las múltiples exigencias contemporáneas exigen célebres adaptaciones en los contextos educativos. El paradigma de la inclusión escolar presenta nuevas demandas al oficio de ser profesor, exigiendo que las prácticas pedagógicas se organicen intencionalmente para atender las expectativas y las necesidades de un grupo amplio de alumnos, incluyendo a los alumnos que desentonan del regular, como los alumnos con altas habilidades / superdotación - AH / SD. Con el objetivo de avanzar en las discusiones que tratan del trabajo pedagógico bajo una perspectiva descriptiva, reduccionista e instrumental, se propone en este estudio la investigación de las prácticas pedagógicas a partir de las relaciones, de las contradicciones, de los enfrentamientos, de los alineamientos y rupturas, que caracterizan subjetividad humana. El objetivo principal de esta investigación es, por lo tanto, investigar los procesos subjetivos de profesores en el trabajo pedagógico con alumnos con AH / SD. El sistema teórico que orienta este estudio permite abordar la subjetividad en una perspectiva compleja y dinámica, que se configura a partir de la historia de vida de la persona y de los diversos espacios sociales en que actúa. La Teoría de la Subjetividad, desarrollada en una perspectiva cultural-histórica por González Rey, es articulada a las discusiones que involucran el campo de la inclusión escolar y, de forma específica, del campo de las AH / SD, contribuyendo para el reconocimiento de la singularidad como condición legítima procesos educativos. Esta investigación se apoya en la Epistemología Cualitativa y en el método constructivo-interpretativo, también desarrollados por el autor. El estudio fue realizado con una profesora que actúa con alumnos con AH / SD en una escuela regular en Teresina, teniendo como colaboradores otros docentes, psicólogos y coordinadora pedagógica. Para la producción de las informaciones, se utilizaron instrumentos escritos y orales, con la finalidad de permitir procesos dialógicos entre investigadora y participantes, como entrevistas, complemento de frases, composición, caja de creencias, línea de la vida. Las informaciones resultantes del proceso constructivo-interpretativo se organizaron en dos ejes temáticos: aspectos constitutivos de la escuela favorecedores de la inclusión escolar del alumno con AH / SD y los procesos subjetivos configurados en la acción pedagógica de una profesora junto a sus alumnos con AH / SD, en una escuela regular. El estudio apunta que son

aspectos favorecedores de prácticas pedagógicas inclusivas en relación al alumno con AH / SD: la producción colectiva y dialógica del trabajo pedagógico, que viabiliza al grupo de profesores la configuración de un espacio de formación mutua; la colaboración en las acciones desarrolladas por los profesores de la sala común y del AEE; el sentimiento del profesor de pertenencia a la institución, que favorece su implicación en el trabajo; percibir a los alumnos con AH / SD como facilitadores de la enseñanza, al posibilitar aprendizajes para los colegas y profesores; la circulación de altas expectativas de aprendizaje en relación a los alumnos; el trabajo pedagógico enriquecido material, cultural, social y emocionalmente dirigido a todos los alumnos indiscriminadamente; la expresión del profesor como sujeto en las relaciones y en las prácticas pedagógicas; entre otras. De este modo, se comprende que los procesos subjetivos, en su carácter individual y social, son importantes constituyentes del trabajo pedagógico y la expresión del profesor como sujeto favorece la creación de espacios sociales propiciadores de mayores aprendizajes y expresiones creativas y emocionales de los alumnos con AH/SD.

Palabras clave: Teoría de la Subjetividad. Trabajo pedagógico. Inclusión escolar. Altas habilidades/superdotación.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação
CAAEE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, LDBEN
CNE - Conselho Nacional de Educação
CEB - Câmara de Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEEs - Necessidades Educacionais Especiais
NEESPI - Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva
ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial
PAAAHSD - Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação
PAEE - Público-alvo da Educação Especial
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFG - Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	17
2 - A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E A PRODUÇÃO SUBJETIVA NA CIÊNCIA.	30
2.1 O autor, os fundamentos e a intensidade de uma obra subversiva.....	30
2.2 O campo conceitual da Teoria da Subjetividade.....	34
3 – O TRABALHO PEDAGÓGICO JUNTO AO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR	44
3.1 Altas habilidades/superdotação: Alguns apontamentos.....	44
3.2 A inclusão escolar do aluno com AH/SD: História e atualidades	51
3.3 O trabalho pedagógico: Reflexões conceituais.....	56
3.4 O trabalho pedagógico junto ao aluno com AH/SD na escola regular	61
4 - BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO.....	65
4.1 Objetivos.....	65
4.1.1 Objetivo geral.....	65
4.1.2 Objetivos específicos.....	65
4.2 Posicionamento epistemológico para a construção da informação.....	66
4.3 O local da investigação e os participantes.....	71
4.4 Os primeiros passos da pesquisa: Dos reveses às reconstruções.....	73
4.5 O Estudo de Caso.....	77
4.6 Os instrumentos para a construção da informação.....	78
4.7 O processo construtivo-interpretativo na pesquisa.....	83
5 - AS CONSTRUÇÕES TEÓRICAS DA PESQUISA	85
5.1 Eixo temático 1: Aspectos constitutivos da escola favorecedores da inclusão escolar do aluno com AH/SD.....	86
5.2 Eixo temático 2: Os processos subjetivos configurados na ação pedagógica de uma professora junto a seus alunos com AH/SD, em uma escola regular.....	116
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	160
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	161
Apêndice B – Roteiro de Entrevista.....	163
Apêndice C – Completamento de frases	164
Apêndice D – Sistemas conversacionais.....	167
Apêndice E – Composição 1	168
Apêndice F – Composição 2	169
Apêndice G - Texto para reunião com professores.....	170

1 INTRODUÇÃO

[...] Incluir não significa apenas colocar no próprio ninho o estranho que vem de fora, sequestrando-o de sua vida plena; ao contrário, requer um sair de si e ir ao seu encontro, ofertando-lhe aquilo de que, efetivamente, necessita. Incluir significa ouvir e responder àquilo que um outro pede pela sua própria voz (ILLICH, 1985).

Apresento nas linhas que seguem a história desse trabalho, que se fez de muitos movimentos, a partir de alguns recuos e muitos enfrentamentos. Cursei Psicologia, no período de 1999 a 2004, e nessa época, os estudos sobre a inteligência humana despertaram-me, sobremaneira, o interesse. Estudava as teorias sobre a inteligência, em suas bases biológicas, cognitivas e socioemocionais. Pouco tive acesso a conhecimentos sobre as altas habilidades/superdotação (AH/SD) nesse intervalo e esse tema não constava nas ementas das disciplinas. Durante o curso, ouvi relatos breves de professores de atendimento clínico a crianças com essas características, com ênfase na avaliação psicológica, e a imagem que pude construir sobre essas pessoas estava ligada à excepcionalidade, à genialidade e ao estranhamento. Nesse período também, em meu contexto familiar e acadêmico, não havia facilidade de acesso à informação. Por limitações financeiras, não dispunha de livros na graduação e acessava a internet em *lan houses*, com tempo restrito, e, nas bibliotecas disponíveis, as produções sobre o tema eram escassas.

Ainda durante o curso de Psicologia, vi na escola grandes possibilidades de realização profissional e pessoal. Por ter feito curso técnico pedagógico e ter sido aprovada em concurso, em 2002, fui admitida como professora da Secretaria de Estado da Educação e, durante algum tempo, trabalhei com crianças e adolescentes com deficiência intelectual (DI) em uma instituição especializada. No cotidiano como docente, surgiam inúmeras inquietações sobre as limitações e as possibilidades daqueles alunos, bem como as limitações e as possibilidades de nós, professores. Tornei-me psicóloga, assumi novas responsabilidades na instituição e, dentre elas, o encargo de contribuir com a formação continuada dos profissionais.

Inspirei-me no trabalho de vários profissionais naquela instituição. Uma delas foi Sandra Penno, pedagoga criativa, entusiasta e incentivadora, que não enxergava aqueles alunos pela perspectiva do não-saber, e que via os professores como importantes agentes de transformação. Nesse período, os pressupostos teóricos de Vigotski guiaram de forma considerável as minhas práticas profissionais.

² Na Introdução, a pesquisadora usou a primeira pessoa do singular porque nela contém informações de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Em 2007, conheci a orientadora desse trabalho na seleção do mestrado em Educação e firmei os meus passos na Educação Especial. As orientações da professora Ana Valéria Marques Fortes Lustosa me possibilitaram um novo modo de compreender o mundo e as pessoas. Nesse período, foram grandes e transformadoras as revelações, e uma delas foi conhecer a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa, desenvolvidas por Fernando González Rey, pesquisador que me levou à convicção de que era possível produzir ciência a partir das singularidades humanas e que me possibilitou a configuração de um novo olhar sobre pesquisa. Assim, alguns pressupostos que me acompanharam na graduação foram ampliados e outros foram repensados e reconstruídos.

O interesse por realizar pesquisa em Educação Especial se origina, portanto, na minha experiência como professora na área, e, embora não trabalhe hoje diretamente com esse público, essa experiência permanece viva, repleta de sentidos que impulsionam as minhas buscas. As discussões no Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva - NEESPI, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da UFPI, coordenado pela Prof^ª. Dra. Ana Valéria, serviram de embasamento neste percurso como professora e pesquisadora, desde o ingresso no mestrado em Educação.

A pesquisa que realizamos durante o curso do mestrado, intitulada “**A aprendizagem do adolescente com altas habilidades: um estudo de caso na perspectiva da teoria da subjetividade**”, evidenciou a necessidade de incremento na área de AH/SD no Estado do Piauí, envolvendo pesquisadores, profissionais da Educação e comunidade. Verificamos, dentre outras situações, o ocultamento, o não saber e uma prática repleta de incertezas do professor diante de alunos com essas características. Foi evidenciada uma necessidade premente de efetivas contribuições teóricas e práticas, especialmente aquelas que permitam reflexões acerca da formação de professores, bem como contribuam com o trabalho pedagógico que efetivamente atenda às necessidades de aprendizagem desses alunos; e a discussão e efetivação de políticas públicas voltadas para as pessoas com AH/SD, em vários âmbitos, dentre eles, o educacional.

Por outro lado, pudemos constatar naquele estudo o quanto um trabalho pedagógico interativo, dialógico, afetivo e atento às necessidades dos estudantes impacta positivamente na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. Foi ressaltada na pesquisa realizada a importância da relação emocional entre os sujeitos, em seu processo de comunicação. O aluno participante da pesquisa evidenciou que o interesse por aprender estava vinculado de forma significativa com o sentido da relação desenvolvida com um determinado professor. Comentou situações em que ele e a turma receberam ajuda, foram vistos em suas necessidades, foram reconhecidos e

valorizados, o que favoreceu uma melhor relação com o aprendizado. Concluímos que o professor se constituiu como fonte de produção de sentidos para ele e se constituiu elemento facilitador de sua aprendizagem.

Movida pelo interesse de desenvolver uma tese sobre o assunto, a discussão e a problematização foram ampliadas: Sobre quais bases a relação entre professor e alunos se estrutura? Quais são especificamente as práticas pedagógicas favorecedoras de sentidos que fortalecem a relação professor-aluno? Como o professor subjetiva a relação com o aluno com AH/SD, sua formação e sua prática? Essas perguntas ecoaram por algum tempo e agora terão possibilidade de resposta e/ou de reformulação. Ou darão corpo a novas perguntas.

Atualmente trabalho como psicóloga clínica de crianças e adolescentes e sou professora no curso de Psicologia em duas instituições de Ensino Superior. Nesses contextos tenho sido frequentemente desafiada, como supervisora de estágio em Psicologia Escolar, pelos processos de inclusão escolar das pessoas Público-Alvo da Educação Especial - PAEE. Como apresentamos limitações para lidar com o aluno que está fora do padrão instituído pela escola! Em alguns casos, nossas limitações não permitem nem mesmo enxergá-lo, nem mesmo ouvi-lo, faltam-nos passos firmes em direção ao reconhecimento da sua condição, identificação de suas necessidades e suporte a elas.

São essas limitações nossas, enquanto educadores, que me encorajam a um maior engajamento por mudanças nesse contexto. São esses também os motivos que justificam a minha escolha, nesta pesquisa, por continuar me dedicando ao campo das AH/SD.

A Escola, em minha vida, assume notável lugar. Percebo-a como um palco de muitos encontros, descobertas e transformações. Sobre os inúmeros processos que a engendram, questiono: O que vem a ser uma boa escola? Existe similaridade acerca desse conceito sob os olhos de alunos, professores e pais? As escolas têm formado pessoas para que elas se percebam em sua unicidade e se recriem constantemente ou para que se identifiquem a algum padrão? Ela forma ou deforma? Como a escola lida com a singularidade e os seus desdobramentos? Parafraseando Illich, citado no início deste texto, na instituição escolar, temos saído de nós e ido ao encontro do “estranho” para ouvi-lo e atendê-lo em suas necessidades? As respostas possíveis a essas perguntas exigem um olhar dedicado a recuperar as histórias dos sujeitos, os contextos em que atuam, as relações, as subjetividades e as práticas desenvolvidas no cotidiano.

A necessidade de o homem ter sua própria marca, sua individualidade, é algo inerente ao próprio ser social, e a escola se constitui como um espaço privilegiado para as expressões identitárias e o conseqüente reconhecimento da diversidade humana. A presença de diferentes personalidades, estilos de aprendizagem, ritmos, necessidades, relações e as inúmeras

especificidades presentes nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos exigem olhar atento dos educadores às singularidades e adoção de práticas condizentes com elas, favorecendo que o aluno compreenda suas necessidades educacionais e desenvolva seus potenciais e habilidades (REIS; RENZULLI, 2010).

Contraímos, ao longo desses anos, a convicção da complexidade dos processos educativos, que envolvem a articulação de processos biológicos, subjetivos, cognitivos, sociais, culturais, morais, políticos, pedagógicos e econômicos. A essas diferentes dimensões a escola atribui um valor e, baseada nele, define parâmetros, organiza o currículo, define sua missão e seus mecanismos de controle e opera na realidade.

Historicamente, a escola tem desconsiderado os processos subjetivos que nela ocorrem e procura definir estratégias que legitimam e favorecem um padrão escolhido (MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Opera geralmente de modo linear, primando pela objetividade, a fim de alcançar o modelo intelectual eleito e, assim, a escola atende aos apelos de uma cultura específica, produzindo uma norma e os seus desvios. Evidencia, desta maneira, os inúmeros processos de exclusão que ocorrem em seu interior.

Sob a classificação de não deficientes e deficientes, ou típicos e atípicos, ou, ainda, bom aluno e aluno problema, indivíduos ganham dentro da escola um *status* social que está relacionado ao seu desempenho em atividades socialmente valorizadas por determinado grupo. Indivíduos que apresentam deficiências ou que apresentam superdotação³ destoam da regularidade instituída pela escola e, historicamente, têm sido alvos de práticas educacionais segregativas. Tais práticas são evidentes quando relembremos alguns marcos históricos e normativos da Educação Especial brasileira, como faremos em capítulo posterior.

Uma escola que comporta as diferenças não é feita para o aluno idealizado, padronizado, abstrato e previsível. Trata-se de uma escola para um aluno singular, constituído em uma trama histórica de múltiplos elementos e condições, que se articulam e se modificam, conforme as possibilidades e as interações (LIMA, 2003). A escola que efetivamente inclui busca adaptar-se à multiplicidade do funcionamento humano, à medida que reconhece e valoriza as diferenças entre as pessoas.

Embora se reconheçam significativos movimentos e avanços rumo à construção de escolas inclusivas, os dispositivos legais ainda não alcançam a complexidade da realidade do

³ No estudo, serão adotadas as expressões altas habilidades/superdotação, superdotação e altas habilidades de modo permutável. A adoção desses termos de forma conjunta decorre de decisão do Conselho Brasileiro de Superdotação, que, quando consultado a respeito, em 2005, optou por reunir os dois, tendo em vista que os termos em inglês são mais utilizados, respectivamente *high abilities* na Europa e *giftedness* nos Estados Unidos.

sistema educacional brasileiro. Há muitas fragilidades na política de inclusão escolar como, por exemplo, a inexistência de indicadores seguros sobre a quantificação da população que demanda atendimento em Educação Especial (PÉREZ, FREITAS, 2014); a simplificação dos serviços de apoio, oferecendo no que se refere ao atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) “serviço tamanho único” (MENDES, CIA, TANNÚS-VALADÃO, 2015, p.34); os dissensos e as lacunas da formação de professores para atender aos alunos PAEE (MORI; BRANDÃO, 2009; MENDES, CIA, CABRAL, 2015); dentre outros aspectos.

Tratando da área das AH/SD, de forma específica, as dificuldades se avolumam. Na implementação das políticas públicas educacionais, de forma recorrente, a ênfase recai sobre as deficiências, ratificando a invisibilidade dos alunos com AH/SD e os processos de exclusão que eles vivenciam (PÉREZ, 2004; PÉREZ; FREITAS, 2014). Por apresentar elevado potencial e representar um desvio ao padrão instituído, o aluno com AH/SD não é visto pela escola, que trabalha na perspectiva de homogeneizar o ensino.

Estudos organizados pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), com 596 professores de SRM de 37 municípios das cinco regiões brasileiras, confirmam essa realidade: "na maioria dos municípios, o número de estudantes com AH/SD registrados é baixo ou inexistente, e, em geral, eles não têm frequentado nenhum tipo de apoio, segundo relatos dos gestores e professores" (MENDES, CIA, TANNÚS-VALADÃO, 2015, p.507). Acrescentam que, embora integrem o PAEE, na prática, são considerados "mosca branca" (idem), termo usado em referência à dificuldade de encontrá-los nas instituições de ensino, não sendo identificados e não tendo o seu direito de suplementação atendido.

Esse grupo constitui importante parcela do PAEE, no entanto, não há dados precisos sobre os números que eles representam. Há estimativas de que 3 a 5% da população apresentam essas características; no entanto, os registros do Censo Escolar no ano de 2016 apontam aproximadamente 16 mil estudantes com superdotação em todo o país (BRASIL, 2017), o que mostra que os registros ainda estão muito abaixo em relação às estimativas. Essa problemática se justifica, em parte, porque os profissionais da educação ignoram as características que identificam as pessoas com AH/SD. Por insuficiência de conhecimento, geralmente, usam-se os termos criança precoce, criança-prodígio e gênio de forma indiscriminada, como se fossem sinônimo de AH/SD. É comum ainda haver confusão com o Transtorno do Espectro Autista e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, pelo motivo de alguns comportamentos serem comuns a ambos. Há ainda quem questione se crianças que possuem AH/SD não seriam apenas estimuladas ou inteligentes (PÉREZ; RODRIGUES, 2013; MARTELLI, 2017).

Essas concepções distorcidas, extensivamente estudadas como mitos que envolvem a superdotação, levam a pensar que o aluno com AH/SD é raro, que não precisa de apoio, que se autoeduca, que existe apenas em classes privilegiadas, que só pode ser o aluno com desempenho acadêmico máximo e, principalmente, que não é um aluno do PAEE, por entenderem que este termo se aplica apenas aos alunos com deficiência (PEREZ; FREITAS, 2011). Outro equívoco comum é a concepção de que esses indivíduos, ao possuírem altas habilidades/superdotação, são autossuficientes, quando na realidade os professores têm papel fundamental no seu desenvolvimento e aprendizado. Essa falta de estimulação pode acarretar perda dessas habilidades, desinteresse pela escola e evasão escolar (CARVALHO, 2012).

Nesse contexto, deparamo-nos com uma nítida falta de formação qualificada para o docente que trabalha nas SRM, escolas especiais e escolas comuns, como também com práticas docentes que não examinam e não favorecem as necessidades específicas desses alunos. O que explica a desatenção da sociedade em geral em relação a esses alunos? Que sentimentos as altas habilidades/superdotação despertam? Certamente não são os mesmos sentimentos evocados pela deficiência. Pérez e Freitas (2011; 2014) denunciam que há um preconceito velado em relação aos estudantes com AH/SD e a seu atendimento diferenciado, que, em tese, seria um privilégio em relação ao oferecido na sala de aula comum. Acreditamos que essas crenças podem culminar em negligência e, dessa forma, alertamos sobre a necessidade de se analisar com seriedade e urgência a condição desses alunos.

Além do conhecimento insuficiente sobre essas pessoas, o desconhecimento da legislação educacional pelos professores, gestores e pelas próprias famílias dos estudantes com essas características é constatação muito frequente. “A obrigatoriedade do AEE para estes estudantes não raramente é uma surpresa para as administrações escolares públicas e, mais ainda, para as das escolas privadas que desconhecem que a legislação educacional estende suas normas também a elas” (PÉREZ; FREITAS, 2014).

Ferrer (2004) defende que o atendimento à pessoa superdotada, talentosa ou com indícios de genialidade seja pautado no respeito à dignidade do ser humano e no direito ao seu desenvolvimento. Como tornar então o espaço escolar sensível e apto para enxergar, acolher e possibilitar maiores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento a esses alunos? Que papel o trabalho pedagógico assumiria nesse intento?

Tratando-se de educação formal, o professor se destaca como sujeito que promove as interações no espaço da sala de aula e que conduz o ensino no intuito de favorecer a aprendizagem. O desenvolvimento de suas práticas baseia-se em experiências e concepções teóricas que fizeram parte de sua formação e do contexto histórico e cultural em que está

inserido. Com base nesses entendimentos, optamos por realizar essa pesquisa sobre os processos subjetivos expressos na ação pedagógica com alunos com AH/SD.

Analisar esses processos sob a perspectiva da Psicologia Cultural-Histórica, e sob o arcabouço da Teoria da Subjetividade, de González Rey, permitiu-me maiores espaços de interlocução e avançar sobre uma lógica causal, linear e reducionista. O sistema teórico que orienta esta pesquisa possibilita investigar a subjetividade humana como um sistema amplo e complexo, em seus processos individuais e sociais, superando a fragmentação dos saberes representativa da objetividade científica.

Com a finalidade de conhecer as investigações relacionadas ao tema dessa pesquisa, realizei uma busca eletrônica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sem delimitação de tempo, relacionando os descritores altas habilidades/superdotação, trabalho pedagógico (foram utilizados ainda prática docente e trabalho docente) e subjetividade. Nessa consulta, não foi encontrado nenhum resultado de trabalho na área que envolvesse as três temáticas, levando à conclusão acerca do ineditismo desta tese. Ao buscar os descritores individualmente ou combinando dois deles, consegui acessar alguns trabalhos muito relevantes, os quais serão apresentados a seguir.

Na combinação dos descritores altas habilidades/superdotação e subjetividade, foram encontradas as teses de Cruz (2014) e Iorio (2015), e as dissertações de Oliveira (2007) e Monte (2009), sendo a última já mencionada neste texto. Em sua tese de doutorado, Carly Cruz, em 2014, na Universidade Federal do Espírito Santo, analisou as concepções de altas habilidades/superdotação sob a ótica dos professores de educação especial, por meio de narrativas, e a relação dessas concepções na identificação de estudantes com esses indicadores. A pesquisa do tipo qualitativa foi conduzida sob a abordagem histórico-cultural, tendo o estudo de caso como proposta. Foram realizados grupos focais com dez professores que atuavam no AEE para AH/SD, nas salas de recursos, localizadas em municípios da Grande Vitória. A análise dos dados do grupo focal foi realizada à luz da perspectiva da Teoria da subjetividade de González Rey. As conclusões desse estudo remetem a uma dificuldade na identificação do aluno com indícios dessa condição devido à não consistência teórica e à concepção errônea acerca das AH/SD, e sugere aprofundamento e consenso teórico como pontos principais para a visibilidade da temática. Nesse estudo, observa-se uma explanação descritiva das concepções dos professores acerca das altas habilidades/superdotação e como essas concepções se relacionam com a identificação dos alunos, discutindo, sobremaneira, aspectos da formação desses professores do Atendimento Educacional Especializado. Embora surjam dados sobre o trabalho do professor, essa não é a ênfase do estudo e a autora não se dispõe a analisá-lo a partir das configurações subjetivas que o constituem. Quando aborda a dimensão subjetiva na

pesquisa, discute como os professores percebem a qualidade de sujeito no aluno com altas habilidades/superdotação e não neles, diferindo, portanto, de nosso estudo.

Outro trabalho relevante para esse estudo é de autoria de Naila de Mattos Iorio. Sua tese, publicada em 2015, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, aborda "Os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em altas habilidades/superdotação". Teve como objetivo principal identificar os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em AH/SD, bem como compreender como é ser superdotado, analisando de maneira contextualizada como as subjetividades social e individual se expressam e configuram na constituição subjetiva de alunos identificados como superdotados. Participaram da pesquisa quatro sujeitos que frequentam o NAAHS/ daquele estado, na faixa etária entre 15 e 17 anos. A pesquisa apoiou-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e na Teoria da Subjetividade de González Rey. Como instrumentos e técnicas foram utilizados os sistemas conversacionais e o complemento de frases. Como resultados, o estudo assinalou que as avaliações psicológicas se constituem, enquanto um processo dialógico de construção do conhecimento, um importante recurso para viabilizar a aprendizagem sobre nós mesmos e sobre o que nos cerca. Esse estudo se assemelha ao nosso em relação à proposta de analisar o campo das AH/SD a partir de categorias como configurações subjetivas e subjetividade individual e social. Entretanto, difere significativamente em relação ao problema de pesquisa, objetivos e participantes.

A dissertação de Oliveira (2007), defendida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, abordou aspectos da subjetividade dos alunos com AH/SD. A pesquisa teve por objetivos compreender o sentido subjetivo das altas habilidades no processo de aprendizagem e estabelecer a inter-relação entre a subjetividade social e a subjetividade individual na configuração subjetiva dos sujeitos da pesquisa. A pesquisa realizada foi do tipo qualitativa, tendo como referencial teórico a Psicologia histórico-cultural. Participaram sete estudantes que frequentavam o Programa de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP), seus pais e os três profissionais responsáveis pelo PRODEP. As informações obtidas indicaram que a inter-relação entre a subjetividade social e a individual possibilita a compreensão em profundidade das configurações subjetivas das altas habilidades no processo de aprendizagem. Evidenciou que os traços e características apontados pela literatura nem sempre aparecem em todos os sujeitos com altas habilidades e que conhecer as características das altas habilidades pouco ajuda no que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos, concluindo que é necessário conhecer o sujeito como ator e possuidor de emotividade,

afetividade e como o desenvolvimento de suas AH configura-se em sua personalidade de maneira singular. Apesar de notável diferença na proposta da pesquisa em termos de objetivos e participantes, o estudo de Oliveira contribui, portanto, de forma significativa para fundamentar a nossa análise sobre a dimensão subjetiva dos processos educativos que envolvem o aluno com AH/SD.

Ao associar as temáticas altas habilidades e trabalho pedagógico (e termos substitutivos mencionados), encontramos a dissertação "Concepções sobre altas habilidades/superdotação e prática docente", defendida por Taísa Rodrigues Smarssaro Bahiense, na Universidade Federal do Espírito Santo, em 2013. Em sua investigação, o objetivo foi explorar as concepções de professores do Ensino Fundamental da rede pública de Vitória - ES sobre AH/SD. Participaram dessa pesquisa 20 professores, docentes de português ou matemática para alunos do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano. Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista contendo perguntas sobre a conceituação de AH/SD para os professores e sobre sua formação e prática profissional e quatro histórias sobre mitos relativos às AH/SD. A coleta de dados se deu a partir do Método Clínico Piagetiano. Os resultados apontaram que, de forma geral, há uma queixa por parte dos docentes quanto à sua preparação para lidar com alunos com AH/SD; grande parte dos educadores acredita que a habilidade/talento deve existir em algum grau no indivíduo, mas que o meio é importante para o desenvolvimento do potencial dessa pessoa; em sua maioria, os docentes defendem que esses alunos necessitam ter um atendimento especial e que a pessoa com AH/SD não precisa dominar todas as matérias do currículo escolar. Esse trabalho apresenta similaridades em relação à pesquisa que realizamos, como as temáticas tratadas e o contexto de professores do Ensino Fundamental. Entretanto, diverge no que diz respeito aos participantes, aos objetivos e ao método de investigação.

Verificamos no levantamento realizado que o termo trabalho pedagógico (e termos correlacionados) é pouco usual quando se discute a área das AH/SD. O termo que aparece com frequência é atendimento, que é associado à Educação Especial e remete tradicionalmente a uma prática clínica. Essa constatação já nos leva a perceber o quanto essa discussão é remota e estranha no cenário das instituições educacionais regulares.

A dissertação "O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação", foi defendida em 2011 por Denise Maria de Matos Pereira Lima, na Universidade Federal do Paraná. Neste estudo, de cunho qualitativo, a autora investigou se os professores universitários reconheciam alunos com AH/SD, como o faziam e que estratégias metodológicas adotavam para a inclusão educacional destes na universidade. Foram entrevistados nove professores universitários. Constatou-se que

a maioria dos professores divergia sobre a concepção de NEE, demonstrando incerteza acerca da participação do estudante superdotado no grupo de alunos que fazem parte do PAEE. Sobre a concepção de AH/SD que os professores universitários apresentaram, em sua maioria, é constituída por informações do senso comum em geral, não sistematizadas e que dificultam a aplicação de procedimentos pedagógicos que atendam aos critérios necessários para organização de práticas de enriquecimento curricular. Os professores que promoviam encaminhamentos pedagógicos e estratégias diferenciadas e identificavam alunos com perfil de superdotados, de modo geral, realizavam essas práticas informalmente, sem focar as características de AH/SD e sem considerar a necessidade específica de enriquecimento curricular que os alunos apresentavam. Embora a proposta desse estudo seja diversa em relação ao nosso em termos de metodologia, caracterização dos participantes e fundamentação teórica, há alguns aspectos em que se assemelha, como o objetivo de conhecer o trabalho pedagógico dos professores. Dessa forma, seus resultados serão considerados em nossa análise, uma vez que traz importantes conclusões sobre a ação docente junto a alunos com AH/SD, embora seja no contexto universitário.

A pesquisa de mestrado "Atendimento Educacional Especializado de alunos com altas habilidades /superdotação na cidade de Londrina, Paraná: Um estudo de caso", realizada em 2013 por Juliana Chueire Lyra, na Universidade Estadual de Londrina, teve por objetivo analisar a realização do atendimento de alunos com essas características na rede pública estadual de ensino, da região metropolitana de Londrina. Outro objetivo foi refletir sobre a coerência entre os objetivos e a dinâmica de funcionamento, estabelecidos pelo programa instituído pelo MEC (BRASIL, 2006) para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos com AH/SD. A pesquisadora desenvolveu um estudo de caso sobre o NAAHS do Paraná e as salas de recursos de altas habilidades/superdotação, com dez participantes, profissionais desse núcleo. Os dados quantitativos foram analisados com o auxílio da estatística descritiva e os dados qualitativos tratados por meio de análise de conteúdo. Para análise quali-quantitativa dos resultados, empregou-se o software QDA Miner. Os principais resultados demonstraram que o atendimento aos alunos, realizado pelo NAAHS e salas de recursos, foi ampliado desde sua implantação, em 2006, até o ano de 2012, e destacaram os profissionais envolvidos nesse processo que desenvolveram suas funções de acordo com a proposta contida no Documento Orientador (2006) aplicado em todos os núcleos do país. Constatou-se a escassez de referencial

teórico específico sobre o atendimento dos NAAH/S. Evidenciou-se a necessidade de investimento na qualificação dos professores do ensino regular. Vários aspectos positivos foram verificados no trabalho desenvolvido no NAAH/S: o envolvimento dos profissionais; as práticas aplicadas; as parcerias estabelecidas; como também foram verificadas as dificuldades enfrentadas relacionadas à manutenção dos equipamentos, aquisição de equipamentos e mobiliários; fornecimento de materiais de trabalho; recursos financeiros e profissionais. Esse trabalho analisa, portanto, as práticas pedagógicas de professores de AEE, sem análise dos processos subjetivos que as atravessa.

A tese "Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com Altas habilidades/superdotação", conduzida por Tatiane Negrini, em 2015, na Universidade Federal de Santa Maria, abordou o contexto da escola regular. Investigou como tem se constituído o currículo escolar para atender às necessidades educacionais desses alunos, propondo, com base nisso, estratégias educacionais para estes. Construída a partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso realizado em uma escola pública da cidade de Santa Maria/RS. Foi realizada análise documental e coleta de campo, com entrevistas narrativas semiestruturadas. Os sujeitos participantes do estudo foram alunos com AH/SD, seus professores (da sala de recursos e da sala regular) e um membro da coordenação pedagógica da escola pesquisada. Os dados analisados sob referencial da Análise de Conteúdo, de Bardin, destacam que o currículo escolar tem construído possibilidades educacionais para os alunos com AH/SD; há preocupação por parte dos professores a respeito da qualificação das práticas pedagógicas, com estratégias curriculares diferenciadas a este público. Esta pesquisa será considerada na compreensão das informações produzidas em nosso estudo, por entendermos que Negrini faz importantes análises acerca das práticas escolares cotidianas a partir aspectos curriculares e extracurriculares, ainda que não tenha a intenção de analisar os processos subjetivos que engendram essas práticas.

Assim, após análise da literatura específica produzida no Brasil, consideramos que os nossos propósitos de pesquisa são oportunos, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos que assumimos. Acreditamos que essa problematização e análise contribuirão para a gestação de novas respostas, que complementarão os estudos já desenvolvidos, versando sobre o campo das AH/SD sob uma perspectiva complexa.

Além disso, considerando que a constituição da subjetividade do professor tem sido, com frequência, ignorada nos processos de formação inicial e continuada e no cotidiano escolar (ROSSATO, MATOS, PAULA, 2018), esse estudo tem o valor heurístico de ampliar as perspectivas de análise da prática pedagógica, redimensionando esse conceito ao discuti-lo a

partir da subjetividade em uma dimensão complexa, e favorecer a compreensão dos processos subjetivos do professor e do espaço escolar e as suas implicações sobre o trabalho desenvolvido.

A presente pesquisa partiu do seguinte problema: **Que processos subjetivos configuram o trabalho pedagógico de professores junto a alunos com altas habilidades/superdotação na escola regular?** A fim de encontrar algumas respostas, definimos como objetivo principal deste estudo investigar os processos subjetivos de professores no trabalho pedagógico com alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da escola regular; e como objetivos específicos, caracterizar a escola em seus aspectos constitutivos favorecedores da inclusão escolar do aluno com AH/SD; e caracterizar o trabalho pedagógico desenvolvido por uma professora de sala comum junto a alunos com AH/SD e como nele se expressam processos de sua subjetividade individual e da subjetividade social da escola.

A pesquisa foi realizada em contexto de inúmeros questionamentos, enfrentamentos, avanços e recuos. No projeto original o título era "Os processos subjetivos emergentes em contextos colaborativos na formação e no trabalho pedagógico de professores de alunos com altas habilidades/superdotação". À medida em que avançávamos sobre os aportes teóricos e em que adentrávamos o campo, começamos a perceber a imensidão do fenômeno e os seus limites. Os nossos limites e fragilidades também emergiram nesse período e fomos, aos poucos, sentindo a necessidade de repensar a pesquisa. Abandonar o que criamos e amamos foi um processo que nos trouxe pesar, mas aos poucos fomos compreendendo o que Caio Fernando Abreu disse sobre o desapego: "Coragem, às vezes, é desapego. É parar de se esticar em vão, para trazer a linha de volta. É aceitar doer inteiro até florir de novo".

Ajudou-nos a retomar o ânimo a visão de González Rey (2017) sobre o processo de construção da pesquisa: "os objetivos podem ir mudando em função das novas demandas e construções no processo de pesquisa, eles não são entidades fixas e *a priori*, mas recursos intelectuais para avançar na construção teórica do tema pesquisado" (GONZÁLEZ REY, 2017a, p. 132). Com esta ideia, o autor implicitamente convoca o pesquisador à criação, ao recriar-se, à autoria. Contribui significativamente para o seu empoderamento, no sentido de afirmar-se também como sujeito desse processo.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto de uma escola regular, da rede privada, na cidade de Teresina – PI, a partir, principalmente, do trabalho pedagógico de uma professora, que atua no Ensino Fundamental Maior, e que, dentre os seus alunos, há pessoas que foram diagnosticadas com AH/SD. Houve ainda a colaboração de outros professores de sala comum, coordenadora pedagógica, psicólogos e de uma professora que oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) na construção das informações. A tese que defendemos é que

os processos subjetivos, em seu caráter individual e social, são importantes constituintes do trabalho pedagógico e a expressão do professor como sujeito pode facilitar a criação de espaços sociais propiciadores de maior desenvolvimento a alunos com altas habilidades/superdotação por possibilitar a expressão criativa e emocional destes.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. Na **introdução** contextualizamos a problemática que desencadeou a delimitação do objeto de estudo, ressaltando elementos de ordem acadêmica e pessoal, além de apresentar os objetivos da pesquisa. O **capítulo 2** trata da fundamentação teórica que apoiará a construção da informação, a Teoria da Subjetividade de González Rey. No **capítulo 3**, discutimos sobre os desafios e enfrentamentos do trabalho pedagógico junto ao aluno com AH/SD, no contexto da inclusão escolar, discutindo a escolarização da pessoa com AH/SD no cenário brasileiro numa perspectiva histórica e atual e o trabalho pedagógico junto a esses alunos. No **capítulo 4**, apresentamos os referenciais epistemológico e metodológico adotados para a construção da informação, a Epistemologia Qualitativa e o método construtivo-interpretativo, respectivamente. No **capítulo 5**, apresentamos as nossas construções teóricas sobre o tema investigado e, logo após, são apresentadas as considerações finais deste estudo, retomando o nosso objeto de estudo e apresentando os posicionamentos construídos e novos questionamentos.

2 - A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E A PRODUÇÃO SUBJETIVA NA CIÊNCIA

A subversão torna-se, portanto, a manifestação concreta da insurgência humana, a possibilidade inventiva que caracteriza o homem. Subverter significa afirmar uma direção, uma perspectiva, um sentido, enfim demarcar uma via permanente de construção de uma práxis política alternativa e capaz de engendrar uma transformação social (HONORATO, SARAIVA; SILVA, 2017)

Compreender como se constitui o trabalho pedagógico exige uma análise dos processos que estão além do fazer docente. Requer um estudo aprofundado sobre a escola, seus propósitos, sua filosofia, a legislação vigente, suas metodologias, a subjetividade presente nas ações sociais e individuais nesse contexto, embora não se limite a ele. Requer ainda um olhar para o ser docente e os processos subjetivos que lhe atravessam. Para tanto, há a necessidade de um referencial teórico que auxilie o pesquisador na compreensão dos sujeitos singulares, a partir de sua história e das relações complexas que se estabelecem.

Dessa forma, optamos pela perspectiva Cultural-Histórica e pelos pressupostos da Teoria da Subjetividade, sistemas conceituais que possibilitam expandir nossas possibilidades de análise, considerando as produções subjetivas constituintes do trabalho pedagógico.

Neste capítulo, serão apresentados o autor e o sistema teórico que tem construído. Acreditamos que conhecer a origem do autor, as influências teóricas e o contexto social e político em que se constituiu e constitui facilitará o entendimento acerca da teoria. Logo após, discutiremos as principais categorias desenvolvidas por ele e que fundamentaram a análise na pesquisa.

2.1 O autor, os fundamentos e a intensidade de uma obra subversiva

Pensar sobre a subjetividade hoje exige incluir as contribuições de Fernando Luís González Rey, que tem se dedicado de forma incansável à temática, em uma perspectiva cultural-histórica, nas últimas décadas. O autor, na elaboração de seu pensamento, apresenta um questionar-se constante, uma compreensão de diferentes perspectivas da Psicologia e uma capacidade de se comunicar com outros campos teóricos, que nos possibilitam uma reflexão ampliada sobre o sujeito e suas relações.

González Rey vivenciou em Cuba, sua terra natal, as contradições de um sistema político ditatorial, que ao mesmo tempo em que implantou um sistema de saúde pública de referência, que minimizou as taxas de mortalidade infantil, que fez reforma agrária e que reduziu consideravelmente as taxas de analfabetismo, exigia uma subordinação absoluta dos indivíduos aos objetivos do sistema, com forte controle sobre as expressões individuais e

coletivas do povo daquele país. Expressando profundas inquietudes políticas e sociais em relação a esse contexto, González Rey, influenciado sobremaneira pelos estudos da Psicologia Soviética, após concluir a graduação em Psicologia, partiu para Moscou, em 1974, para estudos de doutoramento.

Na década de 1970, a Psicologia Soviética passou por um momento de transição, com a problematização da hegemonia da Teoria da Atividade e com a abertura para possibilidades de discussão sobre diversas questões até então ocultadas pelo regime dominante naquele momento histórico. González Rey se beneficiou dessa perspectiva de abertura intelectual, produção e crítica e desenvolveu seus estudos de doutorado inicialmente sobre os aspectos morais em jovens diante das escolhas profissionais. Dedicou-se a estudos na área da personalidade, sendo o conceito de personalidade um dos primeiros focos de investigação; e mais tarde, voltou-se ao estudo das categorias sujeito e subjetividade, que passaram a ser o seu principal interesse, expressando uma necessidade dos psicólogos cubanos, nos anos 1970 e 1980 (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Quando uma instituição acredita ser a detentora da verdade e da justiça universais, como é o caso da direção política cubana, são desconsideradas as posições pessoais dos protagonistas dos projetos: tais protagonistas passam a ser vistos como meros executores, não como sujeitos do processo. As ideias não correspondentes às dominantes nunca têm valor, perdendo-se, assim, o caráter participativo, e levando setores crescentes da população a se sentirem excluídos do projeto social declarado. Essa realidade social estimulou o surgimento de uma psicologia orientada a resgatar esse sujeito perdido que, de alguma forma, reconhecíamos em nossas próprias vidas individuais (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 28).

Com a urgência de um sujeito que requer a sua condição e seu espaço e comprometido com a construção de uma Psicologia congruente com suas posições ideológicas, o autor encontrou na Psicologia Cultural-Histórica um campo propício para desenvolver as categorias sujeito e subjetividade, com caráter subversivo, como afirma. Inspirando-se, sobretudo, nas ideias de Vigotski, González Rey elaborou o arcabouço de sua teoria psicológica sobre a subjetividade, com o desafio de se contrapor aos modelos psicológicos dominantes.

Referindo-se à década de 1980, sobre seu retorno à Cuba e à ênfase dada à Psicologia Soviética na época, o autor afirma que isso representou para ele um momento de legitimação de um enfoque marxista em seu posicionamento teórico, que facilitou sua identidade em meio a múltiplas afiliações teóricas da Psicologia e propiciou a consolidação de ideias e posições úteis à produção científica própria. Esta ênfase, em seu país, não se apresentou de forma monolítica, mas de forma controversa e polêmica. De um lado, estava o grupo que aderiu à categoria atividade, defendida pelo psicólogo soviético A. N. Leontiev e, de outro lado se colocou o grupo que defendia o caráter social da psique.

No caminho de superação do objetivismo e da exclusão da subjetividade nas teorias psicológicas, sofreu influências consideráveis dos autores humanistas norte-americanos, e de Freud, Allport, Bozhovich, Chudnovsky e Leontiev. Além dessas influências, podemos citar ainda a epistemologia histórica francesa, sobretudo, as ideias de Bachelard; a dialética marxista e a Teoria da Complexidade como influências estruturantes de sua teoria (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Em relação à Chudnovsky, psicólogo russo, orientador dos estudos de doutorado de González Rey, Fortes Lustosa (2004) destaca uma manifestação pública que ele procedeu contra o caráter dogmático que a Teoria da Atividade assumiu para a Psicologia Soviética, levando ao reducionismo e à restrição do papel do sujeito. González Rey compartilhava dessas ideias e passou a se opor com veemência aos princípios dessa teoria.

Ao dialogar com diferentes sistemas psicológicos, apresenta de forma crítica pontos de afastamento e de aproximação com diversas teorias, e nota-se marcadamente a influência de Vigotski e Rubinstein nos fundamentos teóricos assumidos pelo autor. A teoria proposta por ele apresenta um compromisso com a dialética marxista e tem como ponto de partida o materialismo histórico na compreensão do homem como sujeito.

A processualidade é uma marca de sua construção teórica e evidencia-se quando González Rey de forma frequente revisita seus escritos e os perspectiva em relação às pesquisas que têm sido orientadas por ele e por grande número de pesquisadores nos campos da psicologia social, da saúde, da clínica, do desenvolvimento humano e da educação. Na confrontação com o empírico e com diversos modelos teóricos, sua teoria ganha vida e se reconfigura, como um sistema vivo e complexo, tal qual o objeto sobre o qual se debruça há mais de vinte anos, a subjetividade.

Avançar nos desafios teóricos da subjetividade sem ter a pesquisa como recurso básico da produção teórica é uma tarefa impossível, pois é nos processos de construção implicados na pesquisa e na prática profissional que as teorias avançam e tomam forma como corpos vivos, em movimento. Uma teoria não se legitima na pesquisa, a pesquisa e a prática profissional são os espaços nos quais as teorias existem, não como sistemas externos e elas, mas como sistemas de pensamento intrínsecos a esses dois tipos de prática humana. Como avançar nos conceitos sem as novas construções que emergem como resultado dos desafios que se geram no avanço dessa linha de estudo? (GONZÁLEZ REY, 2017a, p.27)

Na trama conceitual tecida pelo autor, os conceitos são recursos de inteligibilidade que ganham significado no campo da pesquisa ou da prática profissional. Eles não existem como construtos universais, que podem orientar uma pesquisa de forma a acomodar as informações

que surgem na investigação. Afirma que os "conceitos, suas relações e desdobramentos não estão dados de uma vez por todas, mas são recursos do pensamento que vão mudando e ganhando novos significados dentro das próprias tramas teóricas que se desenvolvem com fundamento neles" (GONZÁLEZ REY, 2017a, p.32).

Os conceitos, para o autor, estão em estado permanente de mobilização, sendo constantemente desafiados pelo campo, considerado um sistema vivo de relações, e, assim, têm a possibilidade de alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento. Exemplifica:

Como tem acontecido com todas as categorias que têm sido articuladas no corpo integral desta proposta teórica, o conceito do sujeito não abarcava, num primeiro momento, a complexidade das tramas subjetivas que o configuram e das quais o sujeito faz parte ativa; as especificidades que foram incorporadas depois no decorrer do desenvolvimento da teoria (GONZÁLEZ REY, 2017a, p.66).

Dessa forma, o autor revisa e expande categorias em nível de complexidade caracterizando seu progresso. Percebe-se que a produção do autor se movimenta no decurso da história e se caracteriza por rupturas com a Psicologia científica que, para explicar o humano, fragmenta-o e o reduz; por oposição ao projeto positivista de ciência que preteriu a subjetividade e apoiou uma metodologia descritivo-instrumental na Psicologia; e evidencia lucidez e coerência com os pressupostos da dinamicidade do pensamento científico com a retificação de seus conceitos.

Para Bachelard (2000), a ciência é um processo histórico de revisão do saber anterior, um reaprender a pensar como reforma da razão. Afirma, nesse sentido que

O espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento. Julga seu passado histórico, condenando-o. Sua estrutura é a consciência das suas faltas históricas. Cientificamente, pensa-se o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro, pensa-se a experiência como retificação de uma ilusão comum e primeira. Toda a vida intelectual da ciência move-se dialeticamente sobre esta diferencial do conhecimento, na fronteira do desconhecido. A própria essência da reflexão, é compreender que não se compreendera (BACHELARD, 2000, p. 147).

De forma semelhante, Sousa Santos (1988, p.65) se posiciona: “o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces”.

Morin (1996), com o desenvolvimento da Teoria do Pensamento Complexo, lança críticas ao pensamento moderno, considerando-o parte de um paradigma da simplicidade, que universaliza, reduz e descreve o fenômeno de forma simplista e a-histórica. González Rey aproxima-se dessa teoria e defende a compreensão do real em sua representação complexa, que

consiste em um modo de entender a realidade em seu caráter contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico. Em compromisso com a produção de conhecimento nessa perspectiva, o autor recusa conceitos invariantes, desmobiliza pressupostos epistemológicos e nega métodos essencialmente descritivos. Propõe, além da complexidade em plano teórico, a sua expressão também no plano epistemológico. Projeta categorias com caráter subversivo.

A subversão, concebida nesse trabalho, assemelha-se às ideias de Josgrilberg (2008), que a descreve como a capacidade humana de ressignificar a realidade a partir de convicções outras que não as consideradas hegemônicas e normais. Reconhece-se, assim, a subversão como um valor importante para o desenvolvimento da ciência e para a instauração de novas realidades.

2.2 O campo conceitual da Teoria da Subjetividade

São muitas as contribuições de González Rey para o campo das ciências humanas. Uma das maiores contribuições, certamente, está na coragem de romper com o pensamento psicológico moderno, que abordava os fenômenos psicológicos sob um paradigma descritivo-instrumental e os concebia como tendências universais de organização do psíquico; e também concebia a subjetividade como centralizada na figura do indivíduo, ligada a um universo privado de emoções e sentimentos. O autor ousou pensá-la como produção cultural-histórica, representando-a como um sistema complexo e em contínuo desenvolvimento. O seu sistema teórico, conhecido como Teoria da Subjetividade, passou a representar a expressão do paradigma da complexidade na Psicologia (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005).

Neste presente estudo, a proposta é investigar os processos subjetivos expressos nas ações pedagógicas e, por isso, é necessário esclarecer o que chamamos processo e o que consideramos subjetivo. Processo remete a avançar, conjunto sequencial e particular de ações que culmina em um objetivo. Subjetivo refere-se a um tipo de processo que emerge como qualidade da cultura, sendo parte dela e produzido em diferentes espaços sociais, dentro dos quais culturas diferentes se desenvolvem de forma simultânea em um mesmo tempo histórico (GONZÁLEZ REY, 2015).

O subjetivo, na concepção adotada neste trabalho, não deve ser reduzido a elementos ou entidades dadas e, ao mesmo tempo, não deve ser considerado sob uma visão holística como identificação integradora do todo. O subjetivo é um sistema que não corresponde à totalidade da subjetividade da pessoa nem de espaço social particular. Enquanto configuração atual de processos, o subjetivo se organiza no curso da ação e no curso da história de vida das pessoas e de seus espaços sociais, alimentando-se das múltiplas produções simbólico-emocionais

resultantes de diferentes experiências dessas pessoas em tempos e contextos diferentes da vida individual e social (GONZÁLEZ REY, 2015, p.15). Para o autor:

Nunca um processo subjetivo se esgota na realidade concreta e imediata em que a experiência atual acontece, os comportamentos, reações ou posicionamentos de uma mulher ante o parto, ou de um homem perante o nascimento de um bebê, por exemplo, não podem, quando estudados, ser deduzidos de alguma entidade psicológica *a priori*, definida na personalidade do homem ou da mulher, ou pelo evento em si mesmo (GONZÁLEZ REY, 2017a, p.40)

Desse modo, entendemos a produção subjetiva como a expressão do vivido, integrando o histórico e o atual do indivíduo, organizada a partir de sua história de vida e de diferentes contextos sociais, sendo sensível a múltiplos desdobramentos no curso da ação do indivíduo. E como compreender a subjetividade em uma perspectiva reyniana? "Os conceitos desenvolvidos por nós para gerar a visibilidade dos processos e formas de organização da subjetividade são: sentidos subjetivos, configurações subjetivas, sujeito, subjetividade social e subjetividade social" (GONZÁLEZ REY, 2017a, p. 62).

Compreendê-la exige ultrapassar as representações estático-descritivas da subjetividade enquanto elemento intrapsíquico e secundário na compreensão dos fenômenos psíquicos. O autor se contrapõe ao caráter universal da subjetividade e evidencia o seu caráter configuracional, constituído em dimensões sociais e temporais diversas. Os conceitos elaborados pelo autor se constituem mutuamente e configuram o sistema atual de ações do indivíduo e outras produções subjetivas dele numa experiência concreta (GONZÁLEZ REY, 2017a).

A constituição da subjetividade não se deve, portanto, a causas externas; mas é uma produção diante das situações vividas pelo indivíduo. Há uma integração no presente dos mundos vividos pelo indivíduo, com direito a encontros, colisões e contradições, que aparecem nas configurações subjetivas singulares em que essa experiência presente é vivida. O estudo da subjetividade possibilita compreender alguns desdobramentos do que é vivido socialmente, por meio da forma singular pela qual se expressam as pessoas (GOULART, 2013).

Em relação à tradicional dicotomia em que os termos razão e emoção são considerados, o autor a desconstrói. Afirma que a organização e o desenvolvimento da subjetividade não se subordinam à razão humana, embora se expressem nela e sejam influenciados por ela. González Rey (2004) explica que as posições racionais do ser humano são, na realidade, produções de sentido, na medida em que se organizam sobre a base dos interesses e necessidades relacionadas aos contextos em que atua e à sua história.

No construto subjetividade, concebido por González Rey (2015), a noção de sistema revela-se como um ponto central. Remete, portanto, à ideia de que ela é comunicável com outros sistemas psicológicos, sensível a eles e mutável. Configura-se como sistema aberto, cujas regularidades gerais ordenam o funcionamento dos processos que ocorrem nela; complexo e em constante desenvolvimento, produzido de forma simultânea nos níveis individual e social. Como sistema, a sua apresentação atual é parte de sua organização dominante presente, e as causas iniciais de um processo nunca são responsáveis pelo estado final desse mesmo processo.

A teoria da subjetividade permite compreender o homem como resultado de sua complexa realidade social sem, para isso, desmembrar a unidade do social e do individual. Com esse pensamento, o autor concebe-os como sistemas ontologicamente diferentes – o social e o individual -, embora capazes de integrar-se no subjetivo ante a emergência da cultura como definidora do espaço social. Percebe-se, portanto, que diferentemente de outros sistemas psicológicos que antagonizam o social e o individual, a Teoria da Subjetividade os integra.

É válido discutir o conceito de social concebido pelo autor. No contexto histórico da Psicologia Soviética no século passado, Vigotski e Rubinstein foram precursores na crítica acerca da visão determinista do social, e outros teóricos a endossaram, como Lomov, Abuljanova, dentre outros (GONZÁLEZ REY, 2017b).

A partir dos conceitos de sentido, *Perezhivanie* e situação social do desenvolvimento, Vigotski avança em uma compreensão complexa do real, embora permaneça envolto por conceitos fisicalistas. Define *Perezhivanie* como a refração das influências externas por meio da personalidade da criança. Dessa forma, explica que o externo se refratava a partir do interno, ou seja, o externo passava a ser interno sem mudar sua qualidade constitutiva (GONZÁLEZ REY, 2017b). Ao explicar o conceito situação social do desenvolvimento, Vigotski reporta-se ao social como a realidade que rodeia a pessoa, com caráter, portanto, externo. O conceito de interiorização, desenvolvido por ele, e o de refração, presente também na obra de Rubinstein, evidenciam perspectivas muito próximas do conceito de reflexo (considerado um dos princípios fundadores da psicologia soviética, com Pavlov), e não permitem compreender o social como produção simbólica presente nas distintas práticas humanas (GONZÁLEZ REY, 2004a, 2009, 2017a).

González Rey (1997, 2004a, 2015, 2017a) avança na crítica sobre o caráter determinista do social e o redimensiona, reprovando o atributo de exterioridade em relação ao indivíduo, e apresentando-o de forma integrada em diferentes níveis constitutivos do sujeito, por meio de uma relação dialética. Na perspectiva do autor, o tema da subjetividade expressa de forma

indivisível o indivíduo e o social, ideia que não estava completamente consolidada para Vigotski, ao longo de sua obra, como também para Rubinstein.

Os conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva, presentes em seu sistema teórico, no entanto, viabilizam a compreensão do social como subjetivamente configurado, o que permite transcender uma visão descritiva do social e compreendê-lo pelas configurações subjetivas geradas pelas pessoas e os espaços sociais em que elas vivem. Para o autor, "as consequências do social para a vida humana sempre estão atravessadas pelos processos de subjetivação das pessoas implicadas nas tramas sociais" (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 19).

Essa forma de pensar o social não apenas articula de maneira orgânica o social e o subjetivo, mas permite expressar a complexidade de todos os processos e instâncias que acontecem nesse espaço que de uma forma um tanto vaga definimos como sociedade, tanto nas suas múltiplas configurações sociais como aquelas das pessoas que fazem parte desses espaços (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.183).

A subjetividade, como sistema complexo, expressa-se, portanto, em um nível individual e em um nível social, que se constituem de forma recíproca e indissociável. A subjetividade individual especifica os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos, que incorporam, contradizem ou confrontam, permanentemente, os espaços sociais de subjetivação. Nela, aparece constituída a história única de cada indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2003).

As experiências são produções subjetivas e não um reflexo ou assimilação de fatos, influências ou objetos externos. A subjetividade é a característica distintiva do caráter histórico dos indivíduos, grupos, instituições e sociedades, porque a subjetividade é a história de cada uma dessas instâncias e o que torna cada uma delas diferente de outras dentro da mesma cultura (minha tradução, 2017b, p.182).

A subjetividade social não é um sistema externo e não se constitui por um conjunto estático de características de uma sociedade, mas decorre dos processos subjetivos que nela ocorrem, que se articulam e se desdobram de forma diversa nos diferentes espaços da ação social das pessoas (GONZÁLEZ REY, 2004, 2012a). As produções subjetivas diante de uma realidade vivida resultam não da missão e de discursos explícitos que dominam esse espaço social, mas de processos relacionados ao funcionamento desses espaços sociais que nem sempre são aparentes (GONZÁLEZ REY, 2015). Dessa forma, depreende-se que a subjetividade social é expressa de forma diferenciada por cada indivíduo e que não é possível conhecê-la através de métodos da ciência positivista.

Cada espaço social é configurado subjetivamente de forma particular (GONZÁLEZ REY, 2012a) e a subjetividade social revela-se como uma teia tecida a partir dos espaços configurados na dimensão subjetiva das pessoas, grupos ou instituições. Explica ainda que, embora cada geração humana compartilhe a mesma cultura, cada indivíduo, grupo e instituição subjetivamente vive de maneiras diferentes dentro desta cultura porque as trajetórias históricas e singulares de cada geração são subjetivamente produzidas (GONZÁLEZ REY, 2017b).

A categoria subjetividade social possibilita leitura ampliada acerca do funcionamento social, em uma condição complexa. Um exemplo de expressão da subjetividade social é a ideologia, que está na base da legitimidade e manutenção de processos institucionais dominantes. Apoiando-se em sistemas de crenças de forte valor afetivo, a ideologia é, pois, uma produção subjetiva que permite a integração social ao redor de um culto, um mito, um projeto social (GONZÁLEZ REY, 2017a).

Silva (2010) entende ideologia como representações que vão além do estritamente político e se situam em um lugar próximo da identidade, como algo vivo e que faz parte da interpretação da realidade social e da própria definição de identidade. Nesse conceito, a autora não evidencia os processos subjetivos que estão presentes e que caracterizam discursos e práticas condizentes com os sistemas ideológicos. Ricoeur (2008 apud GONZÁLEZ REY, 2017a) afirma que toda ideologia é simplificadora e esquemática, tendo como um de seus fundamentos a perda do rigor do pensamento a fim de que ela aumente sua eficácia e perdure.

Alguns espaços sociais podem favorecer a produção de uma subjetividade social limitadora da expressão das pessoas, subordinando-as à dinâmica presente neste espaço. Por outro lado, existem aquelas pessoas ou grupos que se tornam capazes de transcender espaços dominantes a partir de produções alternativas que definem uma tensão permanente entre sua produção e o socialmente estabelecido. É a partir deste movimento que emerge o sujeito.

A categoria sujeito constitui-se também de grande valor para as produções na Psicologia contemporânea. Do modo em que foi delineada pelo autor, sua relação com o social é essencialmente contraditória e recursiva. O sujeito representa a possibilidade de particularização dentro dos processos normativos de toda a sociedade e, desse modo, está associado ao caráter processual e à tensão que caracterizam a vida social, marcando um processo passível de mudanças permanentes e inesperadas, e não um sistema submetido a leis supraindividuais que decidem o destino da história (GONZÁLEZ REY, 2004b).

O sujeito trata-se de um indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar, com seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência. É um indivíduo ou grupo configurado subjetivamente, que produz sentidos para além de suas

representações, mas que, ao mesmo tempo, toma decisões, assume posicionamentos, tem produções intelectuais e compromissos, que são fonte de sentidos subjetivos e abrem novos processos de subjetivação (GONZÁLEZ REY, 2017a).

Essa categoria destaca a capacidade da pessoa para desenvolver caminhos singulares de subjetivação no curso de suas experiências, gerando tensões com as normas e situações objetivas que aparecem como hegemônicas e orientadoras de sua ação (GONZÁLEZ REY, 2013).

[...] O sujeito está subjetivamente configurado e, por sua vez, é um produtor permanente de novos processos de subjetivação que se expressam de forma simultânea em nível social e individual, embora uma mesma ação tenha sentidos diferentes para ambos os níveis (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 153)

O sujeito existe, portanto, na tensão da ruptura ou da criação, momentos que se caracterizam por uma processualidade que desafia o instituído, tanto no nível da própria subjetividade individual como em termos do social, assumindo posicionamento crítico diante do estabelecido. Ele não está preso às determinações históricas, mas age em função de suas configurações subjetivas e das características da subjetividade social, ou seja, ele responde à sua realidade subjetiva.

O tornar-se sujeito significa expressar na ação configurações subjetivas singulares, tomar decisões, assumir a responsabilidade individual pela ação (GONZÁLEZ REY, 2007), produzir opções diferenciadas que podem estar na contramão dos padrões estabelecidos. O indivíduo como sujeito da experiência está envolvido permanentemente em suas ações, que, ao mesmo tempo, são produções simbólicas. Porém, nem todas as produções subjetivas que definem o indivíduo se configuram na ação (GONZÁLEZ REY, 2017a).

Podemos concluir que nem toda pessoa ou grupo se posiciona como sujeito nos espaços sociais a que pertence. Desse modo, González Rey amplia seu sistema conceitual com a inserção do conceito de agente. Caracteriza-o como o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso, embora não apresente movimentos de ruptura com o espaço social normativo. Conforme o autor, o conceito de agente está associado "à capacidade dos indivíduos de serem ativos durante uma experiência, ainda que não sejam capazes de abrir novos processos de subjetivação ao vivê-la" (GONZÁLEZ REY, 2017a, p.77).

Como se percebe nos dois últimos conceitos apresentados, a reflexividade, a capacidade de ruptura e a de criação são recursos importantes na definição do sujeito. Destaca-se ainda a

ideia do autor de que o indivíduo também vira sujeito quando é capaz de transcender suas próprias cristalizações subjetivas, as quais são um processo inerente à própria subjetividade.

Essa representação de sujeito permite ultrapassar os reducionismos e classificações sob os quais o homem é tratado, comuns no repertório científico dominante, e evidencia a importância de compreender o indivíduo no contexto de sua experiência social subjetivada. A fim de se alcançar essa compreensão, faz-se necessária a discussão acerca das categorias configuração subjetiva e sentidos subjetivos.

O social somente é passível de se tornar inteligível às ciências humanas **através da diversidade de produções subjetivas singulares das pessoas que partilham uma trama social**. Assim sendo, o conceito de configurações subjetivas assume grande relevância uma vez que possibilita apreender em sua complexa integração a diversidade de processos da vida social das pessoas por meio dos sentidos subjetivos que essas geram nas suas diferentes atividades. As configurações subjetivas são um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência de vida, especificando estados subjetivos dominantes (GONZÁLEZ REY, 2015, 2017a, 2017b).

Para o pesquisador cubano, não existe relação direta entre comportamento e configuração subjetiva que possa ser generalizada como base desse comportamento. Explica que todo comportamento expressa uma configuração subjetiva singular, da qual fazem parte sentidos subjetivos gerados na própria trama relacional dentro da qual se gera o comportamento.

As **configurações subjetivas são produções de um sujeito em ação**, situado em **múltiplas tramas sociais simultâneas** (GONZÁLEZ REY, 2013). A configuração subjetiva representa uma verdadeira rede simbólico-emocional que integra múltiplos efeitos e desdobramentos do vivido que seriam incompreensíveis com a análise de expressões subjetivas isoladas (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 34). Ao discutir essa categoria, o autor refere-se a dois processos: configurações subjetivas da personalidade e configurações subjetivas da ação. Considera-as integradas e inseparáveis, uma vez que a configuração subjetiva da personalidade antecipa os estados e disposições subjetivas que definem a pessoa ao entrar em ação. A configuração subjetiva da ação integra as configurações de personalidade à produção de sentidos subjetivos gerados no curso da ação. A ação é, então, um dos processos principais do sistema subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2013).

A diferença entre configurações subjetivas da personalidade e da ação está no caráter mais estável e antecipatório das configurações subjetivas da personalidade, referentes a relações e situações que são parte estável da vida da pessoa e sobre elas se organiza a identidade

(GONZÁLEZ REY, 2013). Essas configurações se organizam em um sistema recursivo, a personalidade, sendo que elas se reconfiguram reciprocamente.

Os processos psíquicos, na maioria das vezes, aparecem como um momento de configuração subjetiva da ação, a qual é responsável pelo estado emocional que dinamiza esse processo. Em outras palavras, **as configurações subjetivas representam as motivações mais complexas e relevantes dos indivíduos.**

A compreensão da configuração subjetiva em seu caráter motivacional a define como um conceito integrador essencial da subjetividade humana; a configuração subjetiva não é uma soma de sentidos subjetivos, ela representa um sistema gerador de sentidos subjetivos com elevada convergência entre si, que se ergue como motivação essencial das ações e funções psicológicas implicadas em uma experiência particular, o que faz dessas ações e funções processos subjetivos, cujo curso é inseparável da configuração subjetiva da que são parte (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p.12, minha tradução).

Infere-se, portanto, que mudanças na motivação são indicadoras de novos processos de subjetivação. Com as mudanças, o sujeito busca novas formas de relação e de ação compatíveis com a organização e desenvolvimento de sua subjetividade, o que evidencia o seu caráter cultural e histórico.

Os sentidos subjetivos emergem no curso da experiência e se constituem como processos simbólico-emocionais, nas quais "o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, assim como as emoções vem a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2017a, p. 63).

Os sentidos subjetivos não podem ser compreendidos como reflexos de uma ação direta social, pois se caracterizam por definição por uma produção subjetiva sistêmica. Para González Rey (2005b), essa categoria apresenta um caráter “subversivo, escapa do controle, é impossível de prever, não está subordinado a uma lógica racional externa” (p. 252). Os sentidos subjetivos são considerados sistemas abertos, em constante configuração e passíveis de mudanças. Os entrelaçamentos e os desdobramentos dos sentidos são múltiplos e imprevisíveis.

Ressaltamos que não apenas na categoria sentidos subjetivos identificamos um viés subversivo. A categoria subjetividade permite entrar em contato com aspectos do funcionamento social que permanecem ocultos às práticas e discursos dominantes, muitas vezes, silenciados por estruturas hegemônicas, e a categoria sujeito carrega a perspectiva do conflito, da ruptura com expectativas institucionalizadas e da criação como possibilidades de novos espaços sociais.

Tendo em vista que as categorias descritas possuem um caráter complexo, elas têm sido consideradas importantes fundamentos para a compreensão de múltiplos fenômenos que envolvem o contexto da Educação. Nas duas últimas décadas, são numerosos os estudos empreendidos no Brasil neste sentido. São exemplos de temáticas abordadas neste contexto: **subjetividade social e aprendizagem escolar** (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017; SANTOS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016); **subjetividade, dificuldades de aprendizagem e deficiência** (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017; ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2015; MUNIZ, 2015; BEZERRA, 2014); **criatividade e aprendizagem** (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012; AMARAL; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004); **desenvolvimento humano e subjetividade** (OLIVEIRA, 2017; GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, ROSSATO; GOULART, 2017b); **processos subjetivos e ação pedagógica** (GALLERT; TACCA, 2016; MORI, 2015); **subjetividade do coordenador pedagógico** (OLIVEIRA, MADEIRA-COELHO, 2016); **subjetividade e Educação Especial** (FORTES-LUSTOSA, 2018; FORTES-LUSTOSA; MONTE, 2018, 2012; FORTES-LUSTOSA; LEAL, 2018; ANACHE, 2011; ANACHE; NUERNBERG, 2015; RAPOSO, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011); **formação docente e subjetividade** (MADEIRA-COELHO, 2012; 2015), **saberes pedagógicos e subjetividade** (MUNDIM, 2016), dentre outras temáticas de grande relevância.

Estes estudos evidenciam o valor das categorias desenvolvidas por González Rey e têm contribuído de significativa com o campo da Educação, por considerarem estes fenômenos sob uma ótica complexa e por colocarem em relevo os processos subjetivos que os perpassam, os quais são geralmente ocultados em nome de uma ciência pura, como discutiremos na seção 3 deste trabalho. Estas categorias também se constituem subsídios nesta investigação, com o propósito de melhor entender o trabalho pedagógico e os processos subjetivos que o atravessam, bem como compreender como o docente experiencia o seu trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação. Nesse estudo, considerar tais processos é relevante pelo entendimento, tal qual González Rey (2007, p. 174), de que “negar a subjetividade é equivalente a desconsiderar a força da produção humana mais genuína, e nos submeter ao domínio do instrumental”.

3 - O TRABALHO PEDAGÓGICO JUNTO AO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

*O que mata um jardim
Não é mesmo alguma ausência
nem o abandono...
O que mata um jardim
É esse olhar vazio
de quem por eles passa indiferente.
(QUINTANA, 1989)*

São inúmeros e intensos os desafios cotidianos com que pessoas com altas habilidades/superdotação, suas famílias e seus professores devem competir. Esse campo no Brasil é um território marcado por dissensos e tensões, dos conceitos às políticas e práticas educacionais voltadas ao atendimento desse público. Embora haja esforços para ampliar as possibilidades dos indivíduos com AH/SD no alcance de seus direitos, muitas vezes o que se avista é o estranhamento e a dificuldade de compreensão sobre esse fenômeno.

Sob fortes estigmas, os alunos com AH/SD ainda não conseguem visibilidade dentro das escolas, não tendo representatividade sequer nos censos escolares. Esse caráter de invisibilidade encerra uma espécie de desconhecimento, desconfiança e de desatenção em relação a essas pessoas, motivos esses que, muitas vezes, impedem a abordagem do assunto, como será explicado adiante. Neste capítulo, discutimos sobre os desafios e enfrentamentos do trabalho pedagógico junto ao aluno com AH/SD, no contexto da inclusão escolar, partindo de considerações sobre a pessoa com AH/SD, situando-a no contexto sócio-político-educacional brasileiro, em seus aspectos históricos e atuais. No terceiro tópico do capítulo, abordamos o trabalho pedagógico, em suas questões conceituais e técnicas e realçamos a importância do estudo da subjetividade em sua compreensão; e finalizamos abordando o trabalho pedagógico em relação aos alunos com AH/SD, em suas limitações e possibilidades.

3.1 Altas habilidades/superdotação: Alguns apontamentos

O conceito de superdotação, ao longo do tempo, tem evoluído atrelado aos avanços no conceito de inteligência (FREITAS; PÉREZ, 2012). Historicamente, os modelos teóricos da inteligência à medida que avançam de um modelo unidimensional para modelos multidimensionais, impactam na compreensão de que se tem sobre os indivíduos com AH/SD.

Na discussão conceitual, a dimensão cognitiva se sobrepõe a todas as outras dimensões do desenvolvimento humano.

O Grupo Columbus, da Universidade de Columbus, em Ohio (EUA), entretanto, propõe que a superdotação apresenta componentes cognitivos e emocionais discrepantes em relação à média da população, ou seja, compreende que a pessoa superdotada pensa diferente dos demais e sente de forma nitidamente distinta. Ao contrário de outras perspectivas teóricas, os estudiosos desse grupo, dentre eles Silverman (2002; 2013), dão ênfase às características socioemocionais desses indivíduos.

Cotidianamente, ao se discutir sobre o tema, sobressaem-se os conceitos que destacam a facilidade de aprendizagem do sujeito, o rápido domínio de conceitos e procedimentos, a destacada capacidade criativa. São perspectivas que, geralmente, **reduzem o indivíduo a uma perspectiva de aprendente**, desconsiderando, muitas vezes, o contexto que o envolve, suas condições emocionais e os estímulos de que ele necessita em seus diferentes processos de desenvolvimento.

As crianças com AH/SD não constituem um grupo único, homogêneo e facilmente reconhecível em qualquer situação (SERRA, 2008), o que conduz a divergências em termos da teorização e explicação das suas características. Contudo, a literatura sugere algumas características típicas da população superdotada nomeadamente autoconfiança e boa integração social (ALMEIDA; OLIVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2002), variedade de interesses, sentido de humor, independência (DAL FORNO; BAHIA; VEIGA, 2015) e sensibilidade às injustiças (SILVERMAN, 2013).

Além do construto inteligência, quando se trata das AH/SD, também se considera de forma significativa a criatividade. Não há consensos a respeito da constituição desses processos (KAUFMAN; PLUCKER; BAER, 2008) e a relação entre eles tem sido debatida desde 1950, aproximadamente, quando Guilford (1979) destacou a prevalência de estudos relacionados à inteligência, considerada até então suficiente para explicar o funcionamento mental; e destacou a ausência de estudos na área da criatividade na época.

Estudos sobre a inteligência geralmente abordam a sua natureza, a caracterização das habilidades que a constituem, a avaliação destas habilidades, como também os aspectos socioculturais que a influenciam (GARDNER, 1995; 2000; STERNBERG; KAUFMAN, 2001). Nesta pesquisa, adotamos um modelo teórico aborda a inteligência em sua multidimensionalidade, a Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner. Esta teoria compreende a mente humana como multifacetada, existindo capacidades distintas que podem receber a denominação de inteligência: lógico-matemática, linguística, musical, físico-

cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal, naturalista e a existencialista (GARDNER, 2000).

A discussão sobre a criatividade geralmente envolve perspectivas teóricas diversas, abordando-a a partir de seus aspectos constitutivos em uma dimensão cognitiva, subjetiva (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, 2007; 2012). Neste estudo, filiamo-nos ao pensamento desta autora que considera a criatividade como um processo plurideterminado, mediatizado por fatores históricos, econômicos, socioculturais, econômicos, ideológicos e subjetivos. Com referência no estudo da categoria subjetividade na perspectiva histórico-cultural, a autora concebe criatividade como um processo complexo da subjetividade humana, e ressalta: "na possibilidade de criar algo 'novo' e 'valioso' está implicada, entre outros fatores, uma configuração de processos subjetivos, tanto da subjetividade individual como da subjetividade social, que, a meu ver, constitui a essência da criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007, p. 54).

Consideramos muito relevante na perspectiva teórica que adotamos o fato de que rompe com a ideia de que a criatividade é inata e com a ideia de que é uma característica global do sujeito, ou seja, não se expressa de forma generalizada em todas as suas atividades. A criatividade se expressa em formas e contextos diversos, em diferentes níveis e graus, e a "expressão criativa resulta da implicação afetiva do sujeito em uma determinada atividade para a qual ele está motivado" (AMARAL; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, p.162). A criatividade é, portanto, uma forma de expressão do sujeito, a partir de suas configurações criativas e de sua ação intencional na situação atual em que se encontra, levando-o a produzir algo novo e valioso, **promovendo transformações significativas** em algum grau.

A terminologia utilizada para nomear os superdotados vem sendo alvo de debates pelos pesquisadores nos últimos anos. No Brasil, encontramos posicionamentos diversos referentes ao uso da terminologia acerca da pessoa que apresenta desempenho superior à média da população. Adota-se atualmente como termo oficial na legislação educacional brasileira **altas habilidades/superdotação** (LIMA, 2011). O termo **talentosos** também tem sido muito utilizado, por autores que entendem que a palavra **talento** minimiza a conotação quantitativa que o termo **superdotado** carrega. O Ministério da Educação e Cultura - MEC adota o termo **altas habilidades/superdotação** e conceitua-o como aqueles alunos que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 9).

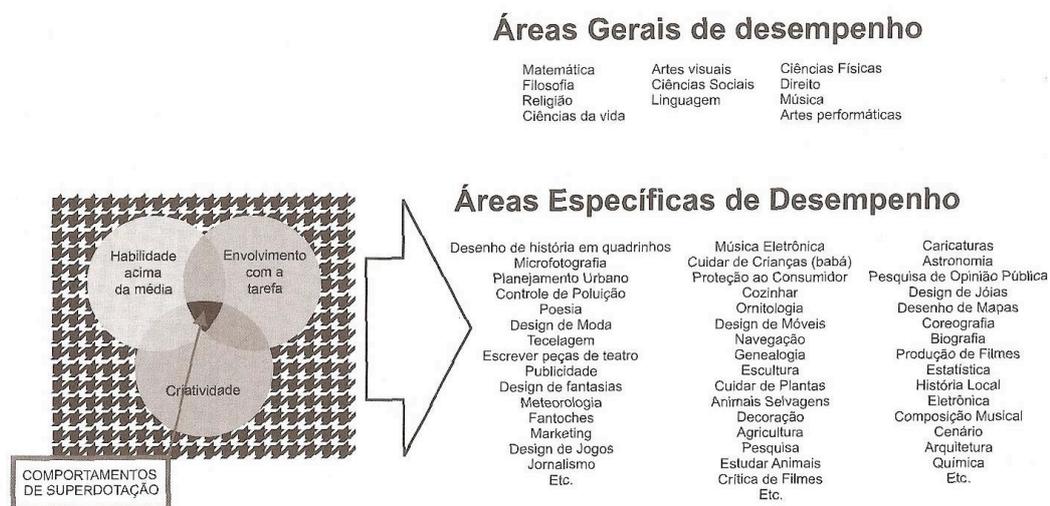
As pessoas com AH/SD formam um grupo heterogêneo, o que também dificulta a conceituação, uma vez que a noção de AH/SD não se resume a um escore de inteligência, passível de ser medido, como se acreditou durante muito tempo; implica, antes, considerar um conjunto de características cognitivas, comportamentais e socioemocionais, e sua inter-relação com o contexto no qual a pessoa está inserida, o que impossibilita se falar sobre um perfil único. As características não são padronizáveis.

Uma abordagem teórica que também empreende esforços na conceitualização das AH/SD é a desenvolvida por Renzulli (2004, 2011, 2013), conhecida como **Concepção dos Três Anéis**. Esse é um dos referenciais adotados no Brasil na elaboração de propostas pedagógicas e políticas públicas e nos alinhamos a ele por reconhecermos alguns pontos de conexão com os aportes teóricos assumidos.

Renzulli (1986, 2011) explica a superdotação como resultado da interação de três fatores: **habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa (motivação) e criatividade**. O autor explica que habilidade acima da média envolve duas dimensões: (a) habilidades gerais, que consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptadas a novas situações e na capacidade de se engajar em novas situações; e (b) habilidades específicas, que consistem na capacidade de adquirir conhecimento, prática e habilidades para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica. Nenhum dos traços descritos é mais importante que o outro e não precisam necessariamente estar presentes ao mesmo tempo e na mesma proporção para que os comportamentos de superdotação se concretizem.

Figura 1 - Representação gráfica do conceito de superdotação para Renzulli (Modelo dos Três Anéis)

Representação gráfica da definição de superdotação



Joseph S. Renzulli e Sally M. Reis. *The Schoolwide Enrichment Model: a comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1985

FONTE: VIRGOLIM (2007)

O modelo de Renzulli (1986) trouxe contribuições expressivas para a área, ao considerar o indivíduo com altas habilidades/superdotação de forma integral, considerando a intervenção de fatores genéticos e ambientais na sua constituição, e de forma multifacetada. Além dos anéis representando as áreas, o autor enfatizou o fundo das figuras, representando a personalidade e o ambiente contribuindo para a manifestação dos três anéis. Renzulli (2013), revisitando os conceitos que desenvolveu há quase três décadas, reconhece a limitação de seu construto teórico por não ter contemplado com clareza e profundidade os processos subjetivos e contextuais. Afirma que uma "investigação desse tipo podia ter levado a um outro anel, que poderia refletir o grupamento dos traços afetivos, não diferentes das inteligências inter e intrapessoal de Gardner (1983) ou da inteligência emocional de Goleman (1995)" (RENZULLI, 2013, p.23).

Renzulli (2011, 2013) prefere falar em comportamentos de superdotação em vez de adjetivar o indivíduo como sendo ou não superdotado. Acredita que a superdotação "emerge ou se esvai em diferentes épocas e sob diferentes circunstâncias da vida de uma pessoa" (RENZULLI, 2004, p. 80). Ao defender que as AH/SD têm um caráter situacional, percebemos

que o pensamento do autor se aproxima das construções teóricas de Mitjans Martínez (2007), que compreende que a expressão da criatividade não ocorre de forma generalizada.

Renzulli (2011, 2013) propõe duas amplas categorias de habilidades superiores nas quais o indivíduo pode ser identificado: a **superdotação escolar ou acadêmica** e a **superdotação criativo-produtiva**. A **superdotação acadêmica** é o tipo mais facilmente identificado pelos testes padronizados de capacidade. As competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva coincidem com os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas. A **superdotação produtivo-criativa** descreve aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento. Destacamos que alunos com características produtivo-criativas podem não se adaptar a escolas cuja subjetividade social é marcada por movimentos de limitar a expressão das pessoas, contendo a fluência de ideias e o pensamento divergente.

Tendo em vista que os comportamentos de superdotação podem ser desenvolvidos, quais são as trajetórias que os maximizam? Inicialmente destacamos o aspecto gênero. Homens são facilmente lembrados quando se trata de altas habilidades e, dessa forma, a identificação de mulheres é mais difícil (LANDAU, 2002). Os motivos para essa discrepância na identificação envolvem muitos fatores, dentre eles o fator cultural. Homens e mulheres são educados de formas distintas pela família, que, no intuito de proteger a mulher, geralmente acaba tolhendo a sua liberdade, limitando a sua autonomia e reduzindo as suas expectativas de sucesso no futuro. Entre mulheres, é frequente a atribuição do sucesso ao esforço ou à sorte, enquanto os homens costumam atribuir o sucesso à sua própria capacidade (DOMINGUEZ RODRÍGUEZ et al, 2003; PÉREZ, 2012).

A família, assim, pode ser considerada outro elemento importante na trajetória de desenvolvimento das habilidades superiores. Renzulli (1986) destaca que a análise pormenorizada dos componentes ambientais é fundamental para compreender as origens do comportamento de superdotação, o modo pelo qual os indivíduos manejam e utilizam seu potencial e as intencionalidades presentes em suas ações. Freeman (2000), de forma semelhante, entende que as oportunidades proporcionadas pela família incentivam o talento, promovem atividades culturais e estimulam o desenvolvimento de habilidades. De acordo com Simonton (1999), os pais de crianças com habilidades superiores dão muita importância à aprendizagem e motivam seus filhos com materiais e oportunidades estimulantes.

No caso de alunos com altas habilidades/superdotação, a escola também assume papel fundamental de proporcionar oportunidades educativas que contemplem o desafio, o envolvimento e o encorajamento. Sabemos, entretanto, que no seu sistema, a escola não consegue muitas vezes dar resposta a grupos minoritários e por isso as suas práticas acabam muitas vezes por não proporcionar atividades que desafiem as suas necessidades (BAHIA; TRINDADE, 2014); e a falta de desafio no contexto escolar pode conduzir à falta de investimento de alguns alunos superdotados ou mesmo ao risco de abandono ou de outros sinais de inadaptação (MORRIS, 2013).

Ressaltamos que, no Brasil, a superdotação ainda é vista como um fenômeno raro e, diante do indivíduo com essas características, a reação comumente apresentada é de espanto e de curiosidade. São muitas as concepções equivocadas a seu respeito, enraizadas no pensamento popular. Informação insuficiente, preconceito e tradição fundamentam uma série de ideias que interferem e dificultam a implementação de programas direcionados a esses sujeitos no sistema público e particular de ensino (MONTE, 2009).

Boa parte das distorções estão relacionadas ao desempenho intelectual do aluno, como a superdotação como uma capacidade global; a exigência de elevado QI para ser identificado como superdotado; a distinção entre crianças artisticamente ou atleticamente superdotadas e crianças que apresentam altas habilidades na área acadêmica; a “fabricação” de superdotados por pais concentrados no estrelato dos filhos; a superioridade dos superdotados em relação à saúde psicológica, dentre outras (WINNER, 1998). Pérez (2003) também faz referência a representações comuns, como por exemplo, considerar os superdotados indivíduos socialmente inaptos, exibicionistas e arrogantes, haver mais superdotados homens do que mulheres (PEREZ; FREITAS, 2013). Acreditamos que essas crenças perpassam a subjetividade social da escola, com significativas implicações sobre as relações sociais e sobre o trabalho pedagógico.

Cabe ao educador conhecer as reais necessidades, dificuldades e habilidades desses alunos, bem como atuar na promoção da expressão desse desenvolvimento avançado. É assim preciso que o contexto apresente propostas que permitam aprendizagens significativas e adequadas às capacidades, às habilidades e às competências do aprendiz em relação ao seu domínio. A ausência de ambientes criativos, a falta de estímulos, de recursos, de oportunidades e o não atendimento de suas necessidades individuais, constituem, frequentemente, as causas do não desenvolvimento das capacidades latentes ou da involução de capacidades reveladas, culminando no isolamento em relação aos pares e criando fatores de risco para patologias futuras (CROSS; COLEMAN, 2014).

Mitjáns Martínez (2004) considera o contexto escolar um dos diversos espaços de constituição da subjetividade humana individual, assim como de expressão da subjetividade social e, dessa forma, torna-se espaço de constituição de recursos subjetivos que intervêm na expressão criativa do sujeito. Caso o entorno social seja incapaz de responder adequadamente às demandas dos sujeitos com AH/SD, a situação se configura como risco para o desenvolvimento de problemas emocionais. Assim, além dos aspectos já mencionados, torna-se essencial um contexto marcado por relações humanas e valores que possibilitem a conservação e a valorização do eu; marcado não pela ameaça de ser considerado um ser desviante ou por situações que impeçam no sujeito a construção de crenças de autorreferência positivas; um ambiente no qual a pessoa possa sentir-se amada, aceita e respeitada (PALUDO, LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014)

3.2 A inclusão escolar do aluno com AH/SD: história e atualidades

A atenção às pessoas superdotadas no Brasil somente se deu a partir de 1940, por iniciativa da Sociedade Pestalozzi, que instalou a Escola da Fazenda do Rosário, na zona rural do município de Ibitité - MG, com a finalidade de educar crianças “excepcionais ou abandonadas” utilizando os métodos da Escola Ativa. Esse trabalho foi coordenado pela psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, a convite do governo mineiro para participar da implantação da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta. A Reforma, uma das mais representativas apropriações do movimento da Escola Nova no Brasil, previa a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, dentre outras ações. Foi nesse espaço que a psicóloga liderou extensa obra educativa, nas áreas de educação especial, educação rural, criatividade e superdotação, tendo participado ativamente na formação de várias gerações de psicólogos e educadores (CAMPOS, 2003).

A Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contemplava a “Educação de Excepcionais”. Estabelecia, no artigo 88º, que a educação de excepcionais deveria enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961). Após o golpe militar de 1964, a legislação educacional foi revista, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, em relação à Educação Especial, definiu, no artigo 9º, a caracterização dos alunos da Educação Especial como aqueles que apresentam “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

Essa lei é o primeiro dispositivo legal brasileiro que se reporta às pessoas com superdotação de forma específica, marcando-as de forma distinta do termo excepcionais, utilizado na legislação anterior. A inclusão dessa categoria é atribuída à influência dos consultores norte-americanos na definição da política de Educação Especial na década de 70, sendo um desses consultores, James J. Gallagher, da área de AH/SD. A política passou a garantir a esses alunos “tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Assim, em 1973, os pesquisadores norte-americanos, James J. Gallagher, da Universidade de Carolina do Norte, e David M. Jackson, da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois, assessoraram na implantação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, ligado ao Ministério da Educação e Cultura. O CENESP seria responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, com o objetivo de desenvolver ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; no entanto, esse trabalho se configurou por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (KASSAR, 2011).

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem (MEC/SEESPI, 2007, p.2).

A Educação Especial nesse período assumiu um duplo papel. Por um lado, atendia à democratização do ensino, uma vez que ampliava as oportunidades educacionais para aqueles que não se beneficiavam dos processos educacionais regulares. Por outro lado, segregava a criança considerada diferente, confirmando a ação seletiva da Educação Regular, funcionando como dois subsistemas paralelos e sem ligação um com o outro: o da Educação Comum e o da Educação Especial (BUENO, 1993).

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia –, e o país, como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, comprometeu-se a assegurar a universalização do direito à Educação. Desse compromisso decorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, com objetivo de garantir, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (BRASIL, 1993, p. 13).

Logo em seguida, a Declaração de Salamanca, assinada na Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha, em 1994, reiterou o compromisso assumido de que a educação de pessoas com deficiências deve integrar o sistema regular de ensino (DECLARAÇÃO DE

SALAMANCA, 1994). Dois anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDBEN/96 – foi promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Assim, diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passaram a ser foco do discurso de inclusão escolar.

O paradigma da educação inclusiva instalava-se progressivamente no contexto brasileiro, sob pressupostos de um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. Em decorrência da implantação de uma política nacional de inclusão escolar, houve a reelaboração dos propósitos da Educação Especial buscando uma maior aproximação com a educação regular, de modo a possibilitar oportunidades igualitárias de acesso à educação, estendidas a todos os indivíduos, de forma indistinta. Progressivamente, as políticas educacionais passaram a prever ações diferenciadas aos alunos com AH/SD, assegurando estratégias e recursos que possam atender às necessidades desses alunos.

A Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, define no artigo 58º que a educação especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1996, p. 44). O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicado em 2008, especifica quem são os educandos a quem a Educação Especial se destina (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD) e reforça os princípios das escolas inclusivas. A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a LDBEN Nº 9.394/96, confirmando esse direito aos “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

Retomando a LDBEN Nº 9.394/96, em seu artigo 59º, inciso I, destacamos que esta preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos público-alvo da Educação Especial - PAEE currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não alcançaram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar, com a análise da “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”, como expresso no artigo 24, inciso V (BRASIL, 1996). A Resolução CNE/CEB Nº 02 (BRASIL, 2001) define que o atendimento desses alunos terá início na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade a necessidade de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

A Política Nacional (BRASIL, 2008) garante ao público-alvo da Educação Especial seu direito à escolarização e à aprendizagem em ambientes heterogêneos e em contraturno, quando necessário, para acesso a recursos e serviços especializados que, dinamizados por um professor especializado, potencializem ou enriqueçam as condições do aluno acompanhar o currículo escolar, podendo ocorrer em SRM dentro da escola regular ou em um centro especializado.

Para o campo das AH/SD, no ano de 2005, teve início a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S no Distrito Federal e nos demais Estados brasileiros. Tal ação política, coordenada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, teve o propósito inicial de minimizar a problemática da discrepância entre os dados do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pelas estatísticas educacionais, que informou que, no ano de 2004, dos 566.753 alunos atendidos na educação especial, apenas 0,3% apareciam identificados como com altas habilidades/superdotação, e os números anunciados pela Organização Mundial da Saúde, que os superdotados representam de 3 a 5% da população (GUENTHER, 2000; PEREZ, 2006; BRASIL, 2006).

O NAAH/S surgiu com a missão de instituir-se como um serviço de apoio pedagógico especializado, com o objetivo de possibilitar aos sistemas de ensino suporte no atendimento aos estudantes com AH/SD, de acordo com as orientações educacionais dispostas na legislação (BRASIL, 2005). A proposta dos Núcleos abrangia ações de implementação das políticas de inclusão; de identificação, atendimento e desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular; e disseminação de conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal. No entanto, ao longo do tempo, essas proposições não têm sido alcançadas de forma abrangente, como atestam Pérez e Freitas (2014, p.632):

O apoio e manutenção dos NAAH/S pelas Secretarias Estaduais de Educação, que tiveram essa responsabilidade acordada quando do estabelecimento da parceria com o MEC, na sua implantação, também são muito díspares no País. Enquanto alguns desenvolvem um excelente trabalho, qualificando, identificando e inclusive atendendo a população de estudantes com AH/SD, mesmo em estados sem trajetória de pesquisa e de atendimento na área, outros estão simplesmente desativados ou ameaçados de extinção, inclusive em estados que têm significativa representatividade na área, no que se refere à produção científica ou pioneirismo no atendimento educacional.

A Política Nacional reconhece a SRM como prioritária para o AEE, dentro da escola, com vistas a prover condições de acesso, de participação e de aprendizagem aos alunos com

deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades; com a finalidade de garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino comum e fomentar o desenvolvimento de recursos didático-pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de inclusão destes alunos. Para atingir tais objetivos, é importante que profissionais do AEE e os professores da sala comum trabalhem de forma articulada, desenvolvendo metas e estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos, trabalhando ainda com os pais e demais sujeitos do convívio do aluno.

Mendes; Tannús-Valadão (2015) explicam que, conforme orientação do MEC, o AEE não pode ser substitutivo, mas sim complementar ou suplementar ao ensino na classe comum. A complementação refere-se ao tipo de AEE destinados a estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, e a suplementação para alunos com AH/SD, que supõe requererem mais do que aquilo que a escola pode oferecer.

Na análise dos resultados do estudo realizado pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) com 596 professores de SRM de 37 municípios das cinco regiões brasileiras, as pesquisadoras constataram que há predominância no atendimento em SRM para aluno com deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem, e a invisibilidade dos alunos com AH/SD. O número de estudantes com AH/SD registrados é baixo ou inexistente, e, em geral, eles não têm frequentado nenhum tipo de apoio. Esses resultados confirmam a realidade denunciada por Pérez (2004); Pérez; Freitas (2011) acerca da invisibilidade dos alunos com AH/SD.

Para estas autoras, a **invisibilidade** se vincula à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e docente e à representação cultural das pessoas com AH/SD.

Talvez mais estigmatizados que os alunos com deficiência, os alunos com AH/SD não conseguem sair de sua invisibilidade sistêmica, que se reflete nos censos escolares, que não recebem informações adequadas das escolas e, portanto, apresentam números insignificantes dentro das matrículas escolares; nos dispositivos legais, que embora às vezes os contemplem, o fazem superficialmente, sem medidas específicas para eles; nos programas de atendimento de Educação Especial ou Educação Inclusiva, que frequentemente esquecem dessa população. Na maioria dos programas de formação acadêmica, especialmente nos cursos de Pedagogia e Educação, o tema, quando apresentado, é de forma tão superficial que não permite uma compreensão adequada por parte dos futuros professores (PÉREZ; FREITAS, 2011, p. 112).

Com base nesses dados, cabe questionar: no Brasil, que benefícios a inclusão das pessoas com AH/SD no rol de PAEE tem trazido efetivamente a esse grupo, uma vez que as

necessidades desse grupo são preteridas, com frequência, em função das necessidades do grupo maior? Que alternativas haveria para incremento das políticas voltadas a esse público?

A não identificação do aluno com AH/SD é um problema grave e remete a problemas estruturais do sistema educacional brasileiro: a contradição das estatísticas oficiais, a invisibilidade da ação dos NAAH/S, as lacunas e a superficialidade da formação docente, dentre outros aspectos (PÉREZ; FREITAS, 2011). A respeito da formação docente, pesquisas realizadas por Mendes, Ferreira e Nunes (2003) apontam a necessidade de rever os programas de formação inicial e continuada de profissionais que trabalham em serviços educacionais para pessoas do PAEE. Apontam ainda a necessidade de incluir o tema na formação do professor do ensino comum, bem como de superar a noção de formação e de atuação muito distintas e isoladas do professor especializado em Educação Especial (MENDES, 2010).

Richardson (1994), citado por Mendes (2010), em um estudo de revisão da literatura sobre práticas e crenças dos professores sobre inclusão, concluiu que os programas de formação de professores em geral produzem mais impacto nas crenças, especialmente no sentido de provocar mudanças, quando eles propiciam experiências que permitem aos professores questionar e confrontar suas crenças. Este estudo vem ressaltar que a formação de professores deve transcender a dimensão técnica, afetando as crenças e os processos subjetivos do professor, a fim de que possa servir ao que se propõe.

3.3 O trabalho pedagógico: reflexões conceituais

Nas últimas décadas, com o surgimento e a expansão de uma nova ordem do capital configurada pela confluência de diferentes potências econômicas, pela globalização da economia, pela reestruturação produtiva e pelo neoliberalismo, são profundas as transformações nas esferas da vida social, política e educacional em todo o mundo. Os princípios que sustentam o novo modelo e definem as relações entre os países, como a competitividade da economia, as recorrentes inovações tecnológicas, a rede de conexões que se estrutura entre as nações, bem como a ênfase às políticas de inclusão, a preocupação com a sustentabilidade do planeta e com a paz entre os povos impõem aos indivíduos desafios enormes e impactam no modelo educacional de modo que somos desafiados a repensar seus objetivos, relações, processos e estruturas.

Essas transformações no cenário educacional requerem do docente constantes reflexões acerca do seu fazer pedagógico e da sua condição de professor. No seu fazer, o professor incumbe-se de realizar determinadas escolhas e assumir posicionamentos para atingir seus

objetivos em relação aos alunos, sendo desafiado, na gestão da matéria, a favorecer a aprendizagem de seus educandos (TARDIF, 2002). Além do domínio do conteúdo específico, exige-se conhecimento pedagógico, que o habilite a trabalhar de forma a promover efetivamente a aprendizagem do discente.

O conhecimento pedagógico se refere, sobretudo, à clareza e à objetividade necessária na apresentação do conteúdo, à seleção adequada de recursos e metodologias, à avaliação do processo, dentre outras. Para Perrenoud (2000; 2002), tal conhecimento se reveste de grande importância, uma vez que considera que conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas quando se pretende instruir alguém.

Com o intuito de responder aos desafios que lhe surgem, faz-se necessário que o professor reconsidere o seu papel profissional, o seu compromisso político e sua competência técnica. Assim, para responder a essas mudanças tão frequentes no contexto educacional, são exigidas dos professores ações conscientes e intencionais, reflexão crítica, curiosidade científica, criatividade e investigação, tendo por base a realidade dos educandos.

Frente à complexidade dessa tarefa, a formação sob enfoque puramente técnico do ensino cede espaço a um movimento em prol do crescimento e desenvolvimento profissional de professores. Entre as proposições de formação formuladas recentemente está aquela que concebe o professor como um profissional reflexivo (SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1997; ZEICHNER, 2008; ALARCÃO, 2001).

Schön (1992), dentre outros, tem contribuído de forma significativa ao defender que se desenvolvam nos professores desde sua formação inicial atitudes que permitam a estes profissionais reconhecerem a importância de sua profissão na sociedade, desenvolvendo atitudes de reflexão e de ação. Esse autor discorre sobre a formação docente sustentado no princípio de que a ação reflexiva implica reconsideração daquilo em que se acredita ou daquilo que se pratica. Nessa perspectiva, ressalta que a única forma possível de preparar os professores para agirem eficazmente em circunstâncias imprevistas e complexas, consiste em fazê-los refletir sobre as situações problemáticas, fazendo-os analisar o que pensam, sentem e fazem, de forma a repensarem sua condição e reconstruírem suas práticas.

De acordo com esse teórico, a prática reflexiva se apoia em três ideias centrais: o conhecimento na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Essas reflexões surgem a partir de soluções de problemas reais, fazendo dessas reflexões constantes um pressuposto básico para a construção da identidade do professor como profissional reflexivo e reconhecendo assim, a complexidade da prática docente.

Fomentar a experiência reflexiva nos processos formativos é de grande importância para o reexame das crenças subjacentes às decisões pedagógicas dos professores e para a análise dos conhecimentos profissionais, bem como, problematizar as finalidades e a validade das situações educacionais por ele organizadas. O paradigma do professor reflexivo inaugura, assim, novas perspectivas teóricas no campo da formação, além de novos referenciais metodológicos para os projetos de formação docente em serviço, em contraposição às correntes que circunscrevem o professor como um técnico apenas.

A reflexão pressupõe atitude de pesquisa dos professores, cuja importância reside na possibilidade de se romper, através dela, as inércias existentes no meio escolar, visto que os obriga a pensar e a rever posicionamentos. Considerando tais ideias, o professor desempenha importante papel de agente de transformação e precisa, portanto, estar consciente da ação que realiza e dos resultados decorrentes dela. Enfatizamos, assim, que essa condição de reflexividade requer que o profissional esteja em constante processo de formação, com a finalidade de adquirir os subsídios necessários para orientar sua prática.

A fim de adentrarmos a discussão sobre a prática do professor, consideramos importante apresentar nossas reflexões acerca do termo e justificar a escolha que fizemos nesse trabalho. Com o intuito de construir uma base que alicerçasse nosso olhar sobre os processos educativos contemporâneos, marcados por um momento histórico de mudanças paradigmáticas, inconstâncias, incertezas e exigências constantes de produtividade e inovação, fizemos algumas escolhas teóricas.

Pensar sobre o conceito de prática em Educação provoca-nos a inevitabilidade de uma série de questionamentos. Práticas educativas para quem? De que sujeito falamos? Quais os propósitos dessa educação, e a quem servem? Práticas educativas desenvolvidas por quem e sob quais condições?

Em busca de respostas, encontramos em Larrosa (1998) uma proposta de ação educativa com cerne na liberdade e na emancipação do homem. O autor se posiciona na obra "Pedagogia Profana" a favor da autonomia do sujeito, sendo a educação facilitadora desse processo de alteridade. Discorre sobre as metamorfoses e as rupturas necessárias em relação aos convencionalismos e sobre a importância dos livros para se chegar à compreensão do mundo. A leitura possibilita inquietações, antagonismos, abandonos das seguranças, e converte-se em bandeira de liberdade.

McLaren (1997) possibilita-nos um olhar para as práticas de desigualdade e injustiça dentro da escola, a partir da perspectiva da pedagogia crítica. A obra remete a uma preocupação com a dimensão moral da Educação e faz uma reconstrução crítica do que significa ser escolarizado. Ressalta o compromisso das práticas educativas com a transformação social, em

solidariedade com grupos subordinados e marginalizados. Tais práticas devem ter o propósito da criação de possibilidades aos educandos, conferindo-lhes poder para ampliar seu conhecimento de si mesmo, do mundo e das possibilidades para transformar as suposições estabelecidas sobre a maneira como vivem.

González Rey (1995), em análise acerca do cotidiano escolar, afirma que o afeto, o diálogo e a aceitação do outro em sua diversidade foram desconsiderados por muito tempo nesse contexto. Embora se reconheça o aluno como um indivíduo carregado de emoções, de experiências sociais, de realizações e frustrações, ele não é tratado como tal. Para esse autor, a aquisição de conhecimentos é apenas um aspecto da educação, que, na realidade, deve ter como objetivo maior promover o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito.

Prática educativa, em nossa perspectiva, é um processo complexo que envolve interações e ações, sistematizadas e não-sistematizadas, de modo a constituir nesse processo sujeitos ativos, dinâmicos, reflexivos e singulares, superando a visão sobre o ensino despersonalizado, instrumental e que desconsidera a diversidade. Ao educador, são exigidas, nessa perspectiva, clareza necessária à organização de seu trabalho (construção do conhecimento, seleção adequada de recursos e metodologias, avaliação do processo), mas, fundamentalmente, atenção aos processos subjetivos inerentes às situações de ensino e aprendizagem.

Compreendemos a prática educativa como um fenômeno abrangente, que envolve os espaços formais e não-formais nos quais a educação se desenvolve. Para fazer referência às práticas circunscritas à escola que envolvem o docente e demais educadores no desenvolvimento de ações voltadas para o processo educativo, não restrita à sala de aula, usaremos o termo **trabalho pedagógico** e, como termo equivalente, **práticas pedagógicas**. Essa categoria é usada continuamente em trabalhos no âmbito educacional que se aportam na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Subjetividade, de González Rey (GONZÁLEZ REY, 2008; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008; TUNES; BARTHOLO, 2008). Quando nos referirmos de forma específica ao professor, usaremos **trabalho pedagógico do professor** ou **ação docente**.

O trabalho pedagógico ao longo do tempo tem refletido princípios, concepções e posicionamentos que podem se dedicar à manutenção de modelos ou à promoção da transformação e emancipação humana. Considerando a conjuntura de mudanças aceleradas que vivemos, o trabalho pedagógico transita "entre crises de certezas e incertezas, não só pela negação paradigmática, mas pela multiconfiguração de referências, segundo os critérios e a imaginação daqueles que o concebem e/ou vivenciam" (RESENDE, 2008, p. 11).

O paradigma da inclusão escolar trouxe progressivamente novas exigências ao ofício de ser professor, realçando importantes demandas no processo de qualificação desse profissional. Grande número de educadores demonstra inquietação e perplexidade, por perceberem suas referências para o desenvolvimento desse trabalho diluídas e pouco adaptadas às exigências contemporâneas, e por terem que buscar novos caminhos continuamente.

Diante das idiossincrasias dos alunos, os docentes sentem necessidade de uma reorganização de seus saberes, reposicionamentos e mudanças em sua prática, uma vez que as instituições educativas não se traduzem mais a partir das figuras de alunos e professores desejáveis e uniformes, mas a partir de um grupo diverso, não padronizado e desigual. Nesse contexto, os docentes buscam com ansiedade uma nova instrumentalização para lidar com esse aluno, e consideramos relevantes as observações de Franco (2017) em relação às práticas pedagógicas excessivamente tecnicistas e burocráticas, que despersonalizam o sujeito que as exerce e tiram de si a possibilidade de pautar-se por critérios que garantam sua legitimidade. Para a autora, escolas que admitem tais práticas tendem a se distanciarem do significado de formação de sujeitos como pessoas autônomas e crítica.

Uma alternativa a essa problemática é a organização do trabalho baseada em princípios colaborativos (VILARONGA, MENDES, 2014). O ensino colaborativo implica a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares (WOOD, 1998 apud VILARONGA, MENDES, 2014). As autoras citam ainda que o conjunto da literatura relacionada à temática revela que, quando eficazmente implementado, pode haver benefício para todos os estudantes, para o crescimento profissional, para o suporte pessoal e para a melhoria na motivação para ensinar. Entendemos, como Tardif (2001), que a ação docente repousa cotidianamente sobre inúmeras e variadas interações dos professores com os alunos e também com os demais atores escolares, sendo uma atividade complexa e fortemente influenciada pelas decisões, pressupostos, valores e ações dos professores.

3.4 O trabalho pedagógico junto ao aluno com AH/SD na escola regular

Para Guenther (2003), a grande tarefa da Educação é evitar que o talento humano seja perdido, ou desviado, e proporcionar a estimulação e orientação necessária ao desenvolvimento sadio e apropriado do sujeito. No entanto, quando analisamos práticas pedagógicas voltadas a atender às necessidades dos alunos com AH/SD, deparamo-nos com um grande número de atividades que visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, limitando o aluno a esse

domínio, e com poucos programas voltados para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (CHAGAS, 2008).

Dentre as práticas que visam a inclusão escolar da pessoa com AH/SD, estão: o enriquecimento escolar, a aceleração da aprendizagem, o acompanhamento por monitores, a participação em eventos, gincanas e amostras, programas de férias, cursos de capacitação, dentre outros (CHAGAS-FERREIRA, 2014). O **Enriquecimento escolar** consiste no desenvolvimento de atividades, utilizando técnicas diversificadas de trabalho, com o objetivo de aumentar e aprofundar os conhecimentos do aluno, na área de seu interesse. Pode ser realizado na própria sala de aula, com programas curriculares enriquecidos; em grupos, com conteúdo paralelo ao currículo comum e em grupos especiais, com atividades diferenciadas em alguns aspectos da programação normal (RENZULLI, 2013; ALMEIDA; CAPELLINI, 2013; VIRGOLIM, 2014).

Um exemplo desses programas foi desenvolvido por Renzulli e Reis, na década de 1980, o **Modelo de Enriquecimento para toda a Escola**, com o objetivo de promover melhorias para toda a escola, baseado nos recursos locais, no alunado, na dinâmica da sua direção, nos pontos fortes dos docentes e na criatividade. O objetivo do programa é integrar o currículo numa abordagem do tipo **a maré alta eleva todos os navios**, para melhorar a educação de todos os alunos e ampliar o papel dos especialistas em enriquecimento, fazendo que eles insiram práticas específicas de aprendizagem superior em todo o programa escolar (RENZULLI, 2013).

A **Aceleração** consiste em transferir o estudante à frente de seus pares de mesma idade em uma ou mais áreas do currículo. Ocorre principalmente com estudantes que são extremamente precoces intelectualmente, permitindo o melhor aproveitamento do seu tempo livre em atividades enriquecedoras. **Agrupamento especial** corresponde a um tipo atendimento que visa facilitar o acesso dos alunos a grupos de trabalho, em classes regulares ou especiais; a grupos de tempo parcial, antes, durante ou após o período escolar; a cursos especiais, ao ensino em equipe; a escolas alternativas; a grupos complementares em demais centros educacionais; e a grupos diversificados por áreas de talentos (ALMEIDA; CAPELLINI, 2013).

A **Aprendizagem diferenciada** corresponde a um programa que pode ser realizado pelo professor em sala comum, objetivando atender às capacidades e aos talentos especiais de cada aluno. Uma parte das tarefas acadêmicas dos alunos superdotados coincide com o programa escolar comum a todos os alunos, o que dá oportunidade à expansão dos talentos e favorece a autoexpressão do educando. As estratégias de ensino visam à comunicação, à tomada de decisão, ao planejamento, à criatividade, à habilidade acadêmica, à capacidade de previsão e a talentos especiais nas áreas das artes visuais, dramáticas ou musicais (ALMEIDA; CAPELLINI, 2013).

Apresentamos agora estudos que discutem o trabalho pedagógico realizado com alunos com AH/SD, a fim de identificar os principais desafios e enfrentamentos existentes no campo.

Bahiense (2013), em estudo já mencionado no início desta tese, observou que, de maneira geral, há uma queixa por parte dos docentes quanto à sua preparação para lidar com alunos com AH/SD, por terem uma formação deficitária, sem a inclusão de conhecimento sobre esse campo nas disciplinas específicas, e por não terem experiência de estágios curriculares abordando esse assunto, além de pouco incentivo para a participação em cursos de capacitação ou de formação continuada. No entanto, os professores demonstraram utilizar algumas estratégias para contornar essa situação, como incentivavam seus alunos a buscarem os seus interesses, passavam atividades extras para eles e tentavam realizar atividades interdisciplinares junto com outros professores. Também mostraram que, em sua maioria, os docentes defendem que a criança com AH/SD precisa ter um atendimento especial e que não precisa necessariamente dominar todas as matérias do currículo escolar, pois seu desempenho independe de ter AH/SD, ao invés disso, depende mais do seu interesse pessoal. Revelaram ainda que os professores têm grande preocupação com a socialização do discente que possui AH/SD, pois percebem que, de modo geral, há isolamento.

A investigação de Silva (2014) acerca do processo de inclusão de um aluno com altas habilidades em uma escola pública de Brasília concluiu que as maiores barreiras para efetivação do processo inclusivo foram a formação docente inadequada, a ausência de orientação sobre o fazer pedagógico em prol do aluno, o limitado apoio do sistema educacional e a carência de diálogo entre família e a escola. A autora destacou a necessidade de mudanças nas concepções dos profissionais e necessidade de formação docente satisfatória.

O estudo Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação, elaborado por Alexandra da Costa Souza Martins e Eunice Soriano de Alencar, investigou a formação desejável em docentes para atender alunos com altas habilidades/superdotação, as características desejáveis nos referidos docentes e concepções sobre altas habilidades/superdotação. Participaram da pesquisa 20 professores da rede pública de ensino de uma cidade do entorno de Brasília. No que diz respeito à formação desejável em um professor de alunos com altas habilidades/superdotação, foram apontadas a formação continuada, o currículo da graduação adaptado ao tema e a pós-graduação na área. As características desejáveis em docentes de alunos com altas habilidades/superdotação se referiam a atributos pessoais (traços de personalidade e habilidade intelectual) e características profissionais. Percebeu-se falta de informações sobre como relacionar teoria e prática, além de distintas ideias errôneas em relação ao tema. As autoras consideram que os professores precisam ser bem orientados e se desligarem de antigos paradigmas, apresentando

atitudes e utilizando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos (MARTINS E ALENCAR, 2011).

Azevedo e Mettrau (2010), no artigo *Altas habilidades/superdotação: Mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento*, relatam uma pesquisa que realizaram com 52 professores da Rede Municipal de Educação da periferia do Estado do Rio de Janeiro e verificaram uma visão mítica acerca das altas habilidades/superdotação, que dificulta a identificação do aluno em sala de aula e, em consequência, o desenvolvimento de um trabalho que atenda às suas necessidades. Os mitos mais comuns nesta pesquisa foram: os superdotados são alunos academicamente superiores e sempre têm bom rendimento escolar; esses alunos não necessitam de atendimento especial. As pesquisadoras constataram, ainda, que no grupo investigado havia a concepção de que educação especial é uma modalidade de ensino voltada apenas para alunos com deficiência, evidenciando o desconhecimento dos professores acerca da legislação referente às políticas educacionais do país. Esse dado corrobora a ideia de Pérez e Freitas (2011,) sobre a omissão ou superficialidade do tema das altas habilidades nos cursos formativos de professores.

Na maioria dos programas de formação acadêmica, especialmente nos cursos de Pedagogia e Educação, o tema, quando apresentado, é de forma tão superficial que não permite uma compreensão adequada por parte dos futuros professores. [...]. Nos cursos de formação continuada para docentes, que abordam a Educação Inclusiva ou o Atendimento Educacional especializado, normalmente o tema é excluído (PÉREZ E FREITAS, 2011, p. 112).

No artigo *Altas habilidades: Uma questão escolar*, Barreto e Mettrau (2011) discorrem sobre pesquisa realizada com professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio, de uma escola federal do Rio de Janeiro, em que verificaram que a totalidade dos participantes já tinha conhecimento superficial sobre as altas habilidades/superdotação obtido na mídia em geral, em trocas interpessoais informais e formais no âmbito profissional (reuniões pedagógicas, conselhos de classe, histórico de alunos, Setores de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) da escola, internet e na experiência de vivência familiar. De um grupo de 36 professores, apenas 2 relataram ter obtido conhecimento sistematizado na graduação ou em encontros de formação continuada. Na descrição que fizeram de alunos superdotados sobressaiu-se o tipo acadêmico, com destaque para a capacidade cognitiva acima da média, quase sempre relacionadas às atividades escolares. Não houve menção significativa à criatividade e ao envolvimento com a tarefa, que são características componentes do Modelo Triádico de Superdotação, apresentado por Renzulli (2004), que é o adotado na maioria dos

NAAH/S no país. Nas respostas, havia indícios de insegurança e dúvida quanto ao uso dos diferentes conceitos aplicados pela literatura especializada.

As práticas apresentadas nesta seção evidenciam um ensino técnico e instrumental, com ênfase excessiva no domínio cognitivo do sujeito com AH/SD, uma formação docente que não atende às necessidades formativas para o trabalho com este público e práticas enviesadas por representações distorcidas acerca das AH/SD. É importante ressaltar que as práticas pedagógicas não se reduzem a estas dimensões. A instituição escolar está completamente implicada no desenvolvimento desses processos, não somente como contexto, mas como constituinte dessas práticas e constituída por elas. Para finalizar esta seção, retomamos as ideias de González Rey (2003), que afirma que ensinar não se limita a apresentar conteúdos, mas depende de utilizá-los como impulsionadores do pensamento e da constituição subjetiva de quem aprende.

PÁGINAS SUPRIMIDAS

65 a 170