



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: LP3 – EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**CRIATIVIDADE:
CAMINHO DESENHANTE PARA
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Arlei Peripolli

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**CRIATIVIDADE:
CAMINHO DESENHANTE PARA
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**

por

Arlei Peripolli

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM -RS – como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Soraia Napoleão Freitas

Santa Maria, RS, Brasil

2010

P445c Peripolli, Arlei

Criatividade : caminho desenhante para altas habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a lei / por Arlei Peripolli. – Santa Maria, 2010.
190 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2010.

Orientador: Soraia Napoleão Freitas

1. Educação 2. Ensino 3. Educação especial 4. Altas habilidades 5. Superdotação 6. Adolescentes em conflito com a lei 7. Criatividade I. Freitas, Soraia Napoleão
II. Título

CDU 376.54

Ficha catalográfica elaborada por
Maristela Eckhardt - CRB-10/737

**Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Linha de Pesquisa: LP3 - Educação Especial**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**CRIATIVIDADE:
CAMINHO DESENHANTE PARA
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**

elaborada por
Arlei Peripolli

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Soraia Napoleão Freitas, Prof^a. Dr^a. (UFSM/RS)
(Presidente/Orientadora)

Helenise Sangoi Antunes, Prof^a. Dr^a. (UFSM/RS)

João Pedro Alcantara Gil, Prof. Dr. (UFRGS/RS)

Maria Alcione Munhóz, Prof^a. Dr^a. (UFSM/RS)
(Suplente)

Santa Maria, 23 de março de 2010.

Dedico
este trabalho,
em especial,
ao meu grande amigo
Silvio Carlos dos Santos
por sua confiança,
credibilidade e
por ter compartilhado comigo
os momentos de angústias e alegrias,
pelo mútuo aprendizado de vida no campo
profissional e particular,
porque após um dia de aviltamento
sempre há uma noite para se pensar.

Amigão, gratidão eterna!!!!

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A Deus por todas as oportunidades e desafios.

A minha querida orientadora, Soraia Napoleão Freitas, por ter aceitado percorrer este novo caminho comigo. Por sua paciência, gentileza, boniteza, intervenções e conselhos que me ajudaram a lapidar o trabalho, mostrando-me, na teoria e na prática, a importância da humildade como ser humano;

A minha estimada família:

minha mãe Dineva, mulher forte, guerreira e vencedora, por ter me proporcionado valores e princípios éticos por meio de tanto carinho, amor e dedicação;

meu pai Otávio, por sempre ter me apoiado e incentivado na busca dos meus objetivos, por ter mostrado, com seu exemplo, a importância de se ter coragem e caráter para perseguir os sonhos que iluminou com muito afeto, apego e amor;

minha esposa Cínara, por ter sido companheira incansável, amorosa, atenciosa e sempre preocupada em me dar forças para prosseguir e

ao meu amado filho Otávio, por todo seu amor, afeto e compreensão pelas inúmeras vezes que precisou ficar só.

Aos meus amigos de hoje e sempre:

Marilu, por nossas discussões teóricas e empíricas, que desde o primeiro dia de aula, estive ao meu lado, dividindo os mesmos medos, angústias, indignações, pelas muitas risadas e momentos de descontração, enfim, obrigado pelos conselhos, pela amizade, pelo companheirismo e pela pessoa maravilhosa que és.

Silvio, por sempre acreditar na minha capacidade e agüentar minhas fases de desesperos e aflições com enorme paciência e solicitude em tudo que precisei; obrigado por você existir e

Vaneza e Leodi, pela simplicidade, carinho e coleguismo.

Aos professores:

Helenise Sangói Antunes, por sua humildade cativante, capacidade de acreditar em meu potencial e por ter me influenciado, com suas aulas maravilhosas, a tornar-me um verdadeiro educador;

João Pedro Alcântara Gil, pela disponibilidade, presteza e contribuições significativas ao trabalho;

Maria Alcione Munhóz, pela oportunidade de conhecê-la e conviver com tão sábia pessoa, ampliando, assim, a minha concepção acerca da educação inclusiva e

Graciela Ormezzono, pelas importantíssimas contribuições sugeridas, na fase de qualificação do projeto, que nortearam a realização deste trabalho final.

À Universidade Federal de Santa Maria, ao Centro de Educação, aos seus professores e funcionários – com especial carinho à Elizabeth, funcionária do PPGE, pela dedicação, paciência, compreensão e auxílio em todos os momentos – que sempre me acolheram, orientaram e proporcionaram reflexões críticas acerca do processo ensino/aprendizado.

Enfim, a todos aqueles que não acreditaram, se opuseram, criando obstáculos, pois eles me serviram como incentivo.

Muito obrigado!

Arlei Peripolli



Pensamento

Adolescente X

Certo dia, na sala de aula, parei para refletir e viajei fatos do passado, coisas que não acreditei. Como é bom guardar recordação e hoje, aqui, poder aprender a lição, do que eu não fiz direito e de tudo o que fiz de errado, mas eu não, me importo, o passado é passado. Sonhos... Muitos são bons, outros não; muitos levam à vida e outros à perdição. Minha professora de Português disse para mim mudar. Graças a Deus que ela quer me ajudar! Me preocupo com os outros que pensam diferente. Queria que todos tivessem bons pensamentos daqui para frente. Adolescentes do CASE... Desejo que todos acordem desse pesadelo e voltem a viver logo, enquanto há tempo. Futuro... Eu me preocupo, porque o nosso futuro está na esquina morrendo de overdose. Eu me preocupo, porque o nosso futuro é a menina que, desde muito cedo, se prostitui na esquina. Eu me preocupo, porque o nosso futuro é aquele menino que está perdendo de ir para a escola para usar drogas. Mas o que me deixa mais preocupado, é saber que muitos vão entrar na vida do crime e vão se perder. Mas que isso mude e que Deus possa iluminar a vida de cada um e o caminho que eles vão trilhar.

Giftcroft

O encontro dos homens e mulheres através do diálogo

Paulo Freire

Não é no silêncio que os homens e mulheres se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens e mulheres. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a funda. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens e mulheres, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, o diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens e mulheres o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens e mulheres para a tarefa comum de saber agir, rompe-se, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem ou mulher diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em que não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens e mulheres puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar, se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens e mulheres que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem ou mulher quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos. Há homens e mulheres que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens e mulheres. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direitos dos homens e mulheres.

RESUMO

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

CRIATIVIDADE: CAMINHO DESENHANTE PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

AUTOR: ARLEI PERIPOLLI

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 23 de março de 2010

A presente investigação científica teve como suporte basilar as experiências que vivenciei com os adolescentes em conflito com a lei e a necessidade que o querer investigativo suscitou, logo, propus-me pesquisar a temática da criatividade, a qual se constituiu nesta dissertação de mestrado. Esta foi desenvolvida na Linha de Pesquisa LP3 - Educação Especial, na área das altas habilidades/superdotação. Ao defrontar-me com os vários questionamentos que a temática provocou, fui mobilizado em direção à busca por elucidações, indagando o mundo a minha volta e a mim mesmo, com o desígnio de apreender o que era incógnito. Assim, para auxiliar neste enfrentamento e elencar algumas possíveis respostas a estes, delimiti como objetivo geral analisar descritivamente a criatividade no adolescente institucionalizado, como indicativo para altas habilidades/superdotação e a compreensão desta pelos professores, evidenciado-a nas práticas pedagógicas. Para auxiliar nesta pesquisa delimiti alguns objetivos específicos como: descrever os aspectos de manifestação da criatividade no adolescente que cumpre medida sócio-educativa; verificar a compreensão dos professores que atuam no Centro de Atendimento Sócio Educativo – CASE – sobre criatividade como indicativo para altas habilidades/superdotação; identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas e investigar a relação dialógica da teoria e prática destes professores que atendem a este adolescente. Os sujeitos que colaboraram foram cinco professores da Escola Estadual Paulo Freire, localizada no interior do CASE, de Caxias do Sul - RS e dois adolescentes em conflito com a lei e que cumpriam medidas sócio-educativas de internação. O critério utilizado para a escolha deste público alvo obedeceu alguns itens de inclusão e exclusão. Quanto aos professores, foram considerados aqueles com maior tempo de efetivo exercício no magistério, no CASE; que desenvolvem atividades pedagógicas diretamente ligadas ao adolescente; atuam no ensino fundamental e médio e a equipe gestora da escola. Para os adolescentes, priorizou-se aqueles dentro da faixa etária de 12 a 18 anos; um com mais tempo de internação e outro recentemente recolhido; um que estivesse nas séries finais do Ensino Fundamental, outro no Ensino Médio e, como último critério, ambos deveriam ser indicados pelos professores pesquisados como sendo alunos com capacidade criativa frente aos demais adolescentes. Assim, para responder aos objetivos e a problematização do estudo, foi utilizada a pesquisa descritiva, com interpretação de estudo de caso, visto a heterogeneidade e a busca de coerência com o objeto em questão. Descritiva porque uma de suas finalidades foi observar, resgatar, analisar, e (co)relacionar as informações que foram obtidas nas entrevistas com os sujeitos investigados. Para melhor interpretação dos dados, utilizei a análise qualitativa, pois confrontou informações da realidade que não puderam ser quantificadas. Para fazer o estudo dos depoimentos, buscou-se fundamentação na Análise da Narrativa visto que as histórias e os relatos são lugares comuns na vida diária dos objetos investigados. Para a coleta e registro das informações foram utilizados instrumentos como: entrevista semi-estruturada, anotações em diário de bordo ou de campo, observações e gravações. A análise das informações foi realizada a partir destes apontamentos e, portanto, permitiu produzir inferências sobre o texto, tal como o conjunto das entrevistas. Considerando as falas destes e os registros das observações, optei por fazer a análise dos dados no transcorrer dos capítulos ao justapor os teóricos em evidência. As práticas pedagógicas favorecedoras da criatividade vêm sendo implementadas e fazem parte do cotidiano deste espaço de aprendizagem. Verificou-se que há uma preocupação explícita e constante em proporcionar o desenvolvimento/expressão da criatividade por meio de diagnóstico, ações, recursos, formação continuada e de uma gestão participativa e coletiva. O estudo da criatividade que realizei resultou na defesa de uma compreensão desta como uma faculdade ontologicamente inerente ao gênero humano, fundamental ao seu constante processo de desenvolvimento, conquanto manifesta-se singularmente, dada a riqueza de diversidade existente entre os seres humanos e em suas relações com a realidade e, no caso dos adolescentes e conflito com a lei, é um indicativo de altas habilidades/superdotação.

Palavras-chave: Educação; criatividade; adolescente em conflito com a lei.

ABSTRACT

Master Dissertation
Post-Graduation Programme in Education
Santa Maria Federal University

**CREATIVITY:
THE BEST WAY TO
HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS
ON ADOLESCENTS IN LAW CONFLICTS**

AUTHOR: ARLEI PERIPOLLI
GUIDANCE: Prof. Dr. SORAIA NAPOLEÃO FREITAS
Date e Local Defence: Santa Maria, March, 23, 2010

The present scientific investigation had as basilar support, experiences that I had with adolescents in conflict with the law and the need for the investigative wanted promoted, so I proposed to research the topic of creativity, which becomes in this thesis. This was developed in line Research LP3 - Special Education in the area of high ability / giftedness. When confronted me with many questions that caused the issue, I was mobilized toward the search for clarifications, questioning the world around me and myself, with the goal of understanding what was unknown. Therefore, to help with the coping and listing some possible answers, it was delimited as general aim to analyze descriptively the creativity in institutionalized adolescent as an indicator for high ability / giftedness and the understanding of it by teachers, evidencing them on pedagogical practicing. To help in this research, it was delimited by me some specific aims, such as: to describe some creative manifestation aspects in adolescents who are found in socio-educational standard, to check the understanding of teachers working at the Social Education Center - CASE - about creativity as an indication for high abilities giftedness; Identifying the developed teaching practices and investigate the dialogic relationship of theory and the practices of these teachers who assist this teenager. The individuals that cooperated were five State School Paulo Freire teachers, located within the CASE in Caxias do Sul - RS and two adolescents in conflict with the law and complying with social and educational standard in detention. The criteria used for choosing this target followed a few items of inclusion and exclusion. In regard to the teachers were considered those with longer effective exercise in teaching within CASE; who develop educational activities directly related to the teenager, working in Primary and Secondary education and the school management team. For adolescents, the priority was those within the age range of 12 to 18 years, with a longer detention staying and other recently picked up, one that was at the end of elementary school, another in high school and as a last option, both should be indicated by the searched teachers as being students with the highest creative ability compared to others. Thus, for answering to the aims and the study problematization, it was used on the descriptive research, with interpretation case study, given the heterogeneity and the search for consistency with the object in question. Descriptive because one of its purposes was to observe, retrieve, analyze, and to (co) relate the information that was obtained in interviews with the subjects investigated. For better interpretation of data, I used the qualitative analysis, because information confronted the reality that could not be quantified. To make the study of the evidence, we sought reasons in Narrative Analysis as the stories and the stories are commonplace in the daily life of the objects investigated. For collecting and recording of information were used as instruments: semi-structured notes in the logbook or field observations and recordings. Data analysis was carried out from these records and therefore allowed to produce inferences about the text, as all the interviews. Considering these statements and records of observations, I chose to do data analysis in the course of the chapters by juxtaposing the theoretical in evidence. The pedagogical practices which foster creativity have been implemented and are part of everyday life of this learning area. It was found that there is an explicit and constant concern in providing the development / expression of creativity through diagnosis, actions, resources, continuing education and participatory / collective management. The creativity study that I made resulted in defense of understanding as a faculty ontologically inherent to mankind, essential to its continued development process, although manifested uniquely, given the richness of existing diversity among humans and their relations to reality and, in the case of adolescents and the conflict with the law, is an indicative of high ability/giftedness.

Keywords: Education; creativity; adolescents in conflict with the law.

LISTA DE ANEXOS

CRONOGRAMA	175
TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	176
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	177
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL LEGAL DO ADOLESCENTE CUMPRINDO MEDIDA SÓCIO-EDUCATIVA	180
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	183
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	186
AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	189
CARTA DE APRESENTAÇÃO	190

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
CAPITULO I – DA SOCIEDADE ANTIGA À HODIERNA: REFLEXOS NA ADOLESCÊNCIA	30
1.1 – Sociedade Capitalista: uma narrativa histórica	30
1.2 – A sociedade hodierna: perspectivas e conceitos	34
1.3 – Exclusão: a polissemia da violência social	38
1.4 – Vulnerabilidade social: uma das nuances da violência	43
CAPITULO II – HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DA LEGISLAÇÃO VOLTADA À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE: REFLEXÕES PERTINENTES	47
2.1 – Evolução sócio-histórica da infância e adolescência	47
2.2 – Adolescências: uma construção efetivada pelo viés do biológico e do fenômeno social	49
2.2.1 – ECA: um olhar conceitual sobre a criança e o adolescente	51
2.3 – Normativa Internacional: influências no ordenamento jurídico brasileiro	52
2.4 – O olhar histórico sobre a legislação nacional e a responsabilidade penal da criança e do adolescente	54
2.5 – O entendimento da conduta contrária à norma penal: uma perspectiva relacional	58
CAPÍTULO III – ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: FINALIDADE E APLICABILIDADE DAS MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS	60
3.1 – Conceituando a natureza jurídica	60
3.1.1 – Medidas protetivas	61
3.1.2 – Medidas sócio-educativas	62
3.1.2.1 – Prevenção, aplicação e eficácia	63
3.1.2.2 – Advertência	64
3.1.2.3 – Obrigação de reparar o dano	65
3.1.2.4 – Prestação de Serviços à Comunidade	66
3.1.2.5 – Liberdade Assistida	66
3.1.2.6 – Semiliberdade	67
3.1.2.7 – Internação	67
3.2 – CASE: espaço educativo para a (re)inserção ao convívio social	69
CAPITULO IV – UMA VISÃO DIACRÔNICA DA DÍADE: ESCOLA E GESTÃO	77
4.1 – Escola: da antiguidade aos tempos hodiernos	78
4.1.1 – A escola como tempo/espaço da reflexão e de	

(re)significações possíveis	83
4.1.2 – A escola no Centro de Atendimento Sócio-educativo de Caxias do Sul – CASE	87
4.1.3 – Currículo: distintas orientações neste ambiente plurissignificativo	89
4.1.4 – A prática pedagógica na Escola Estadual Paulo Freire	91
4.2 – Perspectivas e conceitos da gestão escolar na sociedade atual	94
4.2.1 – Equipe gestora da escola Paulo Freire: o perfil na contemporaneidade	97

CAPITULO V – UM PONTO EQÜIDISTANTE ENTRE AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	102
5.1 – Altas habilidades/superdotação segundo o MEC	102
5.1.1 – Altas habilidades/superdotação para a Política Nacional de Educação Especial, de 1995	103
5.1.2 – Altas habilidades/superdotação para as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001	104
5.1.3 – Altas habilidades/superdotação para o Conselho Nacional de Educação, de 2009	105
5.2 – Altas habilidades/superdotação segundo Guenther	105
5.3 – Altas habilidades/superdotação na concepção de Joseph Renzulli	107
5.4 – As Inteligências Múltiplas de Howard Gardner	110
5.5 – O entrecruzamento das Altas Habilidades/Superdotação de Joseph Renzulli com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner	114

CAPÍTULO VI – ONTOLOGIA DA CRIATIVIDADE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	116
6.1 – Criatividade: uma arquitetura da evolução cronológica	116
6.2 – Uma reflexão sobre a percepção, compreensão e valoração da criatividade	120
6.3 – Criatividade: uma provocação constante	124
6.4 – A criatividade no espaço de aprendizagem	126
6.5 – A criatividade como um dos elementos na constituição do Projeto Político Pedagógico	130
6.5.1 – A gestão do Projeto Político Pedagógico	133
6.6 – Criatividade: dificuldades e superações na relação ensino/aprendizagem	134
6.6.1 – Fatores Estimuladores à Criatividade	135
6.6.2 – Fatores Inibidores à Criatividade	136
6.6.3 – A sala de aula como ambiente de desenvolvimento da criatividade	138
6.7 – Modelos de Criatividade	139
6.7.1 – Modelo de Desenvolvimento da Criatividade de Alencar	140

6.7.1.1 – Habilidades de pensamento	140
6.7.1.2 – Traços de personalidade	140
6.7.1.3 – Domínio de técnicas e bagagem de conhecimento	141
6.7.1.4 – Clima psicológico	141
6.7.1.5 – Redução de bloqueios	141
6.7.2 – Modelo de Aprendizagem Ideal de Renzulli	141
6.8 – Criatividade e avaliação: uma perspectiva possível	143
6.9 – Professor do CASE: um visionário da criatividade como indicativo das altas habilidades/superdotação	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	161
ANEXOS	175

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A obra nunca está concluída

“Considera-se, muitas vezes, a obra de um criador como uma seqüência de testemunhos isolados. Confunde-se então artista e literato. Um pensamento profundo está em perpétua formação, esgota a experiência de uma vida e nela se modela. Do mesmo modo, a criação única de um homem fortifica-se nos seus rostos sucessivos e múltiplos, que são as obras. Um as completam as outras, corrigem-nas ou alcançam-nas, contradizem-nas também. Se alguma coisa termina a criação, não é o grito vitorioso e ilusório do artista, ofuscado, mas a morte do criador que fecha a sua experiência e o livro do seu gênio.”

Albert Camus

Aqui, envolto em infinitas reflexões acerca da palavra criatividade, busca-se um significado para ela, e, levado pela instigante curiosidade científica a sua gênese, tem-se que, segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Ferreira (1986, p. 400) é “[...] um substantivo feminino que traduz a qualidade de criador [...]”.

Assim, o velho caminho das interrogações que move o mundo leva o pesquisador ao termo *criador*, que tem sua procedência no vocábulo latino *creatore*, o qual, segundo o mesmo autor (Ibidem, idem), apresenta duas significações que interessam: “[...] 1^a. Que cria ou criou. 2^a. Inventivo, fecundo, criativo: talento criador [...]”. Tais definições remetem à palavra criar, que, no latim, apresenta a forma *creare*. Essa expressão, beirando o poético, possibilita uma multiplicidade de significações, as quais são merecedoras de um olhar do pesquisador sobre as dezessete acepções que o termo traduz em nosso idioma. Veja-se, pela exemplaridade, aquelas que, de acordo com o autor (Ibidem, idem), interessam, particularmente, às ideias a serem desenvolvidas. “[...] 1^a. Dar existência a; tirar do nada. 2^a. Dar origem a; gerar, formar. 3^a. Dar princípio a; produzir, inventar, imaginar [...]”.

O termo criatividade, desta forma, assume diversas significações, como sinônimo do ato de criar, dar existência a, dar origem a, dar princípio a, gerar, formar, tirar do nada, revelando um poder criativo que Platão e os sábios ligavam à existência de um inconsciente ou pré-consciente espiritual, portanto, que se encontrava associado a um dom divino, a uma graça lançada por Deus.

Como capacidade criativa, desenvolve-se em resposta aos novos paradigmas e situações que a sociedade hodierna vivencia, ou seja, o sentido de inventivo, criativo, talento criador, produção, imaginação, direcionando à capacidade que o ser humano tem de (re) elaborar uma nova forma de existir, comprometida com a originalidade do fenômeno. E o ser,

que é criativo, se torna capaz de gerar o inédito, o autor que produz a forma, institui, inventa, faz nascer o novo.

Assim, o que parece afluir, deste breve elenco de significações, é o fato de, em torno da palavra criatividade, constelar-se inúmeras situações, devido a sua complexidade e um bom número de referências às infinitas definições possíveis, sejam elas relativas ao ser criativo, ao ato da criação e/ou ao espaço facilitador da criatividade.

Nesta dissertação, abordar-se-á a temática criatividade entre adolescentes em conflito com a lei, tecendo-se reflexões e possíveis (re) significações perante a prática pedagógica do professor proporcionando, assim, ao adolescente envolvido com ato infracional um novo paradigma de retorno e inserção social.

Neste particular, a própria história de vida do pesquisador tem implicações diretas com o tema pesquisado, pois revela as escolhas que fez e a pessoa humana que, hoje, se tornou em virtude da valoração que o olhar pessoal lançou sobre as próprias experiências e a experiência dos seus pares. O motivo fulcral desta dissertação foi bastante simples e pode ser expresso, neste momento, através das palavras de Foucault (1988. p. 13):

[...] é a curiosidade, em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir.

Em 1997, o pesquisador que, ora apresenta seu trabalho, ingressou no Curso de Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria – principal movimento em direção ao sensível fazer em constante construção, ou seja, esta obstinada curiosidade abordada por Foucault. Neste período, inúmeras dúvidas e incertezas começaram a inquietar o acadêmico em razão do desafio que se apresentava como professor, num ambiente cada vez mais marcado por uma rápida obsolescência da informação, do saber, e por mutações irreversíveis e acentuadas nas esferas sociais, históricas, econômicas, tecnológicas e culturais.

Como interagir com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais? De que modo desenvolver o processo ensino-aprendizagem? Que autores e teorias poderiam subsidiar as inquietudes? Muitas vezes, as respostas são buscadas em livros. A princípio, parecia impossível encontrar soluções para tantas interrogações, porém, elas instigaram a buscar novas reflexões e (re) significações.

Assim posto, o ponto inicial foi considerar a perspectiva de relacionar a teoria com a prática: vieram os projetos de pesquisa, as experiências em instituições de ensino, a troca de conhecimento entre colegas e professores. Logo, tais ações começaram a ajudar no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir o apreender como abordar objetivamente o mundo e como desenvolver caminhos para minimizar problemas complexos. Neste aspecto, são pertinentes as ponderações de Tardif (2002, p. 53):

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão (...). A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Em uma destas práticas, fez-se um estágio por três anos na Casa Abrigo de Meninos de Santa Maria, entidade que, na ocasião, atendia adolescentes de 12 a 18 anos incompletos. A função principal do abrigo era proteger adolescentes que estavam em situação de risco pessoal ou vulnerabilidade social – abandono, maus-tratos, negligência, discriminação, usuários de drogas ilícitas e em conflitos com a lei. Eles eram encaminhados pelos Conselhos Tutelares, pelo Ministério Público e pelo Juizado da Infância e Juventude. O abrigo, neste caso, era medida provisória e excepcional e, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (2007), não implicava a privação de liberdade.

Na convivência com os adolescentes, pode-se observar que havia, entre eles, uns mais habilidosos; outros com maior motivação ou envolvimento com certas tarefas e, ainda, aqueles com um potencial criativo acima da média. Diante desta percepção, essas competências e habilidades intrínsecas, as inúmeras manifestações de criatividade e de articulações inventivas na formulação de estratégias em função do meio em que viviam, levaram a questionar o aproveitamento delas em benefício da recuperação daqueles jovens.

Neste espaço, os adolescentes (con) viveram e (inter) relacionaram diversas histórias de vida, desejos e sonhos. Uns aprisionaram-se, outros se frustraram. Alguns, de tão aspirados e repetidos viraram vícios, converteram-se em prisões que os escravizaram, pois tolheram suas vontades e liberdades.

Em virtude dessa realidade, desenvolveram-se atividades que visaram a acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente a fim de estimulá-lo a buscar vínculos no seio familiar para minimizar sua exclusão e garantir o resgate da dignidade. Este trabalho de orientação possibilitou o reconhecimento junto a outros Órgãos que agiam na defesa dos direitos da

criança e dos adolescentes. Foi quando, já com experiência, este pesquisador tornou-se Conselheiro Tutelar.

Nesta nova função, o trabalho deu-se com crianças, adolescentes e suas famílias para aplicar as medidas de proteção, promover a execução de ações e decisões, requisitando serviços públicos e acionando a Justiça quando alguém, injustificadamente, violava os direitos deles. Outras vezes, fez-se o acompanhamento da aplicação de medidas sócio-educativas expedidas pelo Juizado da Infância e Juventude, como abrigamentos em entidades específicas e internações junto ao Centro de Atendimento Sócio Educativo – CASE.

Como conselheiro tutelar, acompanha-se inúmeras crianças e adolescentes que se tornaram vulneráveis a ações violentas, ora como vítimas, ora como agressoras. Isto não se configurou unicamente como uma informação estatística, mas, sim, como um acontecimento percebido, cotidianamente, nos semáforos da cidade, nas páginas policiais da imprensa escrita, televisiva, falada e nos furtos acontecidos. Além disto, as crianças e os adolescentes estão se desenvolvendo numa conjuntura socioeconômica assinalada por profundas disparidades de oportunidades e de perspectivas quanto ao futuro, sendo, assim, considerada o segmento mais vulnerável aos agravos da atual sociedade excludente.

Nesse contexto, a violência possui diferentes modelos e configurações ditadas pela cultura, pelas relações do ambiente e pelos valores pertencentes a um povo e afeta, de modo hostilizado, os indivíduos considerados indefesos como crianças, adolescentes, velhos, porém não poupa outros segmentos. Não está presente apenas nas relações (inter) pessoais, mas também em instituições que são a estrutura da sociedade, como a família e a escola.

A realidade em que (con) vivem os adolescentes, em especial, aqueles expostos a fatores de vulnerabilidade como violência (intra) familiar ou urbana, pobreza, exclusão social, limitação de acesso a bens e serviços, faz com que edifiquem um conhecimento de violência e a reproduzam, tendo como embasamento o que, verdadeiramente, vivenciaram no cotidiano, no seio familiar, nas relações escolares e por meio de informações (re) passadas pela mídia. A violência já não surge mais como manifestação para uma procura de transformações, mas como um subproduto da sociedade, que é movimentada pela coisificação e financeirização da existência, e pelo consumo, em que se privilegia o ter ao invés do ser.

Os comumente prejudicados pela sociedade hodierna são os adolescentes excluídos, quando a violência torna-se-lhes um mercado de trabalho, uma maneira de ter e ganhar dinheiro, um mero bem de consumo e poder, instigando, assim, a praticarem mais violência, atos infracionais em detrimento a permanecerem inseridos nesta teia global que cada vez mais objetiva a supressão social.

A inquietação com esta parcela da população tem crescido expressivamente, à medida que se (re) conhece cada vez mais a posição de vulnerabilidade que os circunda. Esta condição de risco se propaga através do grande número de crianças e de adolescentes vivendo em condições de exclusão dos bens que lhes são de direito, relegados à miserabilidade, fora dos bancos escolares, sem expectativa de futuro o que os associa, demasiadamente, com a violência.

Sob tal perspectiva, a escolha da temática a ser investigada veio ao encontro da experiência pessoal e da prática que desenvolvida junto a estes adolescentes. O conhecimento adquirido com este grupo social permitiu observar a potencialidade criativa que apresentavam dentro da instituição, enquanto cumpriam medidas sócio-educativas. Logo, inquietações subjetivas suscitaram o desejo de realizar a investigação, que é o caminho, para que, a partir de uma circunstância empírica, se passe para uma situação de cientificismo, na qual as conclusões são sistematizadas e o estudo pode ter validade científica. Para tanto, é de grande valor que seus resultados sejam socializados, a fim de terem aporte social.

No anseio de conhecer o ainda incógnito e trazer à superfície o que, no momento, está oculto, trilha-se um caminho labiríntico e impreciso, onde, para avançar, às vezes, é necessário volver, (re) ver métodos e (re) construir o caminho, que se faz caminhando. Ação que se processa em consonância com os postulados de Freire (2003, p. 29), “[...] pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Em conformidade com as afirmações de Sá (1998), o ato de pesquisar implica, fundamentalmente, o emprego de técnicas e instrumentos com a finalidade de encontrar possíveis respostas às perguntas que instigam o pesquisador. Para o autor (Ibidem, p. 33): “[...] pesquisar é, na sua concepção mais simples, responder a uma pergunta, cuja formulação pode ser mais ou menos ambiciosa (...) sempre valerá a pena respondê-la, pois pelo menos uma boa resposta parcial ao problema estudado será assim produzida”.

Aqui, o problema pode ser definido como um questionamento que intriga, ou como um desafio, ou mesmo, como relata Demo (1994, p. 43), “[...] algo a ser demonstrado ou uma incógnita que desejamos elucidar. Na prática, problema é aquilo que queremos mostrar, onde queremos chegar, a tarefa científica a ser realizada”.

Tendo por base a arguição e o encadeamento de ideias apresentadas, pode-se estabelecer os seguintes problemas de pesquisa para este estudo: Como se apresenta a criatividade em adolescentes institucionalizados? Ela evidencia um possível caminho

desenhante para altas habilidades/superdotação? Qual a compreensão e o aproveitamento da criatividade pelos professores nas práticas pedagógicas?

Desta forma, com o desafio de mapear e apresentar produções teóricas ou acadêmicas que envolvem o problema de pesquisa descrito, buscou-se fazer o estado da arte, em que pesquisando o processo histórico dos trabalhos educacionais desenvolvidos com a temática criatividade, no Brasil. Verificou-se um intenso interesse teórico sobre o assunto, principalmente a partir do século XX em diante, período de grandes evoluções tecnológicas, o que explica a necessidade de utilização da capacidade criadora humana para o uso e a invenção de novas tecnologias. Constatou-se que teóricos apontam um olhar explicativo sobre a temática, mas, em sua maioria, essa criatividade é aproveitada pelo prisma empresarial e psicológico, faltando estudos significativos que abordassem o contexto escolar e as ações pedagógicas no cenário da educação formal e informal.

Em consulta ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, verificou-se 68 dissertações e 20 teses sobre o tema, enquanto, na Universidade Federal de Santa Maria, foram encontradas 13 dissertações que abordam a temática descrita. Contudo, nenhum trabalho, em ambos os locais pesquisados, fez referência à investigação de como se apresenta a criatividade em adolescentes institucionalizados que evidenciam um possível indicativo para altas habilidades/superdotação e sua compreensão e aproveitamento nas práticas pedagógicas dos professores.

Ao defrontar-se com uma situação problema, freqüentemente, o pesquisador é mobilizado em direção à busca de elucidações, indagando o mundo a sua volta e a si mesmo, com o desígnio de apreender o que se apresenta. Desta maneira, para auxiliar no enfrentamento e tentar elencar-lhe algumas respostas, delimitou-se como objetivo geral analisar descritivamente a criatividade no adolescente institucionalizado, como indicativo para altas habilidades/superdotação e a sua compreensão pelos professores, evidenciado-a nas práticas pedagógicas.

Para auxiliar na investigação científica foram traçados alguns objetivos específicos como: descrever os aspectos de manifestação da criatividade no adolescente que cumpre medida sócio-educativa; verificar a compreensão dos professores, que atuam na Instituição CASE, sobre criatividade como indicativo para altas habilidades/superdotação; identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas; investigar a relação dialógica da teoria e da prática destes professores que atendem ao adolescente institucionalizado.

As fontes de informações foram definidas em quase sua totalidade *a priori*, entre elas os sujeitos da pesquisa, porém, no decorrer da investigação, foi necessário obter outros

subsídios que não se centravam somente na Escola, mas em documentos e na Instituição CASE como, por exemplo, estruturação do espaço físico, número de funcionários, entre outros. Houve também a necessidade de (re) ver/acrescentar o grupo gestor da escola como objeto da investigação, visto que não teve como desvinculá-lo do espaço de ensino e das práticas pedagógicas. Os documentos que serviram de fontes de informações foram o Regimento, o Plano Político Pedagógico da escola Estadual Paulo Freire, a Proposta de Experiência Pedagógica para Implementação do Ensino Médio junto à Fundação de Atendimento Sócio-Educativo- FASE/RS.

Os sujeitos que colaboraram com a pesquisa foram cinco professores da Escola Estadual Paulo Freire, localizada no interior do Centro de Atendimento Sócio Educativo – CASE, de Caxias do Sul – RS, e dois adolescentes em conflito com a lei e que cumprem medidas sócio-educativas de internação naquele local.

O critério utilizado para a escolha do público alvo obedeceu alguns itens de inclusão e exclusão. No tocante à seleção dos professores foi considerado o tempo de efetivo exercício no magistério, no CASE, optando-se pelos mais antigos/experientes; que desenvolvem atividades pedagógicas diretamente ligadas ao adolescente em conflito com a lei; que atuam no ensino fundamental e médio, além da equipe gestora da Escola. Quanto aos adolescentes, priorizou-se aqueles dentro da faixa etária de 12 a 18 anos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; um com mais tempo cumprindo medidas sócio-educativas de internação e outro recentemente recolhido ao Case; um que estivesse nas séries finais do Ensino Fundamental, outro no Ensino Médio e, como último critério, ambos deveriam ser indicados pelos professores pesquisados, como sendo alunos com capacidade criativa se comparados aos demais adolescentes que, ali, cumprem medidas sócio-educativas. Em continuidade, os professores – com anonimato e sigilo ético – receberam pseudônimos representados pelas cinco letras iniciais do alfabeto e os adolescentes, por sua vez, as duas últimas.

O adolescente X é natural de Porto Alegre e o segundo filho na escala de uma família de quatro irmãos. O pai tem quarenta e três anos, sofre de atrofia muscular e, atualmente, está aposentado por invalidez. A mãe é dona de casa e não exerce nenhuma função remunerada.

O adolescente X reprovou no primeiro ano, do Ensino Fundamental, visto que não permanecia em casa. Além disso, não tinha ocupação e não possuía o controle da conduta, pois andava com jovens que praticavam atos ilícitos. Fez uso de substâncias psicoativas. Em determinado período, usava-as na própria residência, com o consentimento da mãe, pois o objetivo era evitar que saísse com as más companhias e ficasse na rua.

O referido adolescente ingressou no CASE em 07 de julho de 2008, sob Regime de Internação Provisória, encaminhado pela Vara Regional da Infância e Juventude de Caxias do Sul/RS, porque cometeu, junto com outros três adolescentes da mesma escola em que estudava, roubo a mercado, utilizando arma de fogo. Em 25 de agosto do mesmo ano, foi-lhe aplicada a Medida Sócio-educativa de Internação sem possibilidade de atividades externas, visto a gravidade do ato infracional empreendido.

O adolescente X, inicialmente, apresentou dificuldades em aceitar sua internação, como também em avaliar sua conduta e sua participação no ato cometido. Envolveu-se em faltas disciplinares leves, medianas e graves dentro da Instituição, recebendo advertências verbais e escritas, além de ser encaminhado para o Setor de Atendimento Especial. Na atualidade, faz acompanhamento no ambulatório do CASE, com profissionais da psicologia e médico psiquiatra, utilizando medicamento psicotrópico à noite.

Demonstrou-se ansioso e inquieto. Tem aptidão para manipular o grupo onde está inserido e apresenta grandes habilidades com a escrita e as artes. Estuda na 4ª etapa, que tem equivalência a 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Evidencia condições claras de evoluir em seu conhecimento acadêmico e criativo, mostrando-se comprometido com o processo ensino/aprendizagem.

Nascido em Caxias do Sul, de um relacionamento breve, o adolescente Z seria encaminhado para adoção. O pai pouco teve contato com seu filho e, em 2007, o genitor foi assassinado. O menino foi criado pela avó materna e por um tio, com o qual se identificava muito, tendo-o como um ídolo e, em conseqüência, o respeitava muito. No entanto, este tio era usuário de drogas e praticava crimes diversos. Conforme relato do adolescente Z, numa determinada noite, encontrou droga dentro do tênis do tio, subtraindo uma pequena quantia e fumando escondido. Na ocasião, o jovem Z estava com 13 anos.

Na escola, num primeiro momento, era retraído, quieto, observador, analisava tudo o que se passava ao redor, inclusive através das expressões faciais sabia quando alguém estava mentindo ou falando a verdade. Como pode ser identificado em sua fala: *“Eu ficava registrando na cabeça quando meus colegas mentiam para os professores, via como faziam e passei a ver depois quando os colegas da pesada mentiam para mim”*.

Ao cursar o ensino fundamental teve dificuldade de concentração, ainda assim aprendia por meio das explicações dos professores, pois não fazia registros do conteúdo. O adolescente afirma que inferiu que não era valorizado em suas ações quando freqüentava tais escolas.

Estudava, trabalhava em padaria e auxiliava em pinturas de casas. Trocou a experiência profissional pelo uso de substância psicoativas envolvendo-se com uma “galera da pesada”. Tinha muitas reclamações na escola e desavenças com colegas, assim foi transferido para outro estabelecimento de ensino.

Quando o tio foi preso, o jovem sentiu-se desestruturado e sem objetivo na vida. Vinculou-se a uma “gangue”, onde via armas, brigas, dinheiro fácil, roupas de marca, mulheres, com os outros membros do grupo e percebia que as pessoas respeitavam aqueles indivíduos, demonstravam-lhes medo. Queria isso para ele. Decidiu fazer o primeiro assalto a mão armada com um colega e a vítima foi um pedestre, deparando-se com um montante de dinheiro fácil de uma hora para outra. Foram muitos assaltos aos mais variados estabelecimentos e, conforme o próprio adolescente: “[...] tornei-me o chefe da cidade, o cérebro do grupo, o líder”. Utilizava mulheres de boa aparência para entrar nas lojas e verificar a situação para, posteriormente fazer o ato infracional. Inúmeras vezes, ia, ele próprio, “sondar” o ambiente ou mesmo mostrar-se interessado na compra de objetos com o intuito de verificar a rotina do estabelecimento. Sempre preferia locais próximos a pontos de táxi. Registre-se que conduzia as ações, mesmo sendo o mais novo do grupo. Fazia estelionato, teve muitas armas em seu poder e articulava vários atos, entre eles, assassinatos. Conforme registros nos autos e a verbalização do adolescente são 13 homicídios, oito com participação ativa e cinco em (co) participação. Conseguiu comprar casa, carro e muita droga. Mudou-se para a zona central da cidade e, dali, comandava as demais regiões.

O adolescente Z ingressou no CASE em 11 de novembro de 2006, sob Regime de Internação Provisória encaminhado pela Vara Regional da Infância e Juventude de Caxias do Sul/RS. Em 29 de dezembro de 2006, foi aplicada a Medida Sócio-educativa de Internação, sem possibilidade de atividades externas em função da gravidade dos atos infracionais. Cumpriu a medida e foi liberado. Em 14 de março de 2008, foi determinada uma nova internação sem possibilidades de atividades externas, na forma do Artigo 157, Parágrafo 3º, segunda parte, combinado com o Artigo 14, Inciso II, ambos do Código Penal.

O adolescente Z é um articulador das ações no meio em que se insere; é o líder de todo o Setor B, mostra-se prestativo, tem conduta arrojada, mas verbaliza somente quando tem confiança na pessoa. É quieto, educado, respeita as regras e tem muito conhecimento sobre o funcionamento do CASE, e analisando-o para sobreviver. Tem perspectiva de sair e melhorar sua condição atual, mas teme pela sua vida fora da instituição devido aos enfrentamentos e às desavenças que deixou. Tem a religião como pressuposto e perdão de seus atos e diz que: “[...] vou sair daqui com a Bíblia em baixo do braço e o 38 na cintura”. O adolescente tem

acompanhamento ambulatorial de saúde, pela equipe de enfermagem, contudo, não tem prescrição de tratamento psiquiátrico medicamentoso.

Ressalte-se que Z apresenta grande habilidade em criar estratégias e liderança, foi aprovado para o 2º Ano do Ensino Médio, na Proposta Experimental, na Escola Paulo Freire. Obteve crescimento no processo ensino-aprendizagem, realizando as atividades propostas em aula com sucesso crítico, criativo e com autonomia.

Os adolescentes anteriormente descritos apresentaram além das características singulares, outras que são comuns a ambos e que estão associadas à pessoa criativa, que conforme Fleith & Alencar (2005), são descritas como: fluência; flexibilidade; originalidade; sensibilidade à percepção de problemas; elaboração, desenvolvimento e aprimoramento de idéias; pensamento analógico; capacidade de avaliação, decisão e julgamento; independência; curiosidade; persistência; imaginação; autoconfiança; dedicação e abertura a novas experiências.

Ao desenvolver esta investigação, atribui-se um desafio metodológico na aproximação do componente pesquisado, posto que demanda uma imersão empírica profunda que possibilite uma apreensão do universo subjetivo que se almeja analisar e compreender. Sob tal ótica, para responder aos objetivos e à problematização do estudo, foi empregada a pesquisa descritiva, com interpretação de estudo de caso, visto a heterogeneidade e a busca de coerência com o objeto em questão. A pesquisa configura-se como descritiva porque uma de suas finalidades foi observar, resgatar, analisar e (co) relacionar as informações que foram obtidas nas entrevistas com os professores e os adolescentes investigados. Neste aspecto, a ação adotada assenta-se nas ponderações de Rampazzo (2004, p. 53), quando descreve a característica da pesquisa descritiva como sendo a que “[...] busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente, como de grupos e comunidades mais complexas”.

A pesquisa em pauta pode adquirir a forma de estudo de caso, como a adotada na presente análise com os adolescentes e os professores, pois se constitui conforme Rampazzo (Ibidem, p. 55), “[...] em uma pesquisa sobre um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade para examinar aspectos variados de uma vida”. É mister referenciar que o estudo de caso aborda um elemento entre uma gama, porém esse se diferencia dos demais por possuir características iniguais. O caso pode ser semelhante a outros, mas é, ao mesmo tempo, distinto, visto que desperta interesse próprio e singular. Ludke & André (1986, p. 17) afirmam que

[...] o interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Para Gil (1991), o estudo de caso é caracterizado pela análise em profundidade de um ou de poucos objetos, de forma a permitir conhecimento amplo e específico. O referido autor acrescenta que este delineamento se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da sua generalidade ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa.

Ludke & André (1986) assinalam algumas características do estudo de caso que se relacionam com aquele observado na pesquisa proposta: os estudos visam a descobertas e, no decorrer da pesquisa, novos aspectos poderão surgir. Deste modo, os elementos teóricos dão uma estrutura inicial ao trabalho, contudo, sempre aspectos novos poderão complementar a pesquisa científica. Ademais, o estudo não ocorre num ambiente neutro, mas, sim, enfatiza a interpretação do contexto, percebendo as ações e as percepções do sujeito, relacionando-os ao ambiente social em que vivem.

A princípio, todo o tipo de pesquisa deve possuir um método que, não necessariamente, deva ser seguido à risca, considerando que o processo poderá exigir modificações. Demo (1992) e Minayo (1997) concordam que o método inclui, também, a criatividade do pesquisador.

Gil (1999, p. 26) define que “[...] método é como caminho para se chegar a determinado fim [...]”. No entendimento do mesmo autor (Ibidem, idem), “[...] para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento”.

Para melhor interpretação dos dados, utilizou-se a análise qualitativa, confrontando-se informações da realidade que não puderam ser quantificadas, ou seja, de acordo com Minayo (2004, p. 21): “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser realizados à operacionalização de variáveis”.

Para fazer o estudo dos depoimentos, buscou-se fundamentação na Análise da Narrativa visto que as histórias e os relatos são lugares comuns na vida diária dos objetos investigados. De acordo com Bruner & Weisser (1995), o ser humano organiza a sua experiência e a sua memória dos acontecimentos sob a forma de narrativas, que possibilitam

colocar ordem e coerência à experiência e a dar significado aos incidentes e aos acontecimentos na vida.

Como mostra Labov (1977), a narrativa é uma técnica de (re) capitular o vivido através da combinação da seqüência verbal de sentenças com a seqüência de eventos que, de fato, ocorreram. Desta maneira, durante a construção desse texto, o passado, o presente e o futuro são articulados. Quando as pessoas relatam suas experiências, podem não só (re)contá-las sob um olhar do presente, elas podem também projetar atividades e significações pessoais para o futuro. No ato de narrar, novos acontecimentos propiciam reflexões sobre vivências subjetivas, conduzindo remodelações de perspectivas anteriores.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam os acontecimentos em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de fatos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam ou, ao menos, tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Nos referenciais teóricos observados a respeito dos procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, foram descritos vários instrumentos para auxiliar na aquisição dos dados. Destacam-se aqui, aqueles que foram eleitos para o desenvolvimento desta: a entrevista semi-estruturada, anotações em diário de bordo ou de campo, observações e gravações.

A entrevista semi-estruturada é definida por Gil (2006, p. 117) como:

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informações.

Esta modalidade de entrevista tem a palavra como cerne ou essência e permite o intercâmbio entre pesquisador e entrevistado. Bogdan & Biklen (2003, p. 134) consideram que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo”.

O diário de campo ou de bordo, por sua vez, segundo Romanelli (1998, p. 120) é um “[...] misto de registros objetivos e de impressões pessoais, de sentimentos e emoções [...]”. Neste caso, as observações devem ser transcritas por meios de notas, de tudo que o investigador vê e ouve. Assim, para Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo podem ser

escritas em duas partes: a primeira descritiva – o observador deve descrever os fatos da forma mais neutra possível – e, na segunda, reflexiva – o observador deve fazer seu comentário, incluindo suas percepções, impressões, dúvidas, comentários, associações com a teoria etc.

O processo de escrita é um trabalho laborioso porque deve ser detalhado, preciso, constituindo-se em um instrumento de apoio fundamental no momento de analisar os dados. Em razão disso, o investigador deve tomar o cuidado de assinalar a data, a hora, o local da observação, de colocar um título acerca do que tratam as notas e reservar a margem para anotações e codificações.

Para Minayo *et al* (2002, p. 21), o diário de campo é um amigo silencioso, no qual expressam-se as angústias, os questionamentos e as informações que não são obtidas através do uso de outras técnicas. O seu uso “[...] demanda uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação.” Assim entendido, é de suma importância para a pesquisa, uma vez que se pode lançar mão dele a qualquer momento do estudo. Quanto mais rico de detalhes for, maior será seu auxílio à descrição e à análise do objeto estudado.

Segundo Minayo (1994), a técnica de observação é realizada pelo contato direto do investigador com o fenômeno observado, com a finalidade de obter informações concretas sobre a realidade dos atores sociais dentro dos seus próprios contextos. Para a estudiosa, tal instrumento possibilita a observação deles para ver como se comportam, conversam, para descobrir as interpretações que têm sobre as situações vividas, podendo comparar e interpretar as respostas dadas em diferentes situações.

A inserção na Escola Estadual Paulo Freire, localizada no interior do CASE, na cidade de Caxias do Sul, não teve nenhuma restrição, tanto por parte da Coordenação da Instituição CASE, quanto pela equipe gestora e professores que ali atuam, pois, no primeiro momento, o projeto de pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria – RS. Com esta aprovação em mãos, fez-se o contato com a Assessoria de Informação e Gestão de Porto Alegre, órgão vinculado à Fundação de Atendimento Sócio-Educativa do Rio Grande do Sul – FASE, com a Direção do CASE e com a gestora da Escola Paulo Freire, pedindo-se autorização para desenvolver a pesquisa. Todos se posicionaram favoráveis e prestativos quanto à realização, justificando que ela traria benefícios para os envolvidos. A coleta de dados efetivou-se no mês de julho de 2009, período em que o pesquisador permaneceu em contato com os adolescentes e professores durante cinco dias.

Ao ingressar no CASE, fez-se o encaminhamento da Carta de Apresentação e justificou-se a intenção de pesquisa, sua relevância social, enfatizando-se que o estudo não acarretaria risco aos envolvidos. Assim, cada grupo pesquisado assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, o Termo de Confidencialidade e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – para os adolescentes.

Num primeiro momento, procedeu-se à seleção dos dois adolescentes através da indicação dos professores, obedecendo aos critérios de inclusão e exclusão já mencionados anteriormente. Logo, buscou-se interagir com o corpo docente e com os adolescentes pesquisados. Paralelas à interação, foram ocorrendo as observações e os registros no diário de bordo em que se destacou como os adolescentes se configuravam no ambiente escolar e no espaço do CASE.

Os professores também foram observados nos diferentes espaços da escola, como nas salas de aula, no espaço destinado à convivência dos professores, na sala do gestor, entre outros locais. Assim, o contato direto com eles possibilitou o confronto entre as ações, as interrogações e a observação das suas atitudes frente aos adolescentes em conflito com a lei, pois, na medida em que se dava a interação, questionava-se os sujeitos sobre o significado de suas práticas pedagógicas.

Ao mesmo tempo, foi realizado o levantamento dos registros documentais que orientam o funcionamento e a organização da Instituição Escolar, tais como o Plano Político Pedagógico – PPP, o documento de implantação do ensino médio e os arquivos de internação dos dois adolescentes pesquisados.

A entrevista semi-estruturada com os envolvidos na pesquisa ocorreu ao longo dos cinco dias de interação no CASE, sem nenhuma agenda prévia, tendo em vista as peculiaridades do ambiente. Assim, quando os professores estavam com seus horários vagos, fazia-se o diálogo em uma sala restrita, espaço em que se processava a gravação da cada conversa.

A entrevista foi composta por 10 questões norteadoras, sendo que havia a flexibilidade do entrevistado transcorrer pela temática de forma espontânea. No final da entrevista, era disponibilizado um espaço, em que cada professor poderia abordar algo que havia passado despercebido anteriormente. Todos os profissionais colaboraram de forma espontânea, com muita maturidade, presteza, naturalidade e com prazer, tornando a coleta de dados muito rica de informações e detalhes.

A entrevista com os adolescentes ocorreu em horários e turnos separados, visto que cada um deles fazia parte de um setor do CASE, ou seja, um pertencia a *Ala A*, o outro, a *B*.

Tal separação se faz conveniente em virtude da idade, da tipologia e da gravidade do ato infracional. Em atendimento ao pedido expresso dos adolescentes, não foi gravada a entrevista com o uso de aparelho de áudio, pois, num primeiro momento, havia a insegurança sobre a possibilidade do que fosse dito e gravado pudesse ser utilizado como prova numa futura audiência no judiciário. Em função deste postulado dos dois adolescentes, fez-se o registro da conversa apenas no diário de campo. Com esse grupo pesquisado, também foram muito significativos e consistentes os dados coletados, uma vez que eles participaram com muito entusiasmo já que se sentiram valorizados e reconhecidos como indicados para a participação na pesquisa.

Ao retornar a Santa Maria, realizou-se a transcrição na íntegra dos dados disponíveis em áudio, preservando a alocação dos entrevistados. Este material totalizou em torno de 80 laudas. O segundo procedimento, no intuito de sistematizar as falas, foi efetuar várias leituras de todas as entrevistas, procurando identificar as informações que viessem responder os tópicos da investigação.

Para melhor apresentar esta pesquisa, a escrita foi organizada na seguinte configuração: na primeira parte, foram apresentadas as considerações iniciais, em que se descreveu o tema a ser abordado, a história de vida do pesquisador, sua experiência pessoal, a prática como implicações positivas na escolha da temática. Logo, na aspiração de conhecer o ainda incógnito e trazer a superfície o que, na ocasião, estava ainda oculto, elaborou-se o problema a ser investigado.

Com o desejo de fazer o levantamento e apresentar produções teóricas ou acadêmicas que envolveram o questionamento descrito, fez-se o estado da arte e, motivado em rumo à busca por esclarecimentos, indagando o mundo e o indivíduo, com o escopo de apreender o que se apresenta ignoto, consignaram-se os objetivos geral e específicos.

Adentrando no contexto da pesquisa, assinalou-se os sujeitos participantes, o critério adotado para a escolha desse público alvo, o espaço investigado, a natureza da pesquisa; conceituando-se e descrevendo-se as fontes e os instrumentos de coleta de informações. Em continuidade, expôs-se o procedimento de organização e tratamento dos dados, proporcionando elementos para que o leitor compreenda como ocorreu o processo investigativo.

Após esses detalhamentos, a dissertação foi dividida em seis capítulos, optando-se pelo uso do relato dos sujeitos colaboradores numa edificação de blocos amplos, na tentativa de ajustar para o papel a transparência, a cristalinidade, as emoções e os sentimentos captados

no transcurso das entrevistas. Essa foi a maneira encontrada para tornar os sujeitos mais apariscente em sua humanidade, hombridade e humildade

No capítulo I – **Da sociedade antiga à hodierna: reflexos na adolescência** – aponta-se a sociedade capitalista como uma narrativa histórica através das suas perspectivas e conceitos, fazendo inferência à exclusão e, por fim, à vulnerabilidade social como uma das nuances da violência.

No capítulo II – **Histórico e fundamentos da legislação voltada à criança e ao adolescente: reflexões pertinentes** – abordam-se alguns momentos históricos importantes e que se efetivaram na implementação de um novo modelo relacionado à infância e à adolescência e a sua conceitualização a como fenômeno social, fisiológico, segundo o ECA. As Normativas Internacionais como fontes influenciadoras no ordenamento legal brasileiro; o olhar histórico sobre o surgimento da legislação nacional e a responsabilidade penal da criança e do adolescente como indivíduos em formação e o entendimento da conduta contrária à norma penal: uma perspectiva relacional, também conformam este capítulo.

No capítulo III – **Adolescentes em conflito com a lei: finalidade e aplicabilidade das medidas sócio-educativas** – apresenta-se a responsabilidade penal dos adolescentes destacando as medidas protetivas e as medidas sócio-educativas de advertência, reparação do dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação, com ênfase na descrição da instituição CASE de Caxias do Sul.

No capítulo IV – **Uma visão diacrônica da díade: escola e gestão** – abre-se espaço à escola da antigüidade aos tempos hodiernos, destacando-a como tempo/espaço de reflexão e significações; caracterizando-a dentro do CASE, seu currículo e a prática pedagógica; revelando perspectivas e conceitos da gestão escolar e apresentando o perfil da equipe gestora da Escola Estadual Paulo Freire.

No capítulo V – **Um ponto equidistante entre as inteligências múltiplas e as altas habilidades/superdotação** – descrevem-se as altas habilidades/superdotação na concepção do MEC, Guenther e Renzulli, assim como a inteligência na ótica de Gardner, na acepção de clarificar e desfazer idéias errôneas ou míticas que se encontram fortemente enraizadas no pensamento popular. Ainda, sistematiza-se um ponto equidistante entre as Inteligências Múltiplas de Gardner e a Concepção de Superdotação apresentada por Renzulli.

No capítulo VI – **Ontologia da criatividade: uma abordagem histórico-cultural** – apresenta-se a criatividade e a sua evolução cronológica, propondo-se uma reflexão sobre a percepção, compreensão e valorização da criatividade; reflete-se a criatividade como uma provocação constante no espaço de aprendizagem e como um dos elementos na constituição e

na gestão do PPP; compreende-se, através das dificuldades e superações na relação ensino/aprendizagem, seus modelos e entendendo-a como uma perspectiva possível de avaliação e um indicativo das altas habilidades/superdotação.

Nas considerações finais, são expostos os resultados dos dados analisados no transcorrer da investigação e os possíveis indicativos para novas pesquisas.

As referências compõem a parte final desta dissertação, tendo como destaque as obras e autores que deram sustentação teórica à escrita.

Enfim, acredita-se que o leitor tenha acesso a um conteúdo que o permita conhecer um pouco mais acerca da criatividade como indicativo das altas habilidades/superdotação em um grupo social vulnerável, (re) significando, assim, suas concepções sobre a temática.

CAPITULO I – DA SOCIEDADE ANTIGA À HODIERNA: REFLEXOS NA ADOLESCÊNCIA

“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério,
com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida,
destruindo o sonho, inviabilizando o amor.
Se a educação sozinha não transformar a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire

A opção por descrever a evolução histórica da sociedade deve-se ao fato de que ela, em sua versão capitalista, apóia-se em um regime materialista que objetiva o ganho, a exclusão dos indivíduos para obter a produção excedente, ou seja, o lucro. Por este prisma, foi-se avançando de servos a escravos, de escravos a homens livres, de homens livres a mercadorias, chegando-se ao predomínio de grandes corporações, multinacionais e setores financeiros.

Assim compreendida, essa realidade se apresenta não como um paradigma, mas como uma manifestação sócio-político-cultural situada concretamente nas novas orientações do capitalismo e a partir do aparato tecno-científico que se retroalimenta a uma velocidade espantosa.

Enfim, tal processo ocasiona formas de ser, estar e sentir dos adolescentes em conflito com a lei, por estarem fragmentados, vazios, dessubstancializados, sem um referente real de sua identidade e de projetos de vida como construção histórica erigida pela hodierna sociedade. Assim, este capítulo enfoca a sociedade capitalista como uma narrativa histórica, através das suas perspectivas e conceitos, fazendo inferência à exclusão e, por fim, à vulnerabilidade social como uma das nuances da violência.

1.1 Sociedade Capitalista: uma narrativa histórica

A evolução das sociedades é a História dos combates de classes e seus aspectos culturais. É a luta do homem livre, do escravo, do senhor feudal e do servo.

Com o fim, na Idade Média, do Império Romano e o advento das Invasões Bárbaras, aconteceram alterações sociais, econômicas, políticas e religiosas especialmente na Europa,

transformando o princípio de propriedade e de produção. Revelou-se um novo sistema econômico, político, social, a partir desse período: o Feudalismo.

Como modo de produção, o Feudalismo baseava-se nas relações servis. Os senhores feudais recebiam os feudos do rei e os camponeses cuidavam da agropecuária e das terras e, em troca, recebiam uma porção deste feudo para sustentar a família e estarem resguardados sob a tutela do senhor feudal.

Tal sociedade era constituída pelo clero, pela nobreza e pelos senhores feudais. Hardt e Negri (2006, p. 112) afirmam:

A propriedade feudal teve de ser delegada e seu uso concedido de acordo com os graus de divisão social de poder, da mesma forma que níveis de administração de poder. (...) A propriedade feudal era parte do corpo do monarca, assim como se olharmos para o domínio metafísico, o corpo monárquico soberano era parte do corpo de Deus.

O papel de rezar era a função primordial do clero que, na prática, exercia grande poder político sobre uma sociedade bastante religiosa, onde o conceito de disjunção entre a religião e a política era ignorado. A nobreza, ou também chamados de senhores feudais, detinha, como primordial objetivo, exercer considerável poder político sobre as demais classes, além de guerrear. Os servos, atrelados a terra e padecendo intensa exploração, compunham a maior parte da população camponesa, eram coagidos a prestar serviço à nobreza e a pagar-lhes múltiplas contribuições em troca da concessão de uso do feudo e de resguardo militar. Não obstante, na maioria das vezes, a vida dos camponeses era tida e considerada miserável. A produção dessa sociedade era marcada por pouca atividade comercial e centrada extremamente na subsistência.

Houve o movimento dos cercamentos, a partir da Revolução Industrial, quando as terras comunais foram sendo cercadas e nomeadas propriedades individuais dos antigos senhores feudais. Os servos não mais eram forçados a continuar nos antigos feudos, o regime de servidão foi abolido, mas, ao mesmo tempo, também foram tolhidos de cultivar as terras para seu sustento, visto que elas passaram a ter proprietários. Deste modo, os servos foram expulsos e passaram, com a mudança, a ser contratados como trabalhadores assalariados, isto é, eles percebiam, em dinheiro, o valor correspondente ao trabalho exercido. Com isso, inúmeros migraram para as cidades, em troca de salários, onde também passaram a trabalhar com os meios de produção da propriedade privada.

Com a queda, então, da sociedade feudal, ascendia a sociedade burguesa e, com ela, o nascimento de novas classes, novas condições de opressão, novas estruturas de luta. A

burguesia e o proletariado surgem como forças antagônicas com interesses distintos. As máquinas apareceram para substituir a produção artesanal, na segunda metade do século XVIII, na Inglaterra, logo, constituindo-se a força capitalista.

A Revolução Francesa foi um balizador importante na História moderna, representando o final do sistema absolutista e dos privilégios da nobreza. Perante o descontentamento popular e diante da grave conjuntura social, os trabalhadores e os camponeses resolveram ir às ruas com a finalidade de tomar o poder e obter do governo a monarquia chefiada pelo Rei Luis XVI. Neste período, os alicerces da sociedade capitalista foram sendo compostos.

Na História, a burguesia exerceu um papel extremamente revolucionário, rompeu com os vínculos feudais que ligavam o homem ao seu superior natural, não deixando nenhuma outra ligação entre os seres humanos, senão o interesse e o insensível pagamento à vista, destruindo, assim, todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. O valor da permuta começou a ser apreciado mais que a dignidade pessoal. A exploração ocultada era descortinada com a ascensão da burguesia, tornando-se aberta e direta.

À proporção em que a burguesia ascendia, o capital crescia, desenvolvia-se a classe dos operários, os quais só subsistiam por serem considerados produtivos para o capital. Eles eram um produto, pois vendiam a sua força de trabalho e, por isso, estavam sujeitos a todas as atribuições da concorrência e das agitações do mercado.

Explorados pelo modo de produção, os proletários perderam toda sua independência e transformaram-se em meros acessórios da máquina. Para Hardt e Negri (2006, p. 408):

A produção torna-se indistinguível da reprodução, as forças produtivas se fundem com as relações de produção, o capital constante tende a ser constituído e representado dentro do capital variado, nos cérebros, nos corpos e na cooperação de sujeitos produtivos. Indivíduos sociais são ao mesmo tempo produtores e produtos dessa maquinaria unitária.

Desta forma, a indústria moderna alterou a pequena oficina do mestre patriarcal em grande fábrica do capitalismo industrial. Grandes contingentes de operários eram preparados de maneira soldadesca sob a gerência de uma hierarquia.

A partir da mobilização do proletariado que se demonstrava descontente frente às péssimas condições de vida e à exploração pelos donos dos meios de produção, o Movimento Operário tomou força. Seus líderes passaram a exigir adaptações nas condições de trabalho como melhorias nos salários, redução de jornada, entre outros benefícios de que tinham direitos.

O acúmulo de bens em mãos privadas, a multiplicação do capital são condições essenciais para a existência e a dominação de uma classe burguesa e, portanto, o aumento do exército de reserva de operários excluídos e marginalizados.

Assim, a base econômica compõe a arquitetura da sociedade que desempenha controle direto na super/infraestrutura, ou seja, nas instituições política, jurídicas e ideológicas e também, sobre os assalariados. Assim entendido, o movimento da História teve uma base material e econômica que correspondeu a um movimento dialético. Conforme aborda Spindel (1992, p. 31):

[...] a dialética hegeliana afirma que cada conceito possui em si o seu contrário, cada afirmação, sua negação. O mundo não é um conjunto de coisas prontas e acabadas, mas, sim, o resultado de movimento gerado pelo choque destes antagonismos e destas contradições. A afirmação traz em si o germe de sua própria negação: depois que se desenvolve, esta negação entra em choque com a afirmação, e este choque vai gerar um terceiro elemento mais evoluído, a síntese ou negação da negação.

Portanto, o capitalismo se caracteriza pela propriedade privada dos meios de produção. Na sociedade capitalista, empresas, fábricas, lojas, entre outras tantas, pertencem aos donos do capital e não ao Estado. Nela, a distribuição das riquezas é administrada pelo mercado, no qual, pelo livre jogo da oferta e da procura, os preços são originados. O capitalista, dono de empresa, adquire a força de trabalho de terceiros para produzir bens que, após serem vendidos, lhe possibilita reaver o capital investido e obter um excedente, denominado lucro. As classes, no capitalismo, não mais interagem pelo vínculo da servidão, mas pela detenção ou ausência de meios de produção e pela contratação livre do trabalho.

Porém, a sociedade capitalista não possibilita nem garante meios de subsistência a todos os seus componentes, ao contrário, é condição a existência de uma massa de desempregados. Começava a nascer o sentimento de alienação e exclusão social quando os desempregados passaram a não ser absorvidos, visto que possuíam unicamente sua força de trabalho. A partir de então, iniciou-se a campanha pela organização, de forma que, dialeticamente, lutassem entre os opostos: de um lado o capital, de outro o trabalho, ambos protegendo seus interesses. Desta maneira, cada vez mais o primeiro apropria-se, de caráter autodestrutivo, tanto da força de trabalho como da natureza. Segundo Bianchetti (1999, p. 9),

[...] a lei de livre mercado levou o capitalismo à esquizofrenia lógica de concentração, acumulação e centralização de capital e conseqüentemente, a crises cíclicas cada vez mais profundas. A cada nova crise a sociabilidade capitalista engendra novos complicadores e formas mais sutis e violentas de exclusão.

Conseqüentemente, as necessidades das relações sociais eram exploradas pelo livre mercado capitalista. Por um prisma, devastavam-se as estruturas básicas, percebidas como organização social. Em outro, baseado na hierarquia e na competição, criavam-se novas.

Enfim, neste ínterim, o capitalismo, embora sendo a mais ampla revelação do processo civilizatório da modernidade urbano-industrial, fortificou-se, reproduziu-se com a guerra, as calamidades ambientais, a fome, a marginalização e a exclusão social.

1.2 A sociedade hodierna: perspectivas e conceitos

Hodiernamente, o capitalismo, em forma de uma grande teia global, tem feito das sociedades seu ancoradouro, nas quais o conhecimento torna-se a principal força econômica da produção, tratando-se-lhe como uma mudança geral na condição humana. Seguindo os conceitos de Hardt e Negri (2006, p. 13):

A construção dos caminhos e limites desses novos fluxos globais tem sido acompanhada por uma transformação dos próprios processos produtivos dominantes, com o resultado de que o papel da mão-de-obra industrial foi restringido, e em seu lugar ganhou prioridade a mão-de-obra comunicativa, cooperativa e cordial. Na pós-modernização da economia global, a produção de riqueza tende cada vez mais ao que chamaremos de produção biopolítica, a produção da própria vida social, na qual o econômico, o político e o cultural cada vez mais se sobrepõem e se completam um ao outro.

Seguindo o pensamento de Siqueira (2002), pode-se inferir que o contexto histórico da sociedade atual caracteriza-se por intensos desenvolvimentos e transformações que estão ocorrendo no campo tecnológico: as mídias, as telecomunicações, a internet como uma rede global de comunicação; na produção econômica; na cultura; nas formas de sociabilidade; na vida política e cotidiana.

A base material desta sociedade é a globalização, as dimensões universalizantes da economia do capitalismo, com todas as conseqüências que este fenômeno vem significando para as coletividades ou mesmo para os sujeitos. Stabile (1999, p. 146) anota:

Sejam bem-vindos ao pós-modernismo: ao mundo do espetáculo da mídia, do sumiço da realidade, do fim da história, da morte do marxismo e de um grande número de outras alegações deste milênio (...). A sociedade aproximou-se da beira do mundo agora nivelado, alegam os pós-modernistas, e a única coisa que conseguimos saber com certeza é que não podemos compreender o que nos levou para lá ou o que existe abaixo de nós, no abismo.

Para o mesmo autor (Ibidem, p. 147), a sociedade hodierna pode ser entendida como um período histórico – pós-industrial, pós-fordista ou mesmo pós-capitalista – onde o consumo superou a produção, tornando a luta de classe – sociedade dividida entre operários e capitalistas – uma ideia arcaica, fazendo com que “[...] as pessoas não se identificam mais como classe, mas sim, através de identidades mais particulares, ou seja, de pequenos grupos”.

Esta sociedade é um fenômeno que assinala uma mudança de paradigma, através de uma manifestação cultural sob as novas orientações do capitalismo global e por meio da explosão tecno-científica que se propaga a uma velocidade assombrosa, originando configurações de ser, estar e sentir do ser humano como um sujeito fragmentado, vazio, dessubstancializado, sem um indicativo real de sua identidade e de seus projetos. Hardt e Negri (Ibidem, p. 407) registram:

O modo de ir além da crise é o deslocamento ontológico do sujeito. A mudança mais importante, portanto, ocorre dentro da humanidade, uma vez que o fim da modernidade também pôs fim à esperança de encontrar algo que possa identificar o eu fora da comunidade, fora da cooperação, e fora das relações críticas e contraditórias que cada pessoa encontra num não-lugar, isto é, no mundo e na multidão. É aí onde reaparece a ideia de Império, não como território, não nas dimensões determinadas de seu tempo e espaço, e não do ponto de vista de um povo e sua história, mas simplesmente como a fábrica de uma dimensão humana, ontológica que tende a se tornar universal.

Hall (2001) corrobora este pensamento ao asseverar que a identidade do sujeito atual é formada na interação entre o eu e a sociedade, uma vez que ele é conceitualizado como não tendo uma fixa, essencial ou permanente. Na verdade, ela torna-se uma celebração móvel: (trans)formada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Seguindo Santos (1986), pode-se aferir que a sociedade atual é um ecletismo, isto é, mescla múltiplas tendências e estilos aceitos sob a mesma nomenclatura. Para ele, a sociedade não tem coesão, coerência; é aberta e composta por pluralidades e mudanças. O estudioso entende-a como um espectro que se alastrou, no dia a dia do ser humano, através da tecnologia eletrônica de massa e individual, objetivando a sua saturação por meio de informações, diversões, propagandas, novelas, notícias violentas e serviços. No tempo presente da cibernética – tratamento computadorizado do conhecimento e da informação –, valoriza-se em demasia signos ao invés dos valores da pessoa humana. Neste sentido, Hardt e Negri (Ibidem, p. 15) manifestam-se:

[...] o poder de mando do Império funciona em todos os registros da ordem social, descendo às profundezas do mundo social. O Império não só administra um território com sua população mas também cria o próprio mundo que ele habita. Não apenas regula as interações humanas como procura reger diretamente a natureza humana. O objeto do seu governo é a vida social como um todo, e assim o Império se apresenta como forma paradigmática de biopoder.

Revisitando os postulados de Siqueira (2002), pode-se apreender que esta sociedade é, por excelência, a sociedade do espaço global, e, nela, o que se chama de globalização, qualifica-se pela diversidade e não pela uniformidade.

Num tempo/espaço sufocado pelas novas tecnologias de comunicação, multiplicaram-se os contingentes de informação e de seres humanos, pondo todos em contato com todos e, principalmente, com diferentes estilos de viver, pensar e sentir a vida. Por isto, na nova ordem mundial, o pluralismo cultural é (re)conduzido sob a forma de redes e cada espaço transforma-se numa teia de relações sociais altamente complexa, num entrecruzamento cada vez mais intenso de diferentes culturas. Em conformidade com Lampert (2005, p. 13), ao somar todas essas vozes, abstrai-se que conceituar a sociedade atual não é algo fácil, pois:

[...] não se sabe com exatidão se esse fenômeno, relativamente recente, representa um novo período na civilização; se é uma mudança paradigmática, um movimento cultural ou se pode ser considerado como uma reavaliação crítica dos modos modernos de pensamento, pois questiona as dicotomias rígidas criadas pela modernidade entre realidade objetiva/subjetiva, fato/imaginação, secular/sagrado, público/privado, científico/vulgar.

O discurso desta sociedade apresenta vários enigmas característicos que forçam a recebê-la como algo fragmentada, contraditória e incompatível. Esse é, certamente, um estilo diferente de se conhecer a história e a própria temporalidade, é, portanto, como pode se ver, de acordo com Hardt e Negri (Ibidem, p. 14-15), um entrar em crise da legitimação historicista, que se fundamenta em uma fácil e simples concepção linear/unitária do tempo histórico. “[...] a sociedade se apresenta, em seu modo de governo, não como um momento transitório no desenrolar da História, mas como um regime sem fronteiras temporais, e, nesse sentido, fora da História ou no fim da História”. Mundo que tem, conseqüentemente, uma postura de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade; o ideário de progresso ou emancipação universal; os preceitos únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Portanto, é ocasional, gratuito, diferente, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas, suscitando certo grau de descrença em relação à objetividade da verdade, da História e dos preceitos em relação a idiosincrasias e à coerência de identidades: espectros do tempo/espaço totalizante, global. Os autores (Ibidem, p. 409) apontam:

É meia-noite numa noite de espectros. Tanto o novo reino do Império como a nova criatividade imaterial e cooperativa da multidão se movem nas sombras, e nada consegue iluminar o destino que nos espera. Todavia, ganhamos um novo ponto de referência (e amanhã talvez uma nova consciência), que consiste no fato de que o Império é definido pela crise, que seu declínio já começou, e que por isso cada linha de antagonismo conduz ao evento e à singularidade.

Desta forma, criam-se preceitos e normas que precisam ser sustentadas para gerir um domínio social, os sujeitos que alteram ou deixam de seguir tais uniformizações formam o grupo das minorias que estão vulneráveis à exclusão. Deste modo, é possível considerar que a desigualdade social está diretamente ligada à teia global. Hardt e Negri (Ibidem, p. 11) afirmam:

[...] vimos testemunhando uma globalização irresistível e irreversível de trocas econômicas e culturais. Juntamente com o mercado global e com circuitos globais de produção, surgiu uma ordem global, uma nova lógica e estrutura de comando – em resumo, uma nova forma de supremacia. O império é a substância política que, de fato, regula essas permutas globais, o poder supremo que governa o mundo.

A globalização da economia ocasionou transformação no modo de produção e em suas estratégias; da maneira de disposição do trabalho à distribuição das empresas no espaço mundial, por conseguinte, a quebra desses modos, onde os empreendimentos não reúnem sua produção num determinado território para utilização de mão de obra barata, ocasionou acúmulos de capital. Este novo formato de organização social destaca-se, principalmente, na área urbana, onde se encontram as grandes empresas que dominam o mercado.

O desempenho dessas empresas é no intuito de extinguir as pequenas ou utilizar-se de novas estratégias, como a fusão, a parceria tecnológica, a franquia e a terceirização. Posteriormente, empregam meios de produção com novidades tecnológicas avançadas, trocando trabalhadores operariados por máquinas, provocando milhões de desempregos, marginalizando a mão de obra excedente, excluída, em condições precárias de moradia, sofrendo dificuldades de sobrevivência.

Não tendo capital para comprar, gastar, em que seus membros sejam incapazes de satisfazer suas necessidades básicas, este sistema globalizado e capitalista faz com que a população fique à margem de uma sociedade consumista, originando uma situação de exclusão social, como explica Martins (1997, p. 33) “[...] o período da passagem do momento de exclusão para o de inclusão está se alargando, deixando de ser um período transitório para um modo de vida”.

Desigualdade, por este prisma, é uma situação econômica, social e espacial intrínseca ao sistema capitalista que tem, na sua natureza, um funcionamento desigual aos seus

componentes. Este contingente da população excluída é quase forçado a trabalhar pelo ínfimo, atendendo somente a sua sobrevivência. O sistema capitalista tem uma lógica que é elucidada pelo mesmo autor (Ibidem, p. 38) como:

[...] a lógica do sistema capitalista é o mercado, é o movimento, a circulação: tudo tem de ser sinônimo equivalente de riqueza que circula, de mercadoria, uma sociedade que tem como lógica própria tudo a desenraizar e a todos excluir porque tudo deve ser lançado no mercado: para que tudo e todos sejam submetidos às leis do mercado.

Este sistema vem modificando a sociedade, abrangendo todos os princípios, independente de ser pelos modos pacíficos ou conflitivos, não se preocupando com as situações que pode causar, apenas pensando em seus próprios interesses, conforme define Martins (Ibidem, p. 32): “[...] a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras”.

Enfim, esta sociedade faz (re) nascer um novo padrão de prática econômica que levará ainda mais à exclusão social dos indivíduos, principalmente, os adolescentes, obrigando-os a viver à margem dos bens de consumo, encaminhando-os à prática de atos infracionais devido à exclusão social.

1.3 Exclusão: a polissemia da violência social

O contexto da exclusão social, em qualquer cenário, é polissêmico e multifacetado em suas variações e nuances. Assim, a sociedade que tem vivido a ativação do processo de internacionalização das economias capitalistas é a que se acordou chamar de globalização. Ela tem substituído as relações mais próximas: o contato humano que, através da competitividade, contribui, significativamente, para o reforço crescente das individualidades e exclusões sociais. Conforme Hardt e Negri (2006, p. 407-408) ponderam:

A pós-modernização (...) envolve uma convergência real dos domínios que costumavam ser designados como base e superestrutura. Esta é posta em funcionamento e o universo em que vivemos é um universo de redes lingüísticas produtivas. (...) A produção torna-se indistinguível da reprodução; as forças produtivas se fundem com as relações de produção; o capital constante tende a ser constituído e representado dentro do capital variável, nos cérebros, nos corpos e na cooperação de sujeitos produtivos. Indivíduos sociais são ao mesmo tempo produtores e produtos dessa máquina unitária. Nessa nova formação histórica já não é possível, portanto, identificar um sinal, uma pessoa, um valor ou uma prática que esteja “fora”.

Algumas das características distintivas deste processo foram a enorme conexão dos mercados financeiros mundiais e o crescimento singular do comércio internacional – viabilizado pelo movimento de queda generalizada de barreiras protecionistas e pela crescente presença de empresas transnacionais. Com isto, uma grande parcela da população convive à margem do sistema, metade da população mundial está sob a linha da miséria, situação encontrada, sobretudo, nos países emergentes, periféricos, subdesenvolvidos. E o Brasil, na condição de país emergente, está incluído nesta conjuntura, demonstrando as maiores concentrações de renda, inúmeras disparidades, marginalização e exclusão social.

É através do contraste e da desigualdade social que surge a exclusão, ou seja, em uma sociedade de modo de produção capitalista, o problema desta disparidade é intrínseco ao sistema, sendo que, na natureza de seu embasamento, está a concentração do capital.

É importante, antes de seguir analisando a exclusão social e os fatores que a originam, explicar a definição de excluídos. Outrora, os excluídos, para Demo (2002), eram os que viviam nos presídios, assim como os doentes mentais que ocupavam os hospitais psiquiátricos, os incapazes, os velhos, as prostitutas. Mas, considerando o significado de forma mais ampla, na sociedade atual, o excluído é aquele que sofre de insuficiência material, por estar inserido numa sociedade consumista.

Há outras características que, segundo o autor (Ibidem), ressaltam-se na definição de exclusão como carência de qualificação para obtenção de serviços, inatividade, imprecisão de futuro, deterioração moral e social, declínio e descrença em relação ao progresso, crise identitária e isolamento.

Exclusão, portanto, poderia ser considerada como uma inclusão instável, marginal, perversa, um conjunto de dificuldades, ou melhor, de uma luta desigual, de agrupamentos de vantagens e de uma divisão injusta dos espólios de uma sociedade derrocada, falida.

Os sujeitos pertencentes ou integrados ao sistema capitalista, seriam aqueles que Santos (2001, p. 2) conceitua como:

[...] os integrados no mundo globalizado são aqueles que conseguem incorporar atitudes, valores e novos padrões de comportamento mais adequado ao usufruto das oportunidades que a sociedade capitalista oferece a todos os seus cidadãos. As variáveis psicossociais novamente são consideradas determinantes fundamentais da inclusão social, sendo a educação a principal delas. A internet torna-se numa palavra mágica com força persuasiva: todos devem integrar-se a rede mundial para participar da era global.

Uma nova forma de organização da sociedade é concebida através da globalização, em que as identidades nacionais e internacionais e os particularismos religiosos, étnicos e

regionais de cada país tendem a desaparecer, o que vem acontecendo progressivamente. Neste particular, Hardt e Negri (2006, p. 13) assinalam:

A transformação da moderna geografia (...) do mundo e a realização do mercado global marcam uma mudança no modo capitalista de produção. O mais importante é que divisões espaciais dos três mundos (Primeiro, Segundo e Terceiro) ficaram tão misturadas que a qualquer momento nos deparamos com o Primeiro Mundo no Terceiro, o Terceiro no Primeiro, e o Segundo, a bem dizer, em parte alguma. O capital parece se defrontar com um universo ameno ou, com efeito, um mundo definido por novos e complexos regimes de diferenciação e homogeneização, ora se desterritorializando, ora se reterritorializando.

A globalização, para os excluídos, denota o distanciamento dos núcleos de deliberação política e a degradação de suas qualidades de vida em termos de nutrição, saúde, moradia, saneamento e educação. Além disso, significa o acréscimo da exploração de sua força de trabalho e a destruição de todas as formas de sobrevivência que não se ajustem aos moldes econômicos da sociedade global, privilegiando os interesses específicos da classe social dominante e dos países hegemônicos, em detrimento dos mais desfavorecidos. Neste sentido, os mesmos autores (Ibidem, p. 31) corroboram:

O novo paradigma é ao mesmo tempo sistema e hierarquia, construção centralizada de normas e produção de legitimidade de grande alcance, espalhada sobre o espaço mundial. É configurado *ab initio* como dinâmica e flexível estrutura sistêmica, articulada horizontalmente. Concebemos a estrutura, numa espécie de taquigrafia intelectual (...), que move todos os atores dentro da ordem global.

Acentuam-se, desta forma, os graves problemas estruturais e conjunturais do mundo atual, colocando em temeridade a existência dos próprios regimes democráticos, ou seja, esta expansão do capitalismo, como já abordado anteriormente, caracteriza-se como desigual e contraditória. Situação que Santos (2001, p. 7) explica como:

[...] a globalização deve ser analisada como um fenômeno contraditório. Ela produz aspectos positivos e negativos concomitantemente, ou seja, de um lado a sociedade global propicia uma acelerada revolução científica e tecnológica, mas, por outro lado, a dominação torna-se cada vez mais sofisticada e efetiva, levando a uma maior exploração e exclusão de amplo segmento da população mundial.

Embora se apresente como um fato novo torna-se importante ressaltar que este processo de globalização tem sua origem enraizada nas etapas iniciais do capitalismo. O modo de produção capitalista desenvolveu-se com a aptidão internacional, porque possui o objetivo de acumulação para viabilizar sua própria organização e os modos de ampliação ao mercado mundial através das mudanças da grande indústria e dos monopólios.

O neoliberalismo toma a sua forma de dominação e expansão servindo aos interesses das classes dominantes, dos grandes capitais, que estão impondo o seu domínio e reduzindo o poder do Estado como regulador da economia e (re) distribuidor de renda. Para Bianchetti (1999, p. 20) “[...] este é considerado como uma contra-revolução monetarista que propõe o desmantelamento das instituições sociais criadas pelo Modelo de Estado.” Domínio que ocorre através de privatizações, da abertura às importações, do endividamento externo, de políticas fiscais favoráveis às multinacionais, da redução dos salários, dos gastos sociais, do enfraquecimento dos sindicatos e, conseqüentemente, da redução do poder de reivindicação das massas populares com a limitação das garantias trabalhistas e da flexibilização da legislação para minimizar seus lucros e competitividade.

Para o autor (Ibidem, p.11):

[...] o neoliberalismo, como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo. Nasce como combate implacável às teses keynesianas e ao ideário do Estado de bem estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora. Seu postulado fundamental é que o mercado é a lei social soberana.

O neoliberalismo busca aumentar as taxas de exploração da força de trabalho, ampliando a lucratividade do capital. Com isto, crescem os contrastes sociais: de um lado, imensos contingentes humanos sem acesso aos direitos básicos de sobrevivência, desamparados, excluídos, vivendo em condições subumanas, vulneráveis, ou seja, sem o mínimo de assistência pública, e, do outro, o surgimento de uma minoria com grande poder financeiro. De acordo com Demo (2002, p 8):

[...] o parâmetro do mercado é mais decisivo que os dos direitos humanos; tudo funciona na medida do mercado (...), ou seja, os direitos humanos são respeitados não forçados se for de interesse do ambiente capitalista, contrário, é forçado, negligenciado pelo fato de estar inserido na lógica produtiva, tendo mercado como regulador final da sociedade [...].

A ampliação desta desigualdade social pode trazer grandes problemas, conforme expõe o autor (Ibidem, p. 12): “[...] o agravamento da exclusão vai repercutir em outras mazelas sociais, já alarmantes como a criminalidade organizada, o tráfico de drogas, as gangues de jovens, as máfias privilegiadas, os corporativismos fechados”. Outra possibilidade diz respeito à deterioração da qualidade de vida, ao aumento dos conflitos sociais, ao fracasso escolar, à delinqüências de rua, aos atos infracionais cometidos por adolescentes.

A exclusão social não pode ser considerada apenas um problema da desregulamentação do mercado de trabalho e da abertura do mercado interno dos países ao

comércio externo, mas de um fenômeno caótico da economia capitalista que abrange também a participação estatal.

Bianchetti (1999, p.12) postula:

A alternativa neoliberal que avassala o mundo neste final de século, apoiada pela idéia de fim da história, fim das ideologias e impossibilidades de uma alternativa socialista, constitui-se na verdade num ataque frontal à classe trabalhadora (...) o avanço das forças produtivas embasam uma materialidade efetiva para esta possibilidade: a opção neoliberal implica o retrocesso à barbárie com a exclusão das maiorias.

Há locais desassistidos, que podem ser considerados uma sociedade à parte, como os cinturões de miséria que circundam as cidades, onde as pessoas (co)existem com a carência da ação de políticas públicas, possibilitando o surgimento de grupos de poder que cometem atos infracionais, que dominam aquela comunidade, logo, uma forma de exclusão social e moral que Martins (1997, p. 36) descreve como: “[...] uma sociedade do tipo feudal, onde as pessoas estão separadas por estamentos, categorias sociais rígidas, que não oferecem alternativas de saída”.

O mercado não se preocupa com o setor social, mas com o aspecto lucrativo. Esse mercado, seguindo os pensamentos de Hardt e Negri (Ibidem, p. 157), pode ser inferido como “[...] maniqueísta, dividido por uma série de oposições binárias que definem o Eu e o Outro, o branco e o negro, o de dentro e o de fora, o dominador e o dominado.” Então, o papel das políticas públicas de atender os direitos de cidadania não está sendo cumprido e esta função passa a ser conduzida pela economia. Está ocorrendo uma imprecisão em relação ao fundamento do Estado, no dizer de Santos (2001, p. 36), “[...] o poder do Estado está em questão, como decorrência do grande capital internacional e das investidas da ideologia e da prática neoliberal”.

Visando ao crescimento dos grandes grupos privados ou multinacionais, a ação do Estado tem se limitado apenas à definição de estratégia de controle e auxílio para o desenvolvimento do mercado privado, como investimentos em infra-estrutura, incentivos fiscais para as grandes empresas, a sua modernização e outros aspectos relacionados ao setor econômico.

A pobreza é, ao mesmo tempo, uma questão não solvida de coesão social, de assistência social, de desagregação familiar, sendo considerada como um problema de erro histórico, político e de mercado, em que o processo produtivo domina o homem, e não o inverso, em que o homem deveria dominá-lo. Na sociedade atual, o que se vê são nichos de

pessoas se escondendo dentro de suas residências, protegendo suas casas com grades, travas, transformando sua morada em prisão.

Na esfera mundial, os países ricos asseguram que as sociedades periféricas são as próprias culpadas pelo estado de decadência, desordem social, disfarçando as reais determinações estruturais da crescente situação de exclusão social, que seriam as contradições da acumulação capitalista, espoliação das riquezas e a limitação dos direitos e da soberania dos países pobres, que são os que mais necessitam desses elementos para prover o seu desenvolvimento econômico e humano.

O Estado, através de seus programas assistenciais, não consegue resolver estas mazelas, porque apresenta soluções paliativas, emergenciais e que apenas consolidam a pobreza, suavizando as suas necessidades prementes. Tais programas tornam-se, na verdade, uma forma do Estado desviar recursos para interesses próprios, conforme pontua Demo (2002, p 15), “[...] as políticas sociais representam para os ricos uma ocasião para desviar recursos públicos, para os pobres um acesso as migalhas, como se fosse um favor, e não um direito de cidadania”. Portanto, no estágio atual do capitalismo, onde o mundo neoliberal, a globalização, a era do mercado financeiro e a revolução da comunicação são fases irreversíveis, dá-se a união de todos os arrabaldes do mundo numa coisa uniforme, síncrona.

Enfim, na medida em que o poder aquisitivo é o capital, dificilmente pode-se dizer que o processo equilibrador é democrático numa sociedade em que há considerável desigualdade de riqueza gerando conflitos sociais capazes de arremessar os seus próprios adolescentes à exclusão, à marginalização, à vulnerabilidade, aos atos infracionais.

1.4 Vulnerabilidade social: uma das nuances da violência

As reflexões sobre a vulnerabilidade social têm tomado corpo, de maneira especial, em função do grande crescimento da exclusão. Zaluar (1994) considera que as populações vulneráveis predominam, em sua maioria, nos centros urbanos, pois configuram-se em nicho carente, com relações precarizadas de trabalho, de moradia, serviços públicos inertes e com dificuldades para acumular capital social, isto é, individual, coletivo ou cívico.

Este contingente populacional, segundo o autor (Ibidem), vive isolado das correntes predominantes da sociedade, porque seus laços estão gastos e obsoletos, quer seja pela relação de sobrevivência, sua localização no espaço geográfico ou ainda por uma baixa escolarização.

A exposição cotidiana a situações sociais adversas como saneamento básico insuficiente, postos de saúde lotados, ruas sem asfalto, desemprego, discriminação,

inexistência de programas de lazer e cultura para crianças e adolescentes, entre tantos outros, edifica a desestruturação e a violência do grupo social. Tais condições, inúmeras vezes, fazem com que esta parcela da população, desassistida de seus direitos básicos, torne-se vulnerável.

Segundo Ayres (1999), vulnerabilidade social é a ausência das condições de acesso a bens materiais e de serviços que tornaria cidadão de direitos. Para Abramovay (2002), é uma circunstância em que os recursos e as capacidades de um determinado grupo social são insuficientes e inadequados para lidar com as oportunidades oferecidas pela teia global da sociedade em que se acha inserido o sujeito.

Assim posto, o conceito de vulnerabilidade está vinculado com o de mobilidade social, uma vez que as possibilidades que os indivíduos possuem de se movimentarem nas estruturas sociais e econômicas são limitadas. Entretanto, essa dificuldade de ascender socialmente não pode ser reduzida às questões de pobreza ou de populações carentiadas. Ayres (1999) analisa que a configuração da vulnerabilidade social acaba sendo fundada em volta de conjunturas básicas: a primeira diz respeito ao monopólio ou ao domínio de recursos materiais ou simbólicos que consentem aos indivíduos se desenvolverem, aperfeiçoarem-se ou se locomoverem na tessitura social. A segunda remete à organização das políticas de Estado e bem-estar social, que configuram os componentes de oportunidades que provêm do Estado, do mercado e da sociedade como um todo. E, por fim, a forma como os indivíduos, grupos, segmentos ou famílias organizam seus repertórios simbólicos ou materiais para responder aos desafios e às adversidades provenientes das modificações dinâmicas, políticas e estruturais que ocorrem na sociedade hodierna.

É de suma importância destacar que o conceito de vulnerabilidade é discutido aqui não como um mapeamento unidimensional das condições do sujeito ou do grupo, mas como um conceito que busca analisar e/ou entender, em termos de registro social, como pessoas ou populações são tidas como vulneráveis. Isso leva a uma apreciação da concepção de forma complexa e multifacetada, pela análise da organização de diferentes vetores que dificultam o acesso aos bens e serviços.

Portanto, quando se realiza uma discussão e a reflexão sobre esta temática, é preciso considerar os fatores específicos da comunidade, o que desloca a questão do elemento inerente ao indivíduo – plano individual – para as configurações do contexto social – plano social.

No contexto social e econômico, diferentes dispositivos de marginalização são produzidos, contemplando, dentre eles, as condições de violência e de miserabilidade, em que

muitos adolescentes passam, deste modo, a ser visibilizados, *a priori*, como vulneráveis por programas de políticas públicas.

Como dispositivo de marginalização, isso pode desencadear processos em que colocados à margem social, dá o efetivo cometimento de atos infracionais. Embora esses ocorram em certos espaços da sociedade, onde a pobreza é mais apariscente, tais práticas não podem deixar de ser questionadas para se refletir sobre os modos de subjetivação que estão sendo produzidos por determinados discursos hegemônicos de exclusão social.

Uma leitura provocadora possível é a de que, quando os adolescentes fazem parte de populações carentes, políticas públicas podem enquadrá-los, naturalmente, como grupo de excluídos que precisa ser ocupado para que se possa formar sujeitos úteis, sob o ponto de vista desta sociedade posta, que saiam das ruas e freqüentem escolas, pois o contrário se relaciona à possibilidade de infringir regras.

Uma série de pressupostos dá sustentação a essa lógica de ação: a vinculação da pobreza com a inutilidade social; a necessidade de ajustamento ao modelo de produção capitalista; a inferioridade. A utilidade do indivíduo para o sistema vincula-se ao seu potencial produtivo, lucrativo e à preocupação que suscita como ameaçador da ordem social instituída.

Em relação aos discursos hegemônicos, Coimbra (2001) ressalta o surgimento de um sentimento de incompetência de grupos considerados vulneráveis, que seria reforçado pelos saberes dominantes. Estes grupos vulneráveis chegam às classes subalternizadas como algo totalmente fora de seu mundo, de seu alcance: desconhecem como foram produzidos e para que servem.

De tal modo, os grupos tidos como vulneráveis são convencidos que todos aqueles que não possuem informações competentes e científicas não podem expressar suas opiniões, já que estão longe da verdade e, portanto, encontram-se efetivamente excluídos. Isto pode legitimar a acomodação de populações tidas como à margem, inibindo possíveis desejos e a possibilidade de lutar pelos seus direitos.

Assim, a crítica que se empreende não diz respeito à existência em si das políticas públicas, mas à necessidade de análise sobre como elas se estabelecem, que saberes e lógicas operam e como constituem os sujeitos sobre os quais intervêm, assinalando o paradoxo presente, mas nem sempre percebido, nas chamadas ações sociais ou políticas públicas de inclusão.

Oliveira (1995) legitima a tese de que o cerne da produção da vulnerabilidade está vinculado à situação de pobreza, porque seria responsável pela condução desses sujeitos à marginalidade. Congregados a isso, estão os modos de comportamento, os territórios de

circulação, a habitação e as práticas cotidianas distintas das consideradas ideais de sobrevivência. Eis, assim, alguns dos elementos sobre os quais se constrói a tarja da condição de vulnerabilidade ou a marca da diferença.

Seguindo o pensamento do mesmo autor (Ibidem), é importante que se analisem os efeitos produzidos por essa enunciação, o fato de, a cada tempo e lugar, produzir novas populações vulneráveis e de, muitas vezes, com a intenção de ajudá-las, impedir-lhes que deixem de sê-lo. Enfim, questionar os conceitos e buscar seus efeitos pode ser uma relevante ferramenta de intervenção potencializadora das ações voltadas aos adolescentes em condição de vulnerabilidade social, promotores do ato infracional e que estão em conflito com a lei.

CAPÍTULO II – HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DA LEGISLAÇÃO VOLTADA À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE: REFLEXÕES PERTINENTES

“Que homem é o homem que não torna o mundo melhor?”

William Monahan

“Cérebros brilhantes também podem produzir grandes sofrimentos. É preciso educar os corações.”

Dalai Lama

A temática relativa às crianças e aos adolescentes deve ser focada face o conjunto dos direitos fundamentais e humanos, cuja dimensão subjetiva determina o estatuto jurídico da cidadania, quer em suas relações com o Estado ou entre si.

Sabe-se que a violência contra crianças e adolescentes ocorre nos mais distintos âmbitos sociais e as suas manifestações são múltiplas. Extermínio, exploração sexual, tráfico, prostituição, maus-tratos, abandono, fome, trabalho penoso, torturas, prisões povoam o universo infanto-juvenil. Em conformidade com Volpi (2002, p.08), contudo, “contrapondo-se a este quadro, parcelas cada vez mais significativas da sociedade mobilizam-se para enfrentá-la, coibi-la e modificá-la”.

Neste capítulo, abordam-se alguns momentos históricos importantes e que se efetivaram na implementação de um novo modelo relacionado à infância e à adolescência e a conceitualização deste estágio da existência humana como fenômeno social, fisiológico, segundo o ECA. As Normativas Internacionais como fontes influenciadoras no ordenamento legal brasileiro; o olhar histórico sobre o surgimento da legislação nacional; a responsabilidade penal da criança e do adolescente como indivíduos em formação e o entendimento da conduta contrária à norma penal devem configurar uma perspectiva relacional.

2.1 Evolução sócio-histórica da infância e adolescência

Todo país, que nutre pretensão de alcançar seu crescimento pleno, tem por dogma principal e objetivo primeiro garantir a proteção integral e completa à sua população juvenil, garantindo-lhe configurações que permitam seu desenvolvimento físico e intelectual saudável.

Assim, a temática da infância e da adolescência perpassa por vários períodos e configurações na sociedade ocidental.

A palavra infância, para Neto & Silva (2007), vem de *en-fant* que tem como significado *aquela que não fala*. Este entendimento pode ser percebido como reflexo na construção da infância através da evolução sócio-histórica, em que a criança era vista como aquela que não tinha capacidade de ser, estar e atuar, isto é, era percebida apenas como um ser moldado pelo adulto ou como um indivíduo sem valor, sem um espaço na sociedade. Neste sentido, são pertinentes as ponderações de Paula (2005, p. 1) "[...] a criança inexistia ou ficava adstrita a escassos momentos". Não participava do meio, era isolada como um indivíduo que nada sabia.

Na Antigüidade, os filhos não eram considerados sujeitos de direito, durante a menoridade, mas, sim, criado, serviçal, fâmulo do império paterno, como descreve Tavares (2001, p. 46):

O pai tinha o terrível jus vitae necis sobre a pessoa do seu filho não emancipado, podendo aliená-lo, e nos tempos mais recuados, até matá-lo. O filho 'pertencia' ao pater, palavra esta que, segundo alguns romanistas, significava muito mais poder que paternidade propriamente dita, no sentido atual de relação parental e afetuosa da família.

A criança era objeto estatal, em Esparta, para ser aproveitada como futura formação dos contingentes guerreiros, com a seleção precoce dos fisicamente mais aptos, da mesma forma que os infantes com deficiência, com malformações congênicas ou doentes eram jogados nos despenhadeiros.

No Período Feudal, relata Saraiva (2003, p. 14), que, em países como a Itália e a Inglaterra, era utilizado o método da prova da Maçã de Lubeca, "[...] que consistia em oferecer uma maçã e uma moeda à criança, sendo que se escolhida a moeda, considerava-se comprovada a malícia, sendo inclusive aplicada pena de morte a crianças de 10 e 11 anos".

O Período Medieval, de acordo com Tavares (ibidem, p. 48), "[...] atenuou a severidade de tratamento das pessoas de idade mais tenra, em razão da influência do estoicismo e posteriormente do cristianismo".

Ressalta Áries (1979, p. 156) que, neste período, "[...] a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes". Assim compreendida, a criança passava a ser um adulto em miniatura e a viver como tal. Em consequência desta postura, não existia o sentimento de infância. O período de puerícia era curto, conciso, assim como o tempo em que ficava no

convívio familiar também era reduzido, de tal modo que, ao crescer um pouco, passava a viver em outros locais que não era o núcleo genealógico.

Mas a concepção de infância vai sendo mudada conforme a sociedade passa a vê-la com um olhar distinto, porque o infante integra a sociedade em que vive, está inserido em sua cultura e dela aprende. Neste particular, Áries (1979, p. 14) registra: "[...] a 'aparição' da infância se dá a partir do século XVI e XVII na Europa, quando o mercantilismo, altera o sentimento e as relações frente à infância, modificado conforme a própria estrutura social". Eis que, a partir dessas novas viabilizações e desafios econômicos, passou-se a pensar em como inseri-la na evolução social.

Nos tempos hodiernos, o reconhecimento da infância apresenta-se com uma nova configuração, em consonância com Paula (2005, p. 1):

Com o estabelecimento de uma nova ordem política, social e econômica, impulsionada por diversos fatores, dentre os quais o capitalismo industrial, o neoliberalismo e suas conseqüências (migrações, surgimento da família nuclear e burguesa, adstrição da criança à família e idéia de escola), ocorreram transformações que influenciaram a organização da estrutura familiar e, conseqüentemente a vida das crianças.

Enfim, considerar a infância como uma categoria social ou estrutural não significa afirmar que ela esteja descolada da sociedade, que tenha total autonomia no processo de socialização ou que sua evolução ocorra sem interlocução com o mundo dos adultos. Mas é necessário compreender que ela atribui outras significações e sentidos sobre as coisas à sua volta e, sobretudo, ao que faz. Assim, só com a sua valorização e o aprimoramento das legislações é que começam a ser respeitados e instituídos preceitos exclusivos para a proteção da infância e da adolescência.

2.2 Adolescências: uma construção efetivada pelo viés do biológico e do fenômeno social

A adolescência é uma das etapas do desenvolvimento humano caracterizada por alterações físicas, emocionais e sociais que recebem interpretações, significados e tratamentos diferentes, dependendo da época e da cultura na qual o indivíduo está inserido.

A conceituação de adolescência, como fenômeno social e fisiológico, segundo Bandura (1999), tem sua ascendência na Antigüidade. Platão, em seus diálogos, fazia referência aos jovens apaixonados e emotivos. Aristóteles, seu aluno, discutia sobre o

desenvolvimento humano, no qual os estágios, progressivamente mais altos da alma, atingiam seu maior nível dos 14 aos 21 anos de idade.

A mudança de família extensa e predominantemente rural para a família nuclear criou novas divisões entre os papéis sexuais e entre diferentes grupos etários e maior intimidade entre pais e filhos. Os adolescentes passaram a ser percebidos e valorados. Porém, foi, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial, que a formação da cultura jovem ganhou um pronunciado relevo social, cultural e político. A população adolescente aumentou significativamente em muitos países, tanto em números absolutos como em proporção da população geral, em virtude da queda de mortalidade infantil e aumento da fecundidade que produziu uma explosão demográfica: a chamada geração *baby boom*.

Bandura (Ibidem) aduz que a escolarização e a segregação etária engendraram o fenômeno mais proeminente que marcou a evolução da adolescência no século XX: o nascimento da cultura jovem. A convivência prolongada em grupos ou guetos dentro da escola ou em situações sociais paralelas – clubes, festas, atividades esportivas – propiciou o desenvolvimento da sub-cultura adolescente, caracterizada por roupas, linguagem, modismos, atitudes e comportamentos específicos, que a distinguem do mundo adulto. Esta oposição se tornou um dos objetivos básicos da cultura jovem em busca, pois, de caracteres que a diferenciasssem.

Atualmente, segundo o autor (Ibidem), a concepção de adolescência constitui-se uma séria preocupação política e social. Comportamentos de risco como o uso e o abuso de drogas, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis e suas conseqüências médico-sociais têm alta prevalência entre este grupo e o mito da adolescência como um período saudável já não pode mais ser sustentado.

Bandura (Ibidem) acresce que a adolescência é uma atitude cultural, um estilo ou postura do ser humano durante uma das fases de seu desenvolvimento, ou seja, um dos papéis sociais a ser vivido por todo indivíduo. Atualmente, tem-se constatado crianças que assumem o papel social de adolescentes e estes, por sua vez, desempenham a função de adultos. Assim sendo, já não podemos explicar a adolescência apenas como sendo fruto da interferência do aspecto biológico no desenvolvimento da pessoa, mas muito pelo contrário, concebe-se a adolescência precoce dos infantes como sendo a interferência e a influência do panorama social e do meio que atuam em seu comportamento.

Para Lindzey (2000), a adolescência é a fase em que se atenuam as revoluções biológicas, geralmente entre os 13 e 19 anos, começando a haver esforço de adaptação às novas condições de vida, criadas pelo advento da sexualidade e pelo desenvolvimento do

espírito criativo. O adolescente tenta estabelecer o equilíbrio consigo mesmo e com a vida, procurando satisfazer sua independência e conseguir um lugar no espaço social. O que caracteriza as fases da adolescência não são exatamente as idades, uma vez que não existe um consenso sobre tal aspecto, mas os tipos de comportamentos apresentados.

De acordo com Bandura (1999), na adolescência, se estabelecem conflitos de identidade de ordem moral, religiosa, sexual, filosófica e social. Provavelmente, nem todos esses conflitos serão solucionados ou superados totalmente e muitos deles podem perdurar ao longo de toda a vida. Além disso, ocorre mudança de comportamento, através da qual, os adolescentes apresentam inquietações, desejam autonomia, opõem-se ao ambiente familiar e escolar, procuram a fuga, identificam-se com certas personagens de filmes, novelas ou livros, tomando-as como modelos identitários, assumindo, então, diversos papéis na busca de si próprio. Sua personalidade é feita de empréstimos – copiando modelos.

Enfim, quando se define a adolescência, infere-se significações, interpretações do meio a partir de realidades cotidianas e de marcas que serão referências para a constituição do sujeito. Portanto, o conceito mais aceito é o de que não existe adolescência, e sim adolescências em função do momento sócio-histórico e político do contexto em que está inserido o jovem. Acrescente-se ainda que a adolescência guarda especificidades em termos de gênero, classe e também etnia.

2.2.1 ECA: um olhar conceitual sobre a criança e o adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - representa um grande avanço na legislação brasileira como fruto da luta social e veio garantir a crianças e adolescentes o tratamento com atenção, proteção e cuidados especiais para se desenvolverem e se tornarem indivíduos conscientes e participativos do processo inclusivo.

O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Ferreira (1986, p. 400) conceitua o vocábulo criança como: “[...] Ser humano de pouca idade (...). Pessoa ingênua, infantil.” Contudo, o ECA (2007, p. 32) considera como criança “[...] para o efeito desta lei a pessoa com idade entre zero e doze anos incompletos” e passíveis apenas da aplicação de medidas protetoras quando cometem infração ou se encontram em situação de risco, de acordo com o art. 101.

Segundo o mesmo dicionário (Ibidem, p. 39) o vocábulo adolescente refere-se àquele que está: “[...] no começo, no início; que ainda não atingiu todo o vigor”. Para o ECA (Ibidem, idem), o adolescente, por sua vez, é aquela pessoa entre os “[...] doze e dezoito

anos”, encontrando-se condicionada à submissão das medidas protetoras e à aplicação das sócio-educativas conforme art. 112.

Para o ECA (Ibidem), a separação entre criança e adolescente se funda tão somente no aspecto ligado à idade, não se levando em consideração os aspectos psicológico e social. O que não se pode deixar de ressaltar é que a distinção pretendida pelo legislador não coincide com a evolução biológica de uma fase para outra.

Ressalve-se que o ECA, quando se referiu ao estado de criança e adolescente, caracterizou aqueles seres humanos em peculiares condições de desenvolvimento, devendo ser, em todas as hipóteses, respeitados. Sob tal perspectiva, a nova legislação veio proteger integralmente a criança e o adolescente, assegurando-lhes todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, que deverão ser respeitados, prioritariamente, não só pela família, mas pela sociedade, como também pelo Estado, sob pena de responderem pelos danos causados.

2.3 Normativa Internacional: influências no ordenamento jurídico brasileiro

A internacionalização das Normativas deu impulso e novo entendimento ao papel do indivíduo e do Estado. Desde então, aquele passou a ser aceito como sujeito de direito e esse a aceitar a influência da comunidade internacional.

Assim, a partir do momento da adesão às Normativas Internacionais nasce para o Estado a obrigação de compatibilizar a sua legislação interna aos termos estipulados nas Convenções Internacionais, de modo a permitir a efetiva proteção e a garantia, em consonância com os compromissos, de proteção às crianças e adolescentes.

A Normativa Internacional designa o conjunto dos documentos internacionais relacionados à criança e ao adolescente e tem grande importância em meio ao campo legislativo, visto que as leis brasileiras, principalmente, as que envolvem a proteção integral das crianças e adolescentes, foram influenciadas, em seu ordenamento jurídico, por aqueles documentos.

Referindo-se à proteção de crianças e adolescentes, Saraiva (2003, p. 31) assinala:

[...] o primeiro Tribunal de Menores foi criado em Illinois, EUA, em 1899, sendo que a partir da experiência americana, outros países aderiram à criação de Tribunais de Menores, instituindo seus próprios juízos especiais: Inglaterra em 1905, Alemanha em 1908, Argentina em 1921, Japão em 1922, Brasil em 1923, Espanha em 1924, México em 1927 e o Chile em 1928.

De acordo com Cury (2002, p. 12), “[...] a constatação internacional de que as crianças e adolescentes necessitavam de uma legislação especial foi prevista, inicialmente, em 1924, através da Declaração de Genebra [...]”, a qual determinava a obrigação e o dever de proporcionar à criança um amparo especial.

No ano de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) propôs o direito a cuidados e assistência especiais às crianças e aos adolescentes. Já em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança, considerando os princípios proclamados na Carta das Nações Unidas, (re) afirmou que a infância tem obrigação a proteção, cuidados, assistências e amparos especiais. Em seu Art. 12, a mesma Declaração cita que a criança tem garantia de expressar a sua opinião livremente. O Art. 40, da referida Declaração, estabelece que, mesmo no caso de transgressão às leis penais, a criança e o adolescente fazem jus a um tratamento diferenciado, de modo a promover seu sentido de dignidade e valor, objetivando-se a (re)integração na sociedade.

Seguindo a mesma determinação, em 1960, a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos declarou, em seu Art. 19, que toda criança é beneficiária de medidas de proteção que, na sua condição de desenvolvimento e formação, (re) quer, por parte da família, da sociedade e do Estado.

Em 1980, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança foi sancionada pela Assembléia da ONU, em caráter estritamente coercitivo, exigindo dos Estados deveres e obrigações. Fazendo um comparativo entre a Convenção Internacional e a Declaração Universal dos Direitos da Criança, Veronese (1999, p. 12) esclarece, ainda, que:

Nesse sentido, chama atenção o fato de que a Convenção Internacional, diferentemente da Declaração Universal dos Direitos da Criança, não se configura numa simples carta de intenções, uma vez que tem natureza coercitiva e exige do Estado Parte que a subscreveu e ratificou um determinado agir, consistindo, portanto, num documento que expressa de forma clara, sem subterfúgios, a responsabilidade de todos com o futuro.

A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas publicou, em dezembro de 1990, as Regras Mínimas para os Jovens Privados de Liberdade, reconhecendo-lhes a vulnerabilidade, confirmando a necessidade de atenção e proteção especiais para que sejam garantidos seus direitos. No mesmo ano, foram aprovadas as Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil (re) afirmando a necessidade de constituir critérios e estratégias nacionais, regionais e municipais para precaver o dolo das crianças e dos adolescentes.

Em conformidade com os preceitos internacionais, a legislação brasileira foi considerada a primeira, dentre as legislações dos países latino-americanos, que inseriu, em seu texto, tanto as regras de proteção e de garantia dos direitos do adolescente em conflito com a lei, como as de proteção da criança vítima de abandono ou outra violência. Desta forma, do ponto de vista legal, a partir desse período histórico e das Normativas Internacionais a questão da proteção destes indivíduos passou a ser de interesse de toda a sociedade brasileira.

2.4 O olhar histórico sobre a legislação nacional e a responsabilidade penal da criança e do adolescente

A problemática que envolve a implementação dos direitos das crianças e dos adolescentes é objeto de muitas indagações e reflexões. Neste contexto, a questão da responsabilidade penal daqueles indivíduos assume especial relevância.

Conforme Oliveira (1995), as primeiras medidas educativas ou de políticas públicas para a infância brasileira podem ser rastreadas na criação das Casas de Roda, onde as crianças eram deixadas, sem que se pudesse identificar quem eram os responsáveis por abandoná-las. Assim, fundada na Bahia, em 1726, a Casa dos Enfeitados e no Rio de Janeiro, em 1738, a Casa dos Expostos, visavam e destinavam-se a abrigar crianças e adolescentes que não tinham um lar e que se encontravam jogados a sorte.

Para Saraiva (2003), dos séculos XVI a XIX, os filhos de índios e escravos não detinham nenhum tipo de proteção legal e não podiam dispor nem sequer de um documento que os identificasse, o que demonstra que não apresentavam nenhum direito assegurado legalmente.

No Brasil Colônia, conforme o autor (Ibidem), os espaços sociais eram categoricamente diferenciados e imóveis. Diante desta configuração, havia duas infâncias e adolescências e duas formas sociais de construção dessa fase da vida humana: a infância e adolescência dos filhos dos brancos, portugueses, e a infância e adolescência dos filhos dos índios e dos escravos.

Até 1830, Saraiva (Ibidem) aduz que vigoravam as Ordenações Filipinas e a imputabilidade penal iniciava-se aos sete anos, eximindo-se a criança e o adolescente da pena de morte e concedendo-lhe redução da punição. Comparando com o que estava acontecendo no panorama mundial, no mesmo momento, o autor (Ibidem, p. 23), destaca que:

Na Inglaterra se construía o embrião do Direito da Infância. Era editada a primeira normativa de combate ao trabalho infantil, conhecida como Carta dos Aprendizes, de 1802, ato que limitava a jornada de trabalho à criança trabalhadora ao máximo de doze horas diárias e proibia o trabalho noturno.

Para o autor (Ibidem), o primeiro Código Penal Brasileiro determinou a idade de imputabilidade plena a partir dos 14 anos, prevendo um sistema biopsicológico como forma de penalidade para crianças que estivessem na faixa etária entre os sete e os 14 anos.

Já em 1890, o Código Republicano previa, em seu art. 27, § 1º, que irresponsável penalmente seria a criança com idade até nove anos. Seguindo esta linha, o maior de nove anos e menor de 14 anos submeter-se-ia à avaliação do Magistrado.

Por outro lado, Gomide (2002, p. 20) considera que a história da política social brasileira, voltada para as crianças e adolescentes, pode ser dividida em fases: “[...] a primeira caracteriza-se pela criação de programas de assistência ao ‘menor’, a cargo da assistência médica, cujas principais medidas utilizadas eram de caráter profilático [...]”. Essa preocupação culminou com a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, em 1889.

Na segunda fase, os termos criança e menor começam a ser diferenciados, sendo criadas instituições correccionais. É nessa etapa que surge o primeiro Código de Menores, criado através do Decreto-Lei nº 17.947/27-A, no dia 12 de outubro, conhecido como o Código de Mello Mattos. Neste sentido, Veronese (Ibidem, p. 26) afirma que: “[...] o Código de Mello Mattos sintetizou, de maneira ampla e aperfeiçoada, leis e decretos que se propunham a aprovar um mecanismo legal que desse atenção especial à criança e ao adolescente”. A autora confirma ainda que o código em questão substituiu e supriu concepções obsoletas, passando a adotar a assistência ao menor de idade, sob a perspectiva educacional.

Gomide (Ibidem, p. 15) adverte que, em 1930, os escritores Jorge Amado e Makarenko apresentam às comunidades científica e literária internacionais duas obras fundamentais para a compreensão das demandas alusivas às crianças e aos adolescentes marginalizados ou em situação de vulnerabilidade social:

[...] MAKARENKO, consagrado educador russo, em 1933, publicou *Poemas Pedagógicos*, onde narrou sua extraordinária experiência ao dirigir uma instituição correccional para crianças e jovens considerados anti-sociais. Em *Capitães da Areia*, publicado em 1937, Jorge Amado retratou, com a precisão peculiar do romancista sensível que é, a realidade em que viviam os meninos abandonados da cidade de Salvador.

A terceira fase, segundo Gomide (Ibidem), é assinalada pelas criações, respectivamente, do Serviço de Assistência ao Menor – SAM, em 1941 – e da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor – FUNABEM, em 1964 – através da Lei nº 4.513/64. As duas instituições que tinham o dever de auxiliar e amparar, por meio de políticas básicas de precaução e prevenção vinculadas em atividades fora dos internatos e também através da medida sócio-terapêutica, as ações voltadas aos adolescentes em conflito com a lei, cumprindo medidas sócio educativas de internação.

Nesse período, em especial, após 1964, como indica Veronese (Ibidem), o Estado brasileiro não admitia o envolvimento e a participação popular e equipava-se de mecanismos que lhe garantissem reprimir e conter as formas de oposição popular, marcando-se, pois, pela centralização do poder. A própria FUNABEM é um exemplo dessa centralização, uma vez que a instituição foi delegada para ser administrada pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM. A autora (Ibidem, p. 153-154) complementa que:

A PNBEM, como as outras políticas sociais definidas neste período do regime militar, revestiu-se com um manto extremamente reformista e modernizador, passando a colocar em relevo uma perfeição técnico-burocrática e metodológica. Dava-se ao problema do então "menor" soluções pragmáticas e imediatistas, que se propunham escamotear sua verdadeira natureza.

O SAM detinha, em sua concepção, objetivos de caráter assistencial, ressaltando a importância de estudos e pesquisas, bem como o atendimento psicopedagógico, no entanto, não conseguiu cooperar com suas finalidades, como esclarece Veronese (Ibidem, p. 32): “No entanto, o SAM não conseguiu cumprir suas finalidades, sobretudo devido à sua estrutura emperrada, sem autonomia e sem flexibilidade e a métodos inadequados de atendimento, que geraram revoltas naqueles que deveriam ser amparados e orientados”.

Sobre a FUNABEM, a autora (Ibidem) afirma que se enquadrou como órgão de controle da sociedade civil, mas comprovou que não estava sendo competente diante do aumento do número de crianças marginalizadas ou em situação de vulnerabilidade social, além da inabilidade de proporcionar a sua (re)inserção.

No entanto, apesar dos princípios ditos tuteladores que fundamentavam a doutrina da situação irregular, as instituições que deveriam acolher e educar a criança ou o adolescente, na maioria das vezes, não cumpriam este papel. Isso porque o procedimento, o método aplicado, ao invés de socializá-lo, massificava-o, despersonalizava-o, e deste modo, ao contrário de criar estruturas sólidas nos planos psicológico, biológico e social, afastava-o, conforme

Veronese (Ibidem, p. 96), chamou de “(...) menor em situação irregular”, definitivamente, da vida comunitária.

Ainda no tocante à legislação que trata do tema, é preciso retroceder um pouco na linha temporal e anotar as explicações, por exemplo, de Tavares (1999), segundo o qual, a Constituição Federal de 1934 abordou o assunto de forma genérica, fazendo referência à maternidade e à infância, sendo que em todas as Constituições que se seguiram foram sendo acrescentadas previsões expressas de um tratamento diferenciado para a criança e o adolescente.

Outros instrumentos legais ocuparam-se do assunto como o Código Penal de 1940 – Decreto-Lei nº 2.848 –, em seu art. 27, que estabeleceu a imputabilidade penal aos 18 anos de idade. Em solenidade ao Ano Internacional da Criança, 1979, foi publicada a Lei nº 6.697, constituindo o segundo Código de Menores, firmado na Doutrina da Situação Irregular. O Decreto-Lei nº 2.318, de 30 de dezembro de 1986, foi editado pelo governo de transição democrática, o qual dispunha sobre a iniciação ao trabalho do menor assistido e instituiu o Programa do Bom Menino, depois, foi publicado o Decreto nº 94.337, de 1987, que regulamentou o programa.

A Constituição de 1988 foi mais abrangente no tocante à criança e ao adolescente, dispondo sobre aprendizagem, trabalho e profissionalização, capacidade eleitoral ativa, assistência social, seguridade e educação, programa de rádio e televisão, proteção integral, prerrogativas democráticas processuais, incentivo à guarda, prevenção contra entorpecentes, defesa contra abuso sexual, estímulo à adoção e isonomia filial. Assim, pela primeira vez na história da legislação brasileira, crianças e adolescentes são tratados como prioridade absoluta, sendo dever da família, da sociedade e do Estado protegê-los.

Alicerçado nas Normativas Internacionais, bem como em toda a abrangência da Constituição Federal, com o advento do Brasil Novo, a Lei nº 8.069/90 criou o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – revogando o Código de Menores, rompendo com a doutrina da situação irregular, propondo e estabelecendo como diretriz o princípio da proteção integral.

Em 1993, através da Lei nº 8.742, Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS – e da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – surgiu a inspiração para a implantação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, dos Conselhos Tutelares e dos Conselhos Setoriais de Políticas Públicas.

Neste paradigma, o ECA, além de prever o amparo integral, ascendeu o adolescente à categoria de responsável pelos atos considerados infracionais que cometer, através da

aplicação das medidas sócio-educativas, revolucionando o entendimento até então existente e servindo de alento para a sociedade vitimada pela falta de segurança.

2.5 O entendimento da conduta contrária à norma penal: uma perspectiva relacional

Dentre as condutas dos adolescentes, centra-se a atenção para aquelas que violam as leis sociais, configurando-se num subconjunto de procedimentos desviantes, que devem ser compreendidos também numa perspectiva relacional.

Para Selosse (1997), os comportamentos sancionados pela violação das leis marcam a passagem das atividades derogatórias às atividades repreensivas: o ato infracional. Portanto, infere-se, agora, de uma categoria particular referente ao “fora-da-lei”, o qual nega toda troca e reciprocidade. A lei social passa a não ser mais desafiada, mas negada.

Foucault (1987) define o adolescente em conflito com a lei como sendo aquele que infringe as normas jurídicas estabelecidas e o delinqüente como a condição a que o sistema submete o indivíduo, estigmatizando-o e controlando-o, inclusive após ter cumprido a pena.

O artigo 103, do ECA, profere que é considerado ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Sendo assim, é a conduta contrária à norma penal, praticada por criança ou adolescente. Conquanto, para o adulto a prática de um ato contrário à norma penal é classificada como crime ou contravenção. Deste modo, o ato infracional absorveu as duas condutas em uma única nomenclatura, ou seja, não importa a ação cometida, a terminologia usada será sempre ato infracional quando cometido por adolescentes.

Estes atos infracionais podem ser divididos em delitos praticados: **a) contra a pessoa** – homicídio, lesões corporais, ameaça, maus tratos, seqüestro, contra a honra e violação de domicílio; **b) contra o patrimônio** – furto, roubo, extorsão, receptação, dano e estelionato; **c) contra os costumes** – estupro e atentado violento ao pudor; contra a paz pública; **d) contra a fé pública** – falsificação de documento particular e falsificação ideológica; **e) contra a administração pública** – desacato e evasão por meio de violência contra a pessoa; **f) lei de tóxicos** – tráfico e/ou uso de entorpecentes; **g) porte de armas; h) contravenções penais** – porte de arma branca, vias de fato, direção perigosa; entre outros.

As conseqüências punitivas atribuídas à criança e ao adolescente que cometem estas condutas não são aplicadas pelo Direito Penal, já que a imposição de uma sanção penal ao indivíduo começa após terem completado 18 anos, ficando a criança sujeita às medidas de proteção, e o adolescente, possivelmente, responsabilizado por meio das medidas sócio-educativas. Tal procedimento decorre do fato das crianças e dos adolescentes serem

inimputáveis, conforme denomina o art. 27 do Código Penal (1941), quando registra que os menores de dezoito anos são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial. O mesmo entendimento também decorre do que atesta o art. 104, *caput*, do ECA.

A inimputabilidade na infância e na adolescência é devida à própria condição de desenvolvimento, de transformação das crianças e dos adolescentes, reconhecendo-se que eles ainda não possuem discernimento consistente e maduro sobre suas atitudes, nem domínio e escolha sobre suas ações. Já o adolescente em conflito com a lei, embora inegavelmente causador de problemas sociais, deve ser considerado como pessoa em desenvolvimento, analisando-se aspectos como sua saúde física e emocional, conflitos inerentes à idade cronológica, aspectos estruturais da personalidade e situação sócio-econômica e familiar.

Segundo Sudbrack (1992, p. 448), “[...] o adolescente que comete algum ato infracional deve ser visto como um ser psicossocial, ao mesmo tempo agente e paciente, sujeito e objeto de seu processo de socialização”. Ele precisa ser percebido como um paciente identificado que expressa, através da sua dificuldade de adaptação ao sistema, uma situação de crise ou disfunção relacional.

Assim entendida, a condição peculiar da criança e adolescente não retira a responsabilidade de seus atos infracionais, mas extingue a possibilidade de punição, posto que eles estão em processo de desenvolvimento, sendo mais apropriada e válida a inserção de meios de proteção, ações educativas, orientadoras e (re)integrantes ao meio social.

CAPÍTULO III – ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: FINALIDADE E APLICABILIDADE DAS MEDIDAS SÓCIO- EDUCATIVAS

“Não sei se o público espera que o crítico julgue as obras ou os autores. Mas creio que os juízes já estavam aí antes que o público pudesse dizer o que queria. (...) É incrível quanto as pessoas gostam de julgar. Julga-se em todo lugar, continuamente. (...) Mas você sabe que o último homem, quando a última radiação houver reduzido o último adversário a cinzas, tomará uma mesa mal ajeitada, se sentará e começará o processo contra o responsável. Não posso deixar de pensar em uma crítica que não procure criticar, mas fazer existir uma obra, uma frase, uma idéia; acenderia fogos, olharia a grama crescer, escutaria o vento e imediatamente tomaria a espuma do mar para a dispersar. Reproduziria, ao invés de juízos, sinais de vida; invocá-los-ia, arrancá-los-ia do seu sono. Quem sabe os inventaria? Tanto melhor, tanto melhor. A crítica sentenciosa faz-me adormentar; gostaria de uma crítica feita com centelhas de imaginação. Não seria soberana, nem vestida de vermelho. Traria consigo os raios de possíveis tempestades.”

Michel Foucault

O ECA, em seus 267 artigos, para além de regulamentar a proteção integral que se destina a resguardar a infância e a juventude (Art. 1º), bem como a designar criança e adolescentes como sujeitos de direito (Art. 3º), e, assim, conceituá-los (Art. 2º), também lhes reconhece a titularidade de garantias fundamentais (Art. 4º). Ao longo de seus capítulos, artigos, parágrafos, incisos e alíneas, o estatuto discorre sobre as políticas referentes à saúde, à educação, à adoção, à tutela e às questões relacionadas a crianças e a adolescentes, autores de atos infracionais.

Sob tal perspectiva, este capítulo descreve a responsabilidade penal dos adolescentes apresentando as medidas protetivas e as medidas sócio-educativas de advertência, reparação do dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação, com ênfase na descrição da instituição CASE de Caxias do Sul.

3.1 Conceituando a natureza jurídica

A partir de tratados internacionais como a Convenção das Nações Unidas de Direitos da Criança, e do advento da Constituição Federal, em 1988, no Brasil, houve diferenciação no modo de conduzir as questões associadas a crianças e a adolescentes, ante a sua peculiar condição de pessoa em formação.

Em 13 de julho de 1990, foi promulgada a Lei 8.069, denominada de Estatuto da Criança e do Adolescente. A partir de então, o Brasil passou a aderir à doutrina da proteção integral e abandonou o princípio da situação irregular do adolescente, que o tratava como mero objeto do direito e não como sujeito deste. Porém, o novo preceito não descuidou da responsabilidade dos infantes e jovens, prevendo medidas inibitórias e sancionatórias para as infrações cometidas. Eles são, segundo a nova legislação, responsáveis por suas condutas, ficando sujeitos à aplicação de medidas sócio-educativas em caso de cometimento de ato infracional.

O ECA, de acordo Saraiva (2002, p. 28), “[...] em face de sua organização e medidas,” pode ser dividido em duas vertentes: medidas de proteção e s medidas sócio-educativas.

3.1.1 Medidas protetivas

As medidas de proteção, elencadas no Art. 101 do ECA (2007, p. 51), destinam-se às crianças e aos adolescentes sempre que seus direitos reconhecidos forem ameaçados ou violados, bem como no caso de uma criança praticar uma infração. E assim se constituem:

- I- encaminhamento aos pais ou responsáveis, mediante termo de responsabilidade;
- II- orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III- matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento de ensino fundamental;
- IV- inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- V- requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI- inclusão em programas oficiais ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII- abrigo em entidades;
- VIII- colocação em família substituta.

O encaminhamento aos pais ou responsável é uma medida adequada àquelas hipóteses nas quais não ocorre maior gravidade. Um bom exemplo seria o caso de uma fuga da criança ou do adolescente ou em casos de omissão de terceiros em relação a deveres inerentes à guarda. Apoio e acompanhamento temporários, que poderão ser realizados pelo Conselho Tutelar ou por serviço de assistência social, ou, ainda, por serviços especializados do próprio Poder Judiciário, têm aplicação em casos em que não há uma causa que possa ser incluída dentre as hipóteses de tratamento médico-psicológico.

A matrícula e a frequência obrigatórias à escola estão diretamente ligadas à evasão e à infrequência escolar, decorrentes, em geral, do trabalho infantil ou da omissão dos pais. Portanto, a infrequência escolar diz respeito às faltas injustificadas e reiteradas à escola.

Comumente, a evasão escolar é constatada por serviços de assistência social estatais ou pelo Conselho Tutelar, neste último caso, por atuação própria ou por denúncia. Estes órgãos, dentro de suas competências e capacidades, constituem a linha de frente na resolução do problema, buscando conscientizar os pais ou responsável ou mesmo o próprio adolescente ou criança da importância da educação. Já, nos casos de infrequência, além da ação dos órgãos referidos, também há a atuação dos próprios agentes de ensino que, costumeiramente, buscam a resolução simplificada e imediata do problema através do diálogo e da conscientização. Quando isto é impossível, surge a FICAI – Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente – que, inicialmente, é remetida ao Conselho Tutelar e, posteriormente, na impossibilidade de resolução do problema por este órgão, é encaminhada ao Ministério Público.

A inclusão em programas sociais e de auxílio acontece quando há violações dos direitos das crianças e dos adolescentes resultantes da situação sócio-econômica. Trata-se de medida de suma importância, especialmente naqueles casos relacionados à desnutrição, notadamente quando atingem crianças de tenra idade.

A colocação em abrigo ou entidade é medida que se pauta pelo vetor da excepcionalidade, visto que priva a criança ou adolescente de um dos seus direitos básicos, qual seja, o de convívio familiar. Destarte, é uma medida cujas conseqüências podem ser graves e que, portanto, deve ser aplicada com extrema cautela quando a permanência da criança em um determinado ambiente familiar lhe seja visivelmente mais prejudicial.

Por fim, a colocação em família substituta, que, da mesma forma, é medida extraordinária, condicionada à constatação de situações de especial gravidade, e segundo o Art 28, do ECA (2007 p. 36) "far-se-á mediante guarda, tutela ou adoção".

3.1.2 Medidas sócio-educativas

As medidas sócio-educativas estão previstas no Art. 112 do ECA (Ibidem, p. 53) que dispõe:

Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I** – Advertência;
- II** – Obrigação de reparar o dano;
- III** – Prestação de serviço à comunidade;
- IV** – Liberdade assistida;
- V** – Inserção em regime de semiliberdade;
- VI** – Internação em estabelecimento educacional;
- II** – Qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI;

As medidas não privativas de liberdade são as enumeradas nos incisos I a IV, que são advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida, pois, nesses casos, não há necessidade de reclusão do adolescente e as medidas aplicadas podem ser cumpridas com o auxílio direto da sociedade.

No que se refere às medidas privativas de liberdade, como o próprio nome enuncia, são aquelas em que o adolescente deixa de viver em sociedade e passa a viver em um centro de (re) educação, as quais estão previstas nos incisos V e VI, do Art. 112 desta legislação.

O ECA prevê duas medidas privativas de liberdade que se dividem em: internação em estabelecimento educacional e inserção em regime de semiliberdade, e são as que mais se assemelham ao direito penal, pois o regime de semiliberdade pode servir como progressão da medida de internamento e a medida de internação constitui a mais severa dentre o rol das sócio-educativas, visto constituir-se em renúncia de liberdade.

3.1.2.1 Prevenção, aplicação e eficácia

As medidas sócio-educativas serão aplicadas pelo Juiz da Infância e Juventude, ouvido o Ministério Público, sempre que o adolescente cometer um ato infracional, lembrando que aos menores de 12 anos aplica-se a medida protetiva, conforme o art 101 do ECA (Ibidem), e não a sócio-educativa.

O artigo 110 do estatuto (Ibidem, p. 53) prevê que nenhum adolescente “[...] será privado de sua liberdade sem o devido processo legal”. Sendo assim, antes da aplicação de qualquer das medidas previstas no artigo 112, deverá existir o processo de apuração da infração respeitando-se todos os direitos e as garantias inerentes ao adolescente. Como consequência, tais medidas somente deverão ser aplicadas após o exercício amplo de defesa, levando-se em conta as necessidades pedagógicas, priorizando-se aquelas medidas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Tais medidas sócio-educativas são aplicadas unicamente aos adolescentes promotores de ato infracional, através delas acontece a sua responsabilização penal, os quais passam a ser sujeitos que assumem suas ações. Saraiva (2002, p. 45) assinala:

Não se pode ignorar que o Estatuto da Criança e do Adolescente instituiu no país um sistema que pode ser definido como de Direito Penal Juvenil. Estabelece um mecanismo de sancionamento, de caráter pedagógico em sua concepção e conteúdo, mas evidentemente retributivo em sua forma, articulado sob o fundamento do garantismo penal de todos os princípios norteadores do sistema penal enquanto instrumento de cidadania, fundado nos princípios do Direito Penal Mínimo.

Então, segundo Cury (2002), para o adolescente, autor de ato infracional, a sugestão é de que, na conjuntura da proteção absoluta, receba medidas sócio-educativas, portanto, não punitivas, tendentes a interferir no seu processo de desenvolvimento, visando a mais perfeita apreensão da realidade e eficaz integração social.

Conforme adverte Volpi (1999, p. 42):

As medidas sócio-educativas devem ser aplicadas de acordo com as características da infração, circunstâncias familiares e a disponibilidade de programas específicos para o atendimento do adolescente infrator, garantindo-se a reeducação e a ressocialização, bem como, tendo-se por base o Princípio da Imediatidade, ou seja, logo após a prática do ato infracional.

As aplicações de medidas sócio-educativas não podem ocorrer disjuntas do contexto social, político e econômico em que está inserido o adolescente. Antes de tudo, é preciso que o Estado organize políticas públicas para essa parcela tão significativa da população. Somente com os direitos à convivência familiar e comunitária, à saúde, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer e demais direitos universalizados, será possível diminuir significativamente a prática de atos infracionais cometidos por adolescentes.

A responsabilização penal, pois, efetiva-se através da aplicação das medidas sócio-educativas, que passarão a ser explicadas, individualmente, a seguir.

3.1.2.2 Advertência

A Advertência definida no art. 115, do ECA (Ibidem), é a medida sócio-educativa considerada mais branda, pois consiste em uma admoestação verbal, feita pelo Promotor de Justiça ou pelo Juiz da Infância e Juventude. Volpi (1999, p. 23) anota: “[...] a advertência constitui uma medida admoestatória, informativa, formativa e imediata, devendo ser observado o princípio do contraditório na sua aplicação” Esta admoestação implica na leitura da conduta praticada, na censura e na explicação da ilegalidade do ato infracional cometido, estando presentes os pais ou responsáveis, e ao adolescente, na promessa de que o evento delituoso não se realizará novamente.

O art. 114, § único, do mesmo estatuto (Ibidem), afirma que a imposição da advertência pressupõe a prova da materialidade e de suficientes indícios da autoria do ato praticado pelo mesmo. Para Nogueira (1996, p. 170):

A advertência poderia dispensar perfeitamente o procedimento contraditório, pois trata-se de admoestação verbal, que deveria ser imposta de plano em face do boletim de ocorrência ou relatório policial. E sua imposição estender-se-ia aos pais ou responsáveis, o que tornaria a medida mais abrangente e eficaz, sendo apenas reduzida a termo.

Entretanto, em se considerando o formalismo da ação legal, que implica a amplitude de defesa e de contraditório, assim como apego às formalidades, também a advertência, como medida sócio-educativa, não pode prescindir do processo legal. Em outros termos, essa medida explicará a ilicitude da conduta cometida, bem como as conseqüências da reiteração da prática de infrações. Conforme Liberati (2002, p. 89)

A evidência, muito será exigido do juiz e do promotor de justiça, que deverão avaliar com muito critério os casos apresentados, não ultrapassando os limites do rigor nem, tampouco, sendo por demais tolerantes, sempre tendo em vista as circunstâncias e conseqüências do fato, o contexto social, da personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional.

É importante, para que sejam obtidos resultados efetivos, que a advertência seja aplicada em seguida à primeira prática do ato infracional, e que não seja repetida diversas vezes, pois pode acabar criando para o adolescente a falsa impressão de que seus atos não são responsabilizados de maneira real.

3.1.2.3 Obrigação de reparar o dano

A obrigação de reparar o dano caracteriza-se por ser coercitiva e educativa, levando o adolescente a (re) conhecer o erro e repará-lo, estando prevista no art. 116, do ECA (Ibidem), que estabelece três hipóteses: devolução da coisa, ressarcimento do prejuízo e compensação da avaria por qualquer meio. Deve ser aplicada em procedimento contraditório, como adverte Liberati (2002, p. 89), “[...] assegurando-se ao adolescente a ampla defesa, igualdade processual, presunção de inocência e a assistência técnica de advogado”.

Urge analisar que se trata de uma medida com amplo caráter pedagógico, pois ensina ao adolescente o respeito por tudo que pertence às outras pessoas, proporcionando o desenvolvimento moral, como explica o mesmo autor (Ibidem, p. 90), “[...] o senso por responsabilidade daquilo que não é seu”. Desta maneira, através de uma imposição, faz-se com que o adolescente tenha ciência da ilicitude dos seus atos, bem como garante à vítima a reparação do dano sofrido e o (re) conhecimento de que o jovem é responsabilizado por suas ações.

3.1.2.4 Prestação de Serviços à Comunidade

A Prestação de Serviços à Comunidade que constitui, na esfera penal, componente restritivo de direitos, está prevista no art. 117 do ECA (Ibidem), propondo a (re)socialização do adolescente através de um conjunto de ações como alternativa à internação. Deve ser aplicada de acordo com a gravidade e os efeitos do ato infracional cometido, a fim de demonstrar os prejuízos causados pelas ações, sendo necessária a colaboração da comunidade, na fiscalização do cumprimento da medida. De acordo com Nogueira, (1996, p. 182-183):

O ideal seria que o serviço fosse prestado de acordo com o ato infracional praticado. Assim, o pichador de paredes ficaria obrigado a limpá-las; o causador de algum dano a repará-lo (...). Mas, para que esse tipo de punição surtisse efeito, seria indispensável à colaboração da comunidade na sua aplicação, pois a simples imposição, sem a correspondente fiscalização do seu cumprimento, torna-se uma medida inócua sem qualquer resultado.

É importante considerar que as tarefas não podem prejudicar o horário escolar, tendo como tempo de execução máximo um semestre, devendo ser atribuídas conforme a aptidão do adolescente. A medida favorece o desenvolvimento do sentimento de solidariedade pela oportunidade de conviver com instituições sociais, escolas, hospitais através da realização de tarefas de interesse coletivo.

Desta forma, a prestação de serviços à comunidade garante a possibilidade de (re)socializar-se perante o ambiente em que vive, mostrando-se útil, através da efetivação de tarefas não remuneradas.

3.1.2.5 Liberdade Assistida

A Liberdade Assistida versa em acompanhar e orientar o adolescente, objetivando a integração familiar e comunitária, através do apoio de assistentes sociais e técnicos especializados, e está prevista nos arts. 118 e 119, do ECA (Ibidem). Conforme Volpi (2002, p. 24):

Constitui-se numa medida coercitiva quando se verifica a necessidade de acompanhamento da vida social do adolescente (escola, trabalho e família). Sua intervenção educativa manifesta-se no acompanhamento personalizado, garantindo-se os aspectos de proteção, inserção comunitária, cotidiano, manutenção de vínculos familiares, frequência à escola, e inserção no mercado de trabalho e/ou cursos profissionalizantes e formativos.

O programa de Liberdade Assistida exige uma equipe de orientadores sociais, que são designados pelo Juiz da Infância e Juventude, sendo que, segundo Liberati (2002, p. 93) “[...] deverão os técnicos ou as entidades desempenhar sua missão através de estudo de caso, de métodos de abordagem, organização técnica da aplicação da medida e designação de agente”. A duração da medida é limitada a seis meses, de acordo com o § 2º, do Art. 118, do ECA (Ibidem), e pode ser prorrogada, revogada ou substituída por outra. É interessante notar, através dos incisos do Art. 119, que esta medida cuida também de preservar os laços familiares, a escolaridade e a profissionalização.

Deve ser aplicada nos casos de reincidência ou prática habitual de atos infracionais, enquanto o adolescente demonstrar que necessita de acompanhamento e orientação. A Liberdade Assistida é uma medida aplicada àqueles que cometem atos infracionais considerados de maior gravidade, mas que ainda não comportam a privação total da liberdade, significando, assim, a possibilidade de (re)conhecerem a responsabilidade de suas ações e (re)pensarem a sua conduta, vez que vão contar com o apoio psicológico e de assistentes sociais, durante o processo do cumprimento desta.

3.1.2.6 Semiliberdade

A medida sócio-educativa de semiliberdade está prevista no art. 120, do estatuto (Ibidem), sendo coercitiva, visto que afasta o adolescente do convívio familiar e da comunidade, sem, contudo, restringir totalmente o direito de ir e vir, pois se destina àqueles que trabalham e estudam durante o dia e, à noite, recolhem-se a uma entidade específica.

No dizer de Liberati (2002), existem duas formas de semiliberdade, sendo a primeira determinada pela autoridade judiciária após a prática do ato infracional, através do devido processo legal, e a segunda ocorre quando o adolescente internado é beneficiado com a mudança de regime, de internamento para a semiliberdade.

3.1.2.7 Internação

A medida sócio-educativa de internação é aplicada sempre que um adolescente comete um ato de extrema gravidade. Em geral, é justificada nos crimes considerados hediondos ou que lhe são equiparados, ou seja, nos crimes de homicídio, seqüestro, latrocínio, assalto, roubo, entre outros.

Conforme o Art. 122 do ECA (Ibidem, p. 56):

A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

I – tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência contra a pessoa;

II – por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III – por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

A principal diferença entre a medida de internação prevista por este estatuto e a pena de reclusão do Código Penal é a possibilidade de alcance da (re) educação, pois existem meios previstos que disciplinam a forma como os adolescentes devem ser tratados, não sendo uma medida meramente retributiva, mas, além disso, educativa.

O artigo 121 do estatuto (Ibidem), no seu parágrafo 3º, determina que nenhum adolescente deverá continuar internado após três anos do início da aplicação da medida. Deve o juiz, quando o prazo estabelecido for alcançado, aplicar uma medida mais branda ou, se possível, liberá-lo o mesmo, mediante decisão fundamentada.

O ECA prevê ainda que, aos vinte e um anos de idade, a liberação será compulsória, não sendo mais possível aplicar nenhum tipo de medida sócio-educativa, pois, a partir dos dezoito anos de idade, aplica-se o previsto no Código Penal. Em sendo o caso, por exemplo, se um adolescente comete um ato infracional um dia antes de completar 18 anos, e verificar-se que a melhor medida a ser aplicada é a de internação, aos 21 anos ele já terá cumprido três anos da medida sócio-educativa, que é o máximo estabelecido, devendo ser liberado, e não pode ser aplicado a ele qualquer outro tipo de pena, mesmo se verificado que ele não está preparado para retornar ao convívio social, pois ele já cumpriu a penalidade que deveria. É importante ressaltar que, conforme previsto no artigo 108 do referido estatuto (Ibidem), a internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias.

É a mais severa das medidas sócio-educativas, visto que priva o adolescente de sua liberdade física – direito de ir e vir. Deve ser aplicada somente quando se fizer realmente necessária, pois como lembra Liberati (2002, p. 99), “[...] provoca nos adolescentes: insegurança, agressividade e frustração, e, além disso, afasta-se dos objetivos pedagógicos das outras medidas”.

3.2 CASE: espaço educativo para a (re)inserção ao convívio social

É neste espaço educativo para a (re) inserção ao convívio social, onde o adolescente encontra-se despojado de liberdade, que se realizou esta investigação científica. Para tanto, considerou-se importante proporcionar um primeiro entendimento acerca deste contexto, pois as singularidades presentes no ambiente colaboram de modo significativo para o desenvolvimento da pesquisa.

Para caracterizar o CASE, recorre-se a Goffman (1987) e Foucault (1999) como referenciais estratégicos fundamentais para estudo e compreensão adequada sobre como as instituições ainda funcionam e disciplinam seus atores ali inseridos. O primeiro afirma que é nesse contexto que se encontram as instituições totalitárias que visam à recuperação dos adolescentes em conflito com a lei. O segundo discute os mecanismos disciplinares de controle.

Este instrumental teórico possibilita, ainda, uma análise crítica que permite um posicionamento ético congruente com a lógica da produção de subjetividade singularizada através de técnicas de vigilância, punição, controle social, construção de sujeitos docilizados e disciplinados.

Para Goffman (Ibidem), as instituições totais se caracterizam por serem estabelecimentos fechados que funcionam como regime de internação, onde um grupo, relativamente numeroso de indivíduos, vive em tempo integral. Elas podem ser terapêutica, correcional, educativa etc. Normalmente, há uma equipe dirigente que exerce o gerenciamento administrativo da vida na instituição. Imediatamente, existe um sistema de autoridade escalonada:

[...] qualquer pessoa da equipe dirigente tem o direito de impor disciplina a qualquer dos internados, o que aumenta claramente a possibilidade de sanção. No mundo externo, o adulto normalmente está sob a autoridade de um único superior no trabalho, sob a autoridade do cônjuge na vida doméstica e a autoridade escalonada da polícia não é onipresente. Os internados podem viver, sobretudo os novatos, aterrorizados e cronicamente angustiados quanto à desobediência das regras e suas conseqüências pela onipresença da autoridade escalonada e pelos regulamentos difusos.

Foucault (Ibidem) ressalta que a principal função das instituições é de normalização, implementando práticas classificatórias, hierarquizantes, distribuindo lugares. Desse modo, o atual campo enunciativo que possibilita ver e falar algo – remetendo às práticas – aprisiona e aliena ambos os pólos – agentes institucionais dirigentes e clientela. O que uma instituição

total visa é controlar os desvios dos sujeitos como indivíduos, esquadrihando seus comportamentos e efetuando sobre eles uma vigilância constante.

A Fundação de Atendimento Sócio-Educativo – FASE-RS – tem como desígnio, a partir do internamento dos adolescentes em conflito com a lei, minimizar as temeridades pessoais que os envolvem e buscar a sua (re) socialização para o retorno à sociedade. É responsável, no Rio Grande do Sul, pela execução das medidas sócio-educativas de internação e semiliberdade aplicadas pelos Juizados da Infância e Juventude a adolescentes que cometem ato infracional.

Para realizar seu trabalho, a FASE-RS possui 16 unidades, sendo seis em Porto Alegre e dez no interior do Estado. A localização obedece à divisão dos 10 Juizados da Infância e Juventude do Estado. Porto Alegre possui: o Centro de Internação Provisória Carlos Santos, a Comunidade Sócio-Educativa, o Centro de Atendimento Sócio Educativo Feminino, o Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Porto Alegre I, o Centro de Atendimento Sócio-Educativo Padre Cacique e o Centro de Atendimento Sócio-Educativo Regional de Porto Alegre II. No interior do estado são sete as Unidades de Internação: o Centro de Atendimento Sócio-Educativo Regional de Novo Hamburgo, de Santo Ângelo, de Santa Maria, de Pelotas, de Uruguaiana, de Passo Fundo e de Caxias do Sul. Três unidades da FASE-RS destinam-se ao atendimento de semiliberdade – CASEMI: Centro de Atendimento em Semiliberdade Regional de Santa Maria, de São Leopoldo e de Caxias do Sul.

Na pesquisa, que se apresenta, os dados foram coletados no Centro de Atendimento Sócio-Educativo – CASE de Caxias do Sul – através de sua unidade de internação, onde está inserida a Escola Estadual Paulo Freire, observando que, conforme Goffman (Ibidem), é uma instituição total, de seqüestro, que busca produzir, no adolescente privado de liberdade, respostas exigidas pela sociedade: o afastamento do meio social. Para o autor, tais instituições têm poder essencialmente modelador, repressivo, mutilador do eu em sua missão (re)socializadora e disciplinar.

Este CASE é uma unidade para atendimento de adolescentes autores de ato infracional dos municípios pertencentes à Região da Serra, que cumprem medida sócio-educativa de internação, prolatada pela autoridade Judicial. Neste, certamente, podem-se identificar opressores e oprimidos, caracterizados pela equipe dirigente e pelo grupo daqueles que cumprem medidas de internação, os primeiros modelam e os segundos são objetos de procedimentos modeladores. Apesar de o binômio dominadores/dominados produzir a impressão de que o poder seja uma instituição, estrutura ou certa potência que um grupo

detém em prejuízo de outro, Goffman (Ibidem) já revelava, de certa forma, que este é substancialmente a relação e que são lugares que compõem a sua dinâmica.

O mesmo autor entende que as reações de controle, que os dois grupos antagônicos exercem um sobre o outro, fazem surgir a modelagem e as resistências; vigilância permanente e recíproca; lutas e conflitos. Ainda, o grupo dos adolescentes em conflito com a lei se defende dos esforços modeladores através de diversas táticas adaptativas e utilizando-se dos próprios recursos institucionais para construir um mundo pessoal contrário aos objetivos oficiais do estabelecimento. A Professora A relata:

[...] Eles conseguem ser articuladores dentro do sistema. Então, eles vão se mantendo, eles compreendem o sistema. Entendem como funciona a medida deles. Eles vão se utilizando até de outros adolescentes para conseguir, para se beneficiar, para ter aquilo que eles querem [...].

Há um clima de contestação permanente entre os adolescentes. Existem facções e disputas, relações de poder, forças em luta que compõem o cenário institucional. Tais locais revelam-se através de ações e confrontos declarados ou velados, incessantes, (trans)forma, (re)força, inverte, origina apoios, pontos de resistência, (de)forma.

Foucault (Ibidem, p. 118) afirma que procedimentos disciplinares já existiam há muito tempo nos presídios, nos conventos, no exército, nas escolas: “[...] as disciplinas se tornaram no decorrer do século XVII e XVIII formas gerais de dominação”. Elas seriam uma sofisticação da tecnologia prisional que implicavam em obediência e submissão a um grupo dirigente. Assim, nasce uma nova arte do corpo humano, que visa a não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, torna-o tanto mais obediente quanto mais útil.

O estudioso (Ibidem, p. 119) pondera:

O corpo humano foi então submetido a uma anatomia política e igualmente a uma mecânica do poder que o esquadrinha, desarticula, recompõe. A disciplina fabrica corpos submissos, exercitados, fortes, aumenta sua aptidão e ao mesmo tempo sua dominação. Uma microfísica do poder produz um investimento político e minucioso do corpo, tendendo, desde o século XVII, a cobrir todo o âmbito social.

É imprescindível esclarecer como é delimitada a disposição organizacional do CASE, principalmente, a estrutura e o espaço físico. O formato arquitetônico retangular possibilita que se tenha uma visão de todo o espaço. Há uma problematização da construção no sentido de tornar visíveis e observáveis os que nela se encontram. A arquitetura passa, assim, a ser um operador que visa à transformação dos indivíduos: sua incidência sobre aqueles que abriga e

produz um domínio sobre seu comportamento, propaga-lhes efeitos de poder, expõem-nos ao saber e ao conhecimento, modifica-os.

Corrobora, nesse sentido, ainda o mesmo autor (Ibidem) quando nomeia de Panopticon de Bentham o espaço de observação, visto que o olho do poder vigia efetiva e permanentemente tudo e, ao mesmo tempo, é fonte de luz e ponto de convergência do que deve ser sabido. A estrutura retangular permite a organização de uma vigilância escalonada: forma uma rede sem lacunas, multiplicando seus degraus, de forma discreta, potencializando os efeitos do dispositivo disciplinar. A decomposição hierárquica de tal poder aumenta sua sutileza e sua função produtiva: tornar a vigilância distribuída e funcional.

Ainda, para o autor (Ibidem, p.148), a vigilância hierárquica organiza-se como um poder múltiplo, automático e anônimo, pois

[...] seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede sustenta o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados (...) funciona como uma máquina (...) é o aparelho inteiro que produz poder e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo.

Poder discreto que funciona silencioso e permanentemente, poder indiscreto onipresente, onisciente, que tudo vê, tudo sabe, sempre atento, alerta, esquadrinhando e controlando continuamente os indivíduos, através de olhares calculados em jogos ininterruptos, todos vigiam a todos. Acrescenta Foucault (Ibidem):

[...] graças às técnicas de vigilância, a física do poder, o domínio sobre o corpo se efetua segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência, menos "corporal" por ser mais sabiamente "físico".

Neste ponto, alguém exerce um poder sobre o sujeito, vigiando-o: o professor sobre os alunos; o médico sobre os doentes; o psiquiatra sobre os pacientes; o guarda sobre os presidiários. Enquanto exerce esse poder, vigia e, da mesma forma, produz um saber a respeito daqueles que estão sob sua jurisdição. Esse saber é caracterizado pela norma, é um saber normatizador que se ordena em termos daquilo que é estabelecido como normal ou não, correto ou incorreto, daquilo que se deve ou não fazer.

É inegável a implantação do panoptismo na arquitetura das prisões, escolas, fábricas, hospitais etc. Trata-se de uma arquitetura de vigilância que permite a um único olhar percorrer o maior número de indivíduos, rostos, corpos, comportamentos, celas. Não se trata mais de

uma arquitetura do espetáculo, como era a da sociedade grega, ou dos rituais religiosos nos quais os gestos e as palavras de um único indivíduo podiam ser presenciados por grandes audiências.

A vida do adolescente em conflito com a lei é constantemente vigiada e sancionada do alto, sobretudo, no período inicial de sua estada, antes dele se acostumar e se submeter aos regulamentos sem pensar. Corroborar a Professora B quando diz que:

[...] eles chegam com a auto-estima muito baixa, tentando ver a questão de sondar o ambiente, porque eles também têm o conflito de turma lá fora. Eles usam outros termos e eles chegam como se fossem assim acuados. Eu vou usar esses termos: amedrontados, acuados, na espreita.

Cada especificação normativa da conduta priva o indivíduo da oportunidade de equilibrar suas necessidades e objetivos de maneira pessoalmente eficiente, violentando a autonomia pessoal. Para a mesma professora

[...] existe muito esta questão da vergonha, do não deixar o furo – como eles dizem – porque os outros vêm “tirar o sarro” deles. Então, essa inibição é um entrave. Mas a gente vai com calma, com jeito, fazendo com que os meninos consigam assimilar, trabalhando, também, a questão do relacionamento, porque eles chegam aqui muito tímidos, muito acuados, muito desacreditados.

O controle minucioso é extremamente limitador numa instituição total. A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica de um poder que se apropria deles, ao mesmo tempo, como objetos e como instrumentos de seu exercício. Para Foucault (Ibidem, p. 143) “[...] o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o vigiar”. Visibilidade total e irrestrita é a nova estratégia utilizada pela disciplina a fim de realizar o controle – sem uso da violência ostensiva – para o exercício de uma vigilância produtiva. Cria-se um dispositivo observatório que obriga, pelo jogo do olhar, um aparelho onde técnicas óticas efetuam manobras de hierarquia: o olho que vigia, produz, torna inteiramente visíveis os indivíduos sobre os quais incide.

O prédio do CASE é edificado por dois andares e subdividido em setores A e B, separando os adolescentes conforme o perfil e a situação judicial. No setor A, estão cumprindo medidas sócio-educativas aqueles considerados violentos, mais velhos na instituição, com delitos graves. No setor B, encontram-se aqueles recém chegados, com menos idade e com infrações brandas.

No segundo andar, situa-se a área residencial, com 40 dormitórios. E, conforme relata a Professora B, “[...] é o ambiente que eles chamam de brete, que é o quarto onde eles dormem, onde eles ficam detidos, a chamada cela [...]”. Ali, fica uma pequena sala reservada aos chefes da monitoria que orientam e coordenam as movimentações do dia e da noite. Essa sala é resguardada por grades e tem a aparência de uma jaula.

Os dormitórios abrigam dois adolescentes em virtude da demanda e têm portas de ferro com enormes cadeados. Os sanitários são rasos, com buracos diretamente no solo de concreto, não muito higiênicos, com cheiro ímpio e são coletivos. A Professora D afirma:

[...] os adolescentes utilizam o banheiro coletivo. O mesmo é aberto para que os monitores possam cuidar o que se passa no interior do mesmo. Possuem, inclusive, vasos sanitários de formato alemão, isto é, um buraco diretamente no chão, para que se evite o contato direto com este, evitando, assim, a contaminação de doenças entre eles.

No térreo, encontram-se as salas de aula, a biblioteca, a sala dos professores, das oficinas, da gestora da escola, da enfermaria, da chefia de equipe, da informática, do gabinete dentário, do almoxarifado, de reunião, da administração, da secretaria, a cozinha e o refeitório, o pátio de sol e a sala de atendimento especializado – local onde os adolescentes são colocados, num primeiro momento, quando chegam ao CASE para cumprirem medida sócio-educativa de internação e, também, quando recebem alguma punição por irregularidades com os pares e/ou monitores. Este espaço é composto de pequenos quartos com uma cama e um lavabo com capacidade para um abrigo.

Deste modo, a tecnologia disciplinar promove a distribuição dos indivíduos no espaço, empregando diversos procedimentos: o enclaustramento – baseado no modelo conventual; o quadriculamento celular e individualizante – cada indivíduo no seu lugar; e, em cada lugar, um indivíduo; a regra das localizações funcionais – vigiando, ao mesmo tempo, em que cria um espaço útil; a classificação e a serialização – individualizando os corpos ao distribuí-los e fazendo-os circular numa rede de relações. Assim, essa tecnologia, organizando celas, lugares, fileiras, cria espaços altamente complexos, incidindo nos planos arquitetônico, funcional e hierárquico. O que ainda para Foucault (Ibidem, p. 127):

[...] são espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos.

Ao centro, desse panóptico retangular, fica localizada a quadra poliesportiva, onde os adolescentes desenvolvem ações significativas. Como são grupos com distintas características, os setores A e B nunca se cruzam, nem desenvolvem atividades coletivas. Desta maneira, enquanto um grupo permanece nas celas fechadas, os demais realizam as ações sugestionadas. Se algum adolescente se recusar a fazer determinada ação recomendada, ele deverá andar em círculos pela quadra até os demais finalizarem a proposição, tudo isso organizado em um período de tempo.

Sob esta ótica, tal tecnologia disciplinar visa a um controle da atividade. Fundamental para esse domínio é a administração do tempo através do estabelecimento de horário, tempo estritamente organizado, também, a partir dos moldes monásticos, afinados de modo radical: contam-se os quartos de hora, minutos, segundos. Regularidade, exatidão e aplicação são características imprescindíveis do tempo disciplinar.

Foucault (Ibidem, p. 129-130) considera que se investe ainda numa elaboração temporal do ato através de uma decomposição precisa dos gestos e dos movimentos, visando a ajustar o corpo a imperativos temporais. Assim, “[...] o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder, controle disciplinar põe o corpo e o gesto em perfeita e absoluta correlação, pois (...) um corpo bem disciplinado é a base do gesto eficiente”. Procede-se também a uma codificação instrumental do corpo que tem como objeto não a subtração, mas a síntese, ligando o indivíduo ao aparelho de produção.

À medida que o corpo vai se tornando alvo de mecanismos inéditos de poder, oferecem-lhe novas formas de saber: logo, o comportamento e as exigências orgânicas vão lenta e gradualmente substituir uma física tosca dos movimentos.

Seguindo ainda os pensamentos de Foucault (Ibidem, p. 132):

O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias de um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade que não só é analítica e celular, mas também natural e orgânica.

No contra turno do período de aula, os adolescentes em conflito com a lei desenvolvem atividades de artesanato, cursos, oficina com trabalhos manuais e diversos outros programas. Percebe-se que há um aperfeiçoamento e a implantação de tais ações que buscam a sua (re) inserção na sociedade que os excluiu. Tal condição pode ser observada na fala da Professora B, quando diz:

[...] nós temos a função de encaminhá-los para que eles possam se estabelecer como cidadãos, no mundo lá fora. O nosso trabalho, então, é bastante árduo. A gente procura trabalhar coisas que eles consigam criar um conceito relacionado ao viver aquilo ali, que é diferente do convívio deles lá fora. Mas, que eles consigam dar continuidade e entender que aquilo ali é benéfico para a vida deles, para o mundo deles. Porque eles vão sair daqui para enfrentar o mundo ali fora e vão precisar de tudo isso.

O trabalho é a técnica por excelência pela qual se impõe tarefas aos corpos, ao mesmo tempo, repetitivas, diferentes e graduadas. Já não visa à salvação da alma, mas foi transformado numa tecnologia política do corpo e da duração, num processo de sujeição. Assim sendo, a tecnologia disciplinar visa à composição dos ânimos, reparte os corpos, extrai e acumula o seu andamento, buscando compor forças para obter um aparelho eficiente. Para Foucault (Ibidem, p. 139). "O corpo se constitui como peça de uma máquina multissegmentar." A disciplina combina, ademais, séries cronológicas para formar um tempo composto de modo a extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-las num resultado acima de qualquer questionamento; através da arregimentação, todos os indivíduos cumprem suas tarefas em uníssono, de modo soldadesco sob um sistema preciso de comando.

Conseqüentemente, o parâmetro normativo funciona coagindo a uma conformidade a realizar, traçando limites, estabelecendo diferenças, criando fronteiras entre o normal e o anormal. Veiga-Neto (2001, p. 107) contribui para esta compreensão, utilizando-se da palavra anormais para descrever um indicador cada vez maior de grupos que o mundo hodierno vem criando e perpetuando,

[...] ainda que os critérios da partilha normal-anormal emergjam da pura relação do grupo consigo mesmo, as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios.

Assim posto, o poder da norma se baseia em um conjunto de fenômenos observáveis, na especificação de atos, em certo número de categorias gerais, fazendo funcionar a oposição binária do permitido/proibido, produz diferenciação e classificação, hierarquização e distribuição de lugares. A regulamentação normalizante não produz homogeneidade, ela individualiza, mede desvios, determina níveis, fixa especialidades, torna úteis as diferenças, ajustando-as entre si, introduz toda a gradação das diferenças individuais.

CAPITULO IV: UMA VISÃO DIACRÔNICA DA DÍADE: ESCOLA E GESTÃO

“Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. (...) Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer.”

Paulo Freire

No contexto da educação, tem sido dedicada muita atenção à gestão e, como conceito novo, torna-se superador do enfoque limitado de administração, assentando-se sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência. Condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade educacional e de suas escolas ainda carentes de liderança clara e competente, referencial teórico/metodológico e uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas, pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução dos problemas.

A gestão constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino. Tais educandários deverão ser orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade do conhecimento. Por efetiva, entende-se, pois, a realização de metas avançadas, de acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômica e cultural, mediante a dinamização da competência humana, sinergicamente organizada.

Compete à gestão estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam orientadas para resultados, isto é, um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas.

Negando-se este enfoque, os esforços e gastos são despendidos sem muitos resultados, uma vez que se tem imbricada a prática de buscar soluções tópicas, localizadas e restritas, quando, de fato, os problemas da educação e da gestão escolar são globais. Eles não se resolvem ora investindo em capacitação, ora em melhoria de condições físicas e materiais, nem tão pouco em metodologias. É preciso agir conjuntamente em todas as esferas, pois todas (inter) relacionam-se. Assim, este capítulo aborda a escola da antiguidade aos tempos hodiernos, destacando-a como tempo/espaço de reflexão e significações; caracterizando-a

dentro do CASE, assim como o seu currículo e a prática pedagógica; revelando perspectivas e conceitos da gestão escolar e apresentando o perfil da equipe gestora da Escola Estadual Paulo Freire.

4.1 Escola: da antiguidade aos tempos hodiernos

Desde os primórdios tempos da civilização, sempre houve formas de educação. Porém, eram configurações de ensino espontâneas, em que feiticeiros, curandeiros e anciões transmitiam oralmente, através das lendas, contos de fadas, folclores, seus conhecimentos para os jovens, em qualquer hora ou lugar, sem o uso de espaços ou instituições. Bettelheim (1980, p. 34) assevera:

Algumas estórias folclóricas e de fadas desenvolveram-se a partir dos mitos; outras foram a eles incorporadas. As duas formas incorporaram a experiência cumulativa de uma sociedade, já que os homens desejavam lembrar a sabedoria passada e transmiti-la às gerações futuras. Estes contos forneceram percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível [...].

Os rituais de passagem da infância para a vida adulta, nas sociedades primitivas, também tinham suas ações pedagógicas. Mas eram transmissões de conhecimento desprovidas de sistematizações, visto que as pessoas da comunidade aprendiam por imitação, repetindo os rituais dos antepassados.

No século V antes de Cristo, a transmissão automática de informações passou por um processo de organização que tirou a educação da responsabilidade única dos pais. Os gregos já haviam concretizado a fusão entre a educação e a cultura, atribuindo valor à arte, à literatura, às ciências e à filosofia, pois objetivavam a formação integral de seus discípulos de maneira organizada e ordenada. Legitima-o Gadotti (2006, p. 30) ao anotar que: “A educação do homem integral consistia na formação do corpo pela ginástica, na da mente pela filosofia e pelas ciências, e na da moral e dos sentimentos pela música e pela arte”. A Escola Elementar, como era chamada na Grécia Antiga, não tinha um espaço físico específico e, por isso, acontecia nas ruas, nas praças e nos principais portões de entrada dos templos.

No Império Romano, contudo, ocorreu a criação de locais específicos para a aquisição do conhecimento sistematizado. Preocupados em perpetuar seus costumes e valores, diante dos povos dominados, os romanos arquitetaram construções/espacos onde as crianças se reuniam para receber a típica educação romana. Paradoxalmente, a responsabilidade pelas

aulas era dos preceptores, ou seja, escravos que tinham como função transpor os costumes do opressor.

Ainda dentro de uma visão diacrônica, no período medieval, o ensino estava cingido às igrejas. Os salmos eram ensinados em mosteiros, abadias e templos. No ano de 787, Carlos Magno, o Rei dos Francos, que viria a ser coroado Imperador do Ocidente, ordenou que todos os monges e sacerdotes estudassem as letras. Portanto, os mosteiros passaram a ter uma escola em que se ministravam matérias básicas como aritmética, geometria, escrita, música, canto e salmos.

Os parâmetros da educação, nesse período, fundavam-se na concepção do homem como criatura divina, de passagem pela terra e que necessitava cuidar, em primeiro lugar, da salvação da alma e, do mesmo modo, da vida eterna. Tendo em vista as possíveis contradições entre fé e razão, recomendava-se reverenciar e respeitar sempre o princípio da autoridade, que exigia humildade e subserviência para consultar os grandes sábios e intérpretes, autorizados pela igreja, sobre a leitura dos clássicos e dos textos sagrados. Evitava-se, assim, a pluralidade e a multiplicidade de interpretações, legitimando, desta forma, a coesão da igreja.

Predomina, no período em questão, a visão teocêntrica, ou seja, Deus como fundamento de toda a ação pedagógica, cuja a finalidade era a formação do cristão. Quanto às técnicas de ensinar, a maneira de pensar rigorosa, austera e formal, cada vez mais determinava os passos do trabalho escolar. Até o século XIV, a educação permaneceu sob a égide dos monges e com acesso restrito à elite.

No período Renascentista, educar tornou-se uma exigência tendo em vista o surgimento da nova concepção de infância e família. A finalidade da escola não se restringia à transmissão de conhecimentos, mas à formação moral. Essa sociedade, embora abdique da autoridade dogmática da cultura eclesiástica medieval, mantém-se ainda fortemente hierarquizada: exclui dos propósitos educacionais a grande massa popular, com exceção dos reformadores protestantes, que agem por interesses religiosos.

A sistematização e disseminação do ensino só ocorreram a partir do século XVII, com o lançamento da obra *Didactica Magna – A Arte de Ensinar Tudo a Todos*, escrita pelo francês Comenius, que se tornaria a base de todo o pensamento pedagógico da época. Pela primeira vez, havia uma estruturação do sistema de ensino com a divisão da escola em níveis e com ritmos de ensino que se adequassem às idades e às possibilidades das crianças. No mesmo período, se iniciava o conceito de democratização da educação, uma vez que a idéia era, exatamente, expandi-la para todos.

No século XVIII, Áustria e Prússia tornaram-se os primeiros países a investir na Escola Estatal, criando o conceito de ensino público. A educação, no Brasil, começou como forma de dominação dos colonizadores, através dos jesuítas que vieram catequizar os índios. Portanto, a primeira estrutura escolar foi organizada pelos padres da Companhia de Jesus para instruir a religião aos nativos.

Os jesuítas se apresentavam como protetores dos índios contra a escravidão. Mas, na verdade, eles facilitavam a dominação destruindo a cultura local. Pregavam a ordenação familiar, disciplinas de horário, ensinavam que o bom cristão é manso, obediente e paciente. Além de comercializar a ideia de que a felicidade está no paraíso e não na vida terrena, ou seja, contrariavam a própria cultura indígena. Gadotti (Ibidem, p. 65) esclarece:

Na educação jesuítica tudo estava previsto, incluindo a posição das mãos e o modo de levantar os olhos, para evitar qualquer forma de independência pessoal. Seu lema: “obediência ao papa até a morte”. Para isso, diziam, era preciso “enfaixar-se a vontade”, como são enfaixados os membros dos bebês.

A educação/instrução do índio trouxe uma nova visão do mundo, com a introdução da culpa e a negação do prazer, constituindo uma forma eficiente de dominação cultural: destruir a identidade de um povo. Além disso, os jesuítas conquistavam as crianças através das músicas religiosas. Um exemplo eficaz desta dominação foi a captura e a utilização dos índios, que os Bandeirantes buscavam nas missões jesuíticas. O período de dominação dos jesuítas sobre toda e qualquer forma de educação no Brasil foi duradouro, estendendo-se desde 1530 até a primeira metade do século XVIII.

Foi o Marquês de Pombal, considerado um déspota esclarecido, que expulsou e acabou com a dominação dos jesuítas no território brasileiro. Porém, o efetivo declínio ocorreu com o Ciclo do Ouro que transformou o cenário da colônia, favorecendo o crescimento das cidades e gerando uma explosão demográfica, portanto, aumentando a necessidade de educar. Mas, é necessário advertir que a educação ainda passava pelas mãos dos religiosos e que a maioria dos senhores brancos brasileiros eram analfabetos, determinando a ida dos seus filhos para serem educados na Europa.

Dom Pedro I deu o passo pioneiro para a educação pública primária no Brasil, com a lei de 15 de outubro de 1827, que organizava a educação das crianças dentro do Império, inclusive tratava dos salários dos professores e do currículo das escolas. Mas, foi apenas no período republicano que houve maior disseminação da educação em terras brasileiras, com o surgimento das escolas privadas, controladas por grupos religiosos.

O Iluminismo constituiu-se como um período muito rico em reflexões pedagógicas. Um de seus aspectos marcantes esteve vinculado à pedagogia política, centrada no esforço para tornar a escola leiga e função do Estado. Apesar dos projetos de estender a educação a todos os cidadãos, prevaleceu a diferença de ensino, ou seja, uma escola para o povo e outra para a burguesia.

Na fase moderna, de maneira geral, as escolas continuavam a ministrar um ensino conservador, base estrutural para o surgimento da escola tradicional. Por se tratar de uma sociedade agrária e escravista, não havia interesse e veemência pela educação elementar, daí a constituição da grande massa de iletrados.

Essa dualidade era aceita com grande tranqüilidade, sem o temor de ferir o preceito de igualdade, tão dispendioso aos ideais revolucionários. Afinal, para a doutrina liberal, o talento e a capacidade não são iguais, e, portanto, os homens não são análogos em riquezas.

É no século XIX que se concretiza, com a intervenção cada vez maior do Estado, a escola elementar universal, laica, gratuita e obrigatória, com interesse pelo ensino técnico e expansão das disciplinas científicas, enfatizando a educação e o bem-estar social, a estabilidade, o progresso e a capacidade de transformação.

A pedagogia do século XX, além de ser tributária da psicologia, da sociologia e de outras linhas como a economia, a lingüística, a antropologia, tem acentuada a exigência de inclusão da cultura científica como parte do conteúdo a ser ensinado. Assim, algumas correntes se sobressaem: a sociologia introduz a atitude descritiva ao método científico; a psicologia, através do behaviorismo, privilegia os procedimentos que levam em conta a exterioridade do comportamento, o único considerado capaz de ser submetido a controle e experimentação objetivos e, por meio da Gestalt, recusa o exercício mecânico no processo de aprendizagem, em que apenas as situações que ocasionam experiências ricas e variadas levam o sujeito ao amadurecimento e à emergência do *insight*.

Em face destas constatações, conforme Libânio (1986) surgem as tendências pedagógicas liberal e progressista. Na primeira, a terminologia liberal não está associada ao sinônimo de avançado, democrático, aberto, na prática, tal tendência constituiu-se para justificar o sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes.

A pedagogia liberal, portanto, sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com aptidões individuais. Para isso, os sujeitos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade

de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças grupais, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não se leva em conta a disparidade de condições.

Na segunda tendência, o termo progressista é usado para designar tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Conquanto, o objetivo da escola não é formar a criança de acordo com modelos, nem orientá-la para uma ação futura, mas lhe dar condições para que resolva por si própria os seus problemas. A educação progressiva incide justamente no crescimento constante da vida, à medida que se aumenta o conteúdo da experiência e o controle que se exerce sobre ela.

A Escola Nova, na ótica adotada por Libânio (Ibidem), passa a existir com uma configuração distinta: educação integral, intelectual, moral, física, ativa, prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais, os exercícios de autonomia, a vida no campo, o internato, a co-educação, o ensino individualizado. Para tanto, as atividades são centradas nos alunos, tendo em vista a estimulação da iniciativa.

Neste contexto, os professores defendem o ensino público para todos, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios. Pode-se inferir, a partir destas considerações, que Freire é um dos grandes pedagogos da atualidade, não só no Brasil, mas também no mundo. Ele tem por base e fundamento a teoria libertadora, preocupando-se com o contraste entre a pobreza e a riqueza que resulta em privilégios. Na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, faz uma abordagem dialética da realidade, cujos determinantes se encontram nos fatores econômicos, políticos e sociais.

Freire (2008) considera que o conhecer é um ato de doação do professor ao aluno e um processo que se estabelece no contato do homem com o mundo vivido. E este não é estático, mas dinâmico, em contínua transformação. Na educação autêntica, é superada a relação vertical entre professor/aluno e instaurada a relação dialógica. O autor defende a autogestão pedagógica, o professor como um animador do processo, evitando as formas de autoritarismo que costumam minar a relação ensino/aprendizagem.

Começam, a partir de 1980, a serem discutidos e refletidos os determinantes sociais, isto é, a maneira pela qual a estrutura sócio-econômica condiciona a educação. O trunfo de o Brasil se tornar um dos países mais ricos contrasta com o fato de ser um triste recordista em concentração de renda, com efeitos sociais perversos: conflitos com os sem-terra; sem-teto; infância abandonada; morticínio nas ruas, nos campos, nos grandes centros.

Frente a tais ponderações faz-se pertinente enunciar que persiste na educação uma grande defasagem entre o Brasil e os países desenvolvidos, porque a população não recebeu até agora um ensino fundamental de qualidade.

4.1.1 A escola como tempo/espço da reflexão e de (re)significações possíveis

A educação está vivenciando um tempo de crise, visto a sua inserção nesta sociedade globalizada, complexa e repleta de contradições. A todo instante, os seres humanos são invadidos por torrentes de informações, deparando-se com novos códigos de (co) existência. As apressadas mudanças têm exigido uma nova (re) estruturação e/ou (re)significação da escola e uma (re)contextualização e/ou reflexão na identidade e nas responsabilidades das práticas pedagógicas. Para Imbernón (2006, p 80-81),

a escola como foco do processo “ação-reflexão-ação”, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria, precisa implantar inovação (...). Portanto, é preciso promover a autonomia das escolas nesse sentido e as condições necessárias para que tal autonomia ocorra: capacidade de mudança e de promover a sua própria mudança: desenvolvimento progressivo; melhoria.

As transformações de cunho material e organizacional acontecem nas instituições educacionais com certa facilidade, o mesmo não ocorre no campo das atitudes, comportamentos, representações e práticas pedagógicas. Conforme aponta Vieira (1999, p. 99): “[...] a inovação pedagógica implica modificações da cultura pessoal do professor”. Para que aconteça a apreensão dos novos códigos culturais e a construção de novas interpretações e representações sociais, é necessário um tempo e o amadurecimento pessoal que, em determinadas situações, não correspondem ao compasso imposto pelas mudanças informacionais e tecnológicas da sociedade hodierna. Esta, como enfatiza Alarcão (2005, p. 13), têm dois aspectos: um positivo e outro negativo, pois

[...] nos tempos em que vivemos, as mídias adquiriram um poder esmagador e a sua influência é multifacetada, podendo ser usadas para o bem e para o mal. As mensagens, que neles passam, apresentam uma miríade de valores positivos, outros negativos, de difícil discernimento para aqueles que, por razões várias, não desenvolveram grande espírito crítico, competência que inclui o hábito de se questionar perante o que lhe é oferecido.

A escola, como instituição promotora da comunicação de conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores, necessita promover uma reflexão sobre as mudanças que acontecem em seu âmago, considerando o tempo/espço dos professores e dos alunos.

Para o educador, a escola não serve apenas para o exercício da docência, mas se transforma em um nicho de vivências educativas, onde os professores, mesmo em situações adversas, árduas e conflitantes, não só desenvolvem o seu trabalho, como lapidam sua formação, reciclando e (re) significando as práticas, os conhecimentos e os saberes, conforme registrado na fala da Professora B:

O nosso trabalho é bastante árduo. Nós temos momentos, às vezes, de conflitos; nós temos momentos de muito trabalho, de muito pensar. Às vezes, também temos que agir rápido, então, é bem diversificado. Mas, eu acredito, que as coisas positivas que nós temos obtido aqui dentro da nossa escola, vendo resultados com os meninos quando nos deixam e vão seguir o mundo deles, é fruto de um trabalho que é pensado em equipe, é organizado em equipe, que quando um falha, não foi um professor X ou Y que falhou. As decisões que nós tomamos é que não eram aquelas bem indicadas. Então, isso nos leva a repensar, a refletir e a replanejar.

Nesse sentido, a escola é ambiente de aprendizagem que carece estar em constante (trans) formação e evolução a fim de corresponder às necessidades reais da clientela que atende. Seguindo-se o pensamento de Macedo (1995, p. 68), a definição de escola é:

[...] comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação: grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, econômico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria.

A escola, como tempo/espço, tem o papel de instrumentalizar cidadãos, porém, não pode ser entendida simplesmente como ferramenta de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania e de valores, em que só é possível formar-se, definir-se com o outro, na alteridade, nos mais diferentes ambientes, que circulam conhecimentos valores e saberes.

Segundo texto publicado na Revista Mundo Jovem (2009, p. 8), Freire descreve escola como:

[...] o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, sala, quadros, programas, horários, conceitos... escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ilha cercada de gente por todos os lados. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela! Ora, é lógico. Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Neste aspecto, a escola se constitui num espaço de (inter) relações. Logo, cada escola é considerada única, produto de sua história particular, de suas concepções e seus atores. Constitui-se espaço dotado de pessoas e de relações, é, ao mesmo tempo, um ambiente de representações sociais. Como instituição social, ela tem tanto cooperado para a sustentação como para a transformação da realidade, de tal sorte que, em um espectro (trans) formador, ela abrange uma função essencialmente crítica, reflexiva e criativa.

A escola não é unicamente um ambiente para aprender, mas para se descobrir, conviver, confrontar-se com o outro, debater, (des) construir-se, fazer política. Ela necessita provocar insatisfação com o já ditado, o formalmente sabido, o já estabelecido e sacramentalizado. Para Freire (2000, p. 140):

A leitura do mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade.

Diante desta compreensão, ela não é só um espaço físico, mas é, acima de tudo, um caráter de ser, de ver, de operar, determinando-se pelas relações sociais que desenvolve. E, se a escola aspirar sobreviver como instituição, deve buscar o que é específico dela numa sociedade de redes e de movimentos como se apresenta a sociedade atual.

Desta forma, a escola não pode modificar tudo e nem pode mudar a si própria sozinha. Está intimamente vinculada à inteligência do mundo que a mantém, sendo, ao mesmo tempo, fator e produto deste mundo. Como instituição social, a escola apresenta dependência da sociedade e para transformar-se necessita, ademais, da relação que nutre com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a população e seus atores educacionais.

Sob esta orientação, estes elementos devem ser incluídos em práticas sociais e pedagógicas, possibilitando que suas histórias de vida sejam narradas, (re) significadas e modificadas. Novas etapas são (re) construídas por meio da valorização das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, Alarcão (2001, p. 18) avalia que

[...] a escola, para além de lugar e contexto, é também um tempo. Um tempo que passa para não mais voltar. Um tempo que não pode ser desperdiçado. Tempo de quê? De curiosidade a ser desenvolvida e não estiolada (...). A escola é tempo de

desenvolver e aplicar capacidades como (...), a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco.

Conseqüentemente, é no espaço escolar que se vivencia um momento de experimentação, no qual não se deve permanecer preso a padrões rígidos, a lógicas tradicionais, ao contrário, faz-se salutar desenvolver as múltiplas competências dos atores educacionais. Esta escola, que valoriza em primeiro lugar o ser humano, que intenta se (trans) formar em conformidade com as profundas mudanças da sociedade, tornar-se-á um espaço/tempo crítico, ensimesmadamente reflexivo e questionador dos conhecimentos/saberes que produz. Para Alarcão (Ibidem, idem) “[...] a escola inovadora é a escola que tem a força de se pensar a partir de si própria e de ser aquilo que (...) designarei por escola reflexiva”.

Nesta escola inovadora e reflexiva, labuta-se com problemas complexos que não têm soluções predeterminadas e que surgem, no dia a dia, exigindo a cooperação de todos. Portanto, esse espaço é visto como estimulador do processo de formação continuada, de permanente (auto) questionamento por parte dos professores, pois, conforme contribui a mesma autora (Ibidem, p. 240), além de

[...] cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação. Por outro lado, exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada.

Na teia global, só esta escola inovadora e reflexiva, atenta às mudanças da sociedade; ao tempo vivido dos alunos, dos professores, dos funcionários é um modelo impar, vivo, dinâmico porque não se trata do espaço da (re) edição e do armazenamento do saber, mas da criação, da construção de saberes, do processamento de experiências vividas; trata-se de um fenômeno aberto, onde, postula Alarcão (Ibidem, p. 27), é possível ver que

[...] se queremos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo.

Portanto, esta escola em (trans) formação está intensamente comprometida com a vida, um laboratório vivencial, um lugar de (inter) ações, de troca, de diálogo, que conforme a autora (Ibidem, p. 15): “É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.”

Desta forma, faz-se necessário que as escolas se transformem em ambientes formativos, estimulando o ato de estudar e a reflexão coletiva sobre questões da prática pedagógica, num processo de investigação-ação-reflexão, mudança de paradigma. Pois, não se pode dissociar a teoria da prática, visto que ambas são consideradas o núcleo articulador da concepção das escolas, na medida em que os dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel.

4.1.2 A escola no Centro de Atendimento Sócio-educativo de Caxias do Sul – CASE

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo Freire, objetivando o atendimento e o acompanhamento aos adolescentes em conflito com a lei, cumprindo medida sócio-educativa de internação, pauta-se na garantia dos direitos humanos e tem sua centralidade e transformação social na educação.

A escola atende os adolescentes, em processo de desenvolvimento que, por terem cometido delito descrito como crime ou contravenção penal, merecem proteção peculiar e intervenção especializada que garantam seus direitos de cidadania, conforme o ECA (2007). Ao mesmo tempo, a escola fundamenta sua ação pedagógica direcionada para o exercício de valores éticos e morais, priorizando o resgate da auto-estima e de um projeto de vida pautado no respeito ao bem comum e á ordem democrática.

A Escola Paulo Freire, a partir de sua realidade, tem como filosofia fundamentar-se na certeza de que a dignidade, a justiça, a solidariedade, a universalização e a socialização do conhecimento integral possibilitarão a (re) inserção do adolescente em conflito com a lei à sociedade, independentes dos atos infracionais cometidos. Assim, por estar vinculada a uma Unidade de Internação Sócio Educativa, tem suas especificidades e sua proposta educacional voltadas para esta realidade social, buscando oferecer educação regular para seus atores, respeitando características e modalidades adequadas a sua condição, garantindo a permanência, o êxito e a freqüência.

A Escola Paulo Freire tem como objetivos garantir o direito á escolarização do ensino fundamental e, em caráter experimental, o ensino médio, administrando e dialogando as relações entre a escola e a Unidade de Internação no sentido de favorecer a integração de ambas. Busca, da mesma maneira, ampliar e proporcionar, através de convênios e parcerias com outras instituições, trabalhos de pesquisa e estágios curriculares. Orienta e conduz o adolescente a superar as etapas curriculares, possibilitando o avanço dos estudos, assim como valoriza e estimula as potencialidades e talentos dele, conforme a fala da Professora B: “[...]

valorizar a questão das habilidades e não as coisas negativas é ponto fundamental para que a gente possa seguir nesse trabalho sócio-educativo”.

A Escola Paulo Freire oferece ensino fundamental constituído por etapas e implanta a proposta de experiência pedagógica de oferta de ensino médio visto a demanda por este nível de escolaridade. O primeiro, constitui-se de Etapa 1- corresponde a alfabetização, Etapa 2- pós alfabetização e a Etapa 3 e 4- que se destinam a definição de conceitos específicos para cada área do conhecimento, atendendo á legislação vigente – equivale aos anos finais do ensino fundamental.

Conforme Brandão (2005, p. 66), a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, em seu artigo 23, prevê a organização da educação básica em:

[...] séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A proposta de oferta do ensino médio vem sendo inserida de forma gradativa nas unidades da FASE/RS e a Escola Paulo Freire foi contemplada com esta ação. O objetivo de sua implantação está pautado na educação como uma das alternativas posta a disposição do ser humano de qualquer condição social, capaz de transformá-lo em cidadão útil á sociedade a que pertence. E que a escola deve comprometer a todos, em seus diferentes níveis, locais e a qualquer tempo, promovendo-o na amplitude de seu espectro através do exemplo, da adequada ambientação física, da referência normativa, da boa convivência e da aquisição de novos conhecimentos. Sendo assim, somente a partir de atividades sócio-educativas de tempo integral é que se pode pensar em educação ou em (re) formulação de atitudes para o pleno exercício de cidadania.

A organização escolar no CASE de Caxias do Sul apresenta parença com as demais escolas do sistema público estadual de ensino, conquanto, é detentora de algumas particularidades como: a matrícula é permanente e aberta, dando a possibilidade de o adolescente ingressar na mesma, em qualquer período do ano. Seu funcionamento é ininterrupto, sem os períodos de férias escolares e sem seguir carga horária de 200 dias letivos e 800 horas aula conforme a LDBEN. A frequência é obrigatória. O calendário escolar tem características próprias devido à realidade dos adolescentes que cumprem medida sócio educativa de internação. Quando se extingue a medida socioeducativa, o adolescente é

imediatamente transferido para outra instituição de ensino, levando consigo seu histórico escolar.

O número de alunos que constitui uma turma é de, no máximo, dez. Porém, este indicador é oscilante, às vezes para mais ou para menos, visto que alguns fatores contribuem para este movimento: o número de adolescentes no CASE, a duração da internação de cada um, o cumprimento de medidas extras, as saídas autorizadas pela instituição, o número de adolescentes que fogem, entre outros. Além das peculiaridades citadas, esta escola necessita de um olhar diferenciado, plurissignificativo, pois é um espaço de aprendizagem que se constitui de peculiaridades ímpares, que se evidenciam na fala da Professora B, ao dizer:

Penso que se a gente optou em trabalhar numa escola, neste regime, nós temos que ter outro olhar porque os adolescentes são seres humanos que tiveram a vida desregrada, por algum motivo, porque nada é por acaso no seu mundo. E está aqui pagando pelo seu delito. Então, temos que olhá-los como seres humanos que precisam e se caíram aqui, é porque, certamente, não tiveram a mão estendida, não tiveram o apoio de alguém lá fora. Isso, eu gostaria de dizer que é um trabalho árduo e que nem tudo são flores, mas que nós regamos a plantinha, a semente em nosso jardim diariamente, porque uma ou duas dela irão germinar e florescer deste modo.

Desta forma, a escola procura atender os adolescentes, ali inseridos, por meio de atividades diversificadas, programas diferenciados e suplementares indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem como exercício do direito e do dever de participar do processo educativo: princípio básico de formação consciente da cidadania por estarem em condição peculiar de desenvolvimento.

Por fim, na Escola Paulo Freire, os seguintes profissionais desenvolvem atividades: 01 diretora; 01 supervisora/professora; 01 agente educacional; 01 professor de educação física; 01 professora de português/inglês; 01 professora de português/literatura; 01 professora de matemática/física; 01 professora de biologia/ciência; 01 professora de química/física/matemática; 01 professora de artes/informática; 01 professora de história/geografia; 01 professora de sociologia/filosofia/ensino religioso e 02 professoras de currículo por atividades.

4.1.3 Currículo: distintas orientações neste ambiente plurissignificativo

Considerando-se a especificidade da escola, em que adolescentes cumprem medidas sócio educativa de internação, faz-se necessário analisar o currículo como campo de justificativa possível, um componente de mudanças que se relaciona com a busca do fazer e

do poder fazer. Isso (in) forma e assinala para o caminho da averiguação que é essencial à vida humana e, como em qualquer outra forma de vida, para Dewey (1959, p. 1) constitui “[...] um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio”.

Na Escola Paulo Freire, a reflexão sobre o currículo, para torná-lo significativo, tem se constituído como sinônimo marcante de subversão do que já vem ou vai pronto para a mão do professor e, por essa existência, buscou-se, com mais atributo, perceber que, como qualquer outro elemento prático-cultural, este edifica os seres humanos como sujeitos particulares, específicos, exclusivos, ímpares. Para Silva (1995, p. 195) o currículo pode ser visto “[...] como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e sociedade, nos constitui como sujeitos e sujeitos também muito particulares”.

Desta forma, a redefinição paradigmática toma uma forma holística, sistemática de conhecimentos/saberes que se constituem em redes de relações, das quais a experiência é aquela que se traz, onde os sujeitos ou atores educacionais se constituem. Behrens (2001, p. 67), neste sentido, corrobora:

Estamos vivendo um momento de redefinição paradigmática em nossa sociedade, em que a visão mecanicista e sua proposta de leitura fragmentada do mundo estão em crise, em que o racionalismo neoliberal é contestado devido aos danos que ambos têm causado às relações sociais e à vida no planeta. E em meio a essa crise, advém uma outra visão sobre a realidade, mais holística, que procura valorizar a vida como um todo, e a partir dela, coloca-se a necessidade de aprender a ler o mundo com outros olhos – com olhos abertos pelo conhecimento que vamos construindo acerca de tudo o que somos e temos à nossa volta.

Cultivar esta atitude de reflexão é o que garante, o que dá significado e, que se faz proeminente para os atores educacionais: os sujeitos em ação. Por isto, o pensar reflexivo se constitui em princípio identitário para a prática pedagógica, fazendo com que novas narrativas se construam, como tema central às formas diversas dos discursos, não como algo inatingível, imutável, mas como ação possível de ser (re) significada a todo instante.

O currículo tem por opção (re) pensar ações e o papel no aprimoramento do saber e, para isso, uma reflexão sobre seu sistema de conhecimentos precisa ser feita, de forma a adequar-se ao momento atual e, principalmente, colocar-se na postura de organização basilar e mais importante na evolução dos princípios fundamentais de uma sociedade, com atores educacionais em constante evolução.

Neste particular, ele precisa ter como premissa a necessidade de uma (re) formulação dos conhecimentos/saberes que priorizam um novo pensar, sentir e agir no adolescente em conflito com a lei. O currículo deverá perceber-se como uma fonte de efetivação de seu

conhecimento intelectual que o motivará a participar do processo de desenvolvimento social, não como mero receptor de informações, mas como idealizador de reflexões críticas. Sendo assim, o currículo deve ter a postura norteadora no processo ensino/aprendizagem, levando em consideração que as ações pedagógicas têm função primordial no desenvolvimento global do adolescente em conflito com a lei, podendo ser o currículo o foco de crescimento ou de introspecção quando da sua aplicação na condução da aprendizagem.

Portanto, faz-se necessária a busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde os atores educacionais possam vivenciar e/ou experienciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações, práticas pedagógicas, podendo intentar novas configurações sobre a díade ensino/aprendizagem, sem, com isso, colocar-se como mero expectador dos avanços estruturais da sociedade, mas como um instrumento de enfoque motivador desse processo.

Deste modo, o currículo é uma constituição social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive a partir de um fazer pedagógico que garanta a construção coletiva deste conhecimento, pois o processo ensino/aprendizagem parte das histórias de vida de seus adolescentes em conflito com a lei, de suas experiências vivenciadas e problematizadas pela humanidade: (re) criando-o, (re)elaborando-o, (trans)formando-o em sistematizado. Por este viés, o currículo refere-se à organização dos conhecimentos/saberes da escola, sendo necessário transformá-lo em um processo dinâmico, reflexivo, pois, além de ser um processo, ele é um produto deste conhecimento.

Deste modo, a complexidade e a dinamicidade dos tempos atuais exigem que o currículo seja interdisciplinar, propondo uma concepção que abarque a mundialização dos valores da educação (in) formal, de maneira a romper com a tradicional divisão de tarefas e de conhecimentos/ação compartimentados. Além disso, deve possibilitar a articulação dos conceitos entre as diferentes áreas dos saberes, percebendo a (inter) relação dos vários ramos que compõem a aprendizagem, como reflexão do cotidiano.

4.1.4 A prática pedagógica na Escola Estadual Paulo Freire

Considerados os novos paradigmas emergentes, passou-se a refletir a complexidade da prática pedagógica, a qual deve ter, como embasamento, ações fundadas no humano, satisfazer a necessidade social da educação e ser orientada por um viés holístico que possibilite a construção da própria realidade social.

Para Nóvoa (1995), o aprender ininterrupto é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

Portanto, as práticas pedagógicas devem ser (re) pensadas a partir da vivência coletiva, da formação, da experiência, da valorização e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Conforme se pode perceber na fala da Professora E:

É fundamental o conhecimento para podermos acreditar no que fazemos. Através das reuniões pedagógicas é que buscamos a mudança na nossa prática, por meio de estudos, debates, vídeos... (...) Ainda, valorizar os professores dentro das suas habilidades e competências, e procurar, nas reuniões, sempre enfatizar que não somos todos iguais, que temos diferenças e, por isso, somos uma equipe. Para que todo o processo se concretize é fundamental o comprometimento de todos.

A ação dos professores na Escola Paulo Freire foi imaginada e (re) criada a partir de reflexões constantes de suas práticas e de um novo entendimento das políticas educacionais, compreendida não como um conjunto de microcompetências adicionadas, mas como uma realidade que privilegia todo um conjunto, em que se valorizam conhecimentos, habilidades, competências, atitudes, níveis de intenções, todos expressos em um conjunto de relações (inter/intra) pessoais e institucionais que permeiam o fazer. Neste sentido, Freire, (1996, p. 43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Assim, um novo desafio se estabelece para a educação, como forma de suprir as exigências impostas pela teia global: desenvolver um trabalho amplo, dinâmico e diferenciado, possibilitando saberes necessários à prática reflexiva, crítica, incluída da relação ensino/aprendizagem para os adolescentes em conflito com a lei.

Freire (Ibidem, p. 25) considera que o professor precisa se “[...] convencer, definitivamente, de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Corroborando, neste aspecto, Tardif (2002), quando afirma que o saber engloba os conhecimentos, as atitudes e a autonomia dos professores como fonte primária de seu saber ensinar e de sua competência. Portanto, são saberes plurais, compostos e heterogêneos por manifestarem tais características no próprio ato de ensinar. Isso pode ser percebido pela narrativa da Professora D ao registrar que:

Estes têm respaldo e, principalmente, a eles estão sendo ofertado conhecimentos, porque eles têm que conhecer muitas coisas para saber lidar com essa gama de diversidade. É impossível a gente saber lidar com situações aonde vocês não têm conhecimento, onde você não se prepara para isso. É uma das grandes características do nosso grupo foi estudar muito. A gente trabalha muito. Todo trabalho é milimetricamente projetado. Logo, ele tem que ser desta maneira porque senão a gente não consegue sair do chão. Exatamente pela peculiaridade que o ambiente tem.

Por sua vez, Schön (1997) defende que os professores devem questionar as situações práticas como base de suas ações, visto que, assim, eles serão capazes de enfrentar situações novas e adotar decisões apropriadas. Os professores precisam respeitar e valorar as idiossincrasias; criar oportunidades para expandir os conhecimentos; ampliar a convivência, desenvolvendo a criticidade, a criatividade e a sensibilidade na formação deste adolescente que cumpre medida sócio-educativa. Nesse sentido, o professor reflexivo é aquele que pensa a sua ação, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende ao contexto em que trabalha, interpretando-o e adaptando-o à própria atuação. Conforme Schön (Ibidem, p. 87):

Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis.

Os professores da Escola Paulo Freire não se pautam em ações feitas dicotomizadamente, eles sabem que é preciso adequarem-se e (con) viverem na rede de processos contínuos de intenções, significados e práticas dialógicas, pois, como afirma Morin (2001, p. 24): “[...] todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos [...]”.

Este tipo de conhecimento e saber privilegia a educação global e sistemática em um processo construtivo que estabelece uma nova forma de (inter) agir com o adolescente em conflito com a lei, (pres) supondo um olhar por inteiro e não de forma fragmentada, isolada e individualizada. Prioriza-se, pois, a subjetividade para perceber, construir e apreender o saber com sabor, em uma proposta metodológica respaldada pela busca da formação de uma nova e crítica visão, que, ao mesmo tempo, reconhece a unidade dentro do diverso e o diverso dentro da unidade. Conseguindo, como assinala o mesmo autor (Ibidem, p. 25) “[...] reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.” Neste pensar, o olhar crítico e criativo além de vir a ser aquele que carrega a aspiração para ver muito mais do que lhe é dado a ver, é movimento da interioridade em busca de sentido e reflexão, que inclui atenção, sensibilidade e percepção, e, que (pres) supõe (des) confiança, (re) elaboração e (re) configuração.

A prática pedagógica da Escola Paulo Freire, por este prisma, está relacionada ao ato criador, à criticidade, à reflexão como capacidades inerentes a todos os seres humanos, e, acima de tudo, nos adolescentes que ali estão cumprindo medida sócio-educativa. Assim, é possível entendê-la como uma abertura permanente à inclusão, ao resgate da cidadania, à constante preocupação com o que se faz e com o que se sente, ou seja, como pensar, produzir e se realizar coletiva e criativamente.

Esta escola, portanto, com sua equipe de profissionais e através da (re)significação das práticas pedagógicas, superou a mudança de um pensamento que isola e separa por outro que distingue e une. Substituiu, desta maneira, o pensamento limitado, redutor e excludente, por um complexo, abrangente e incluyente, acima de tudo respeitando e valorizando cada componente da comunidade escolar. Essa abordagem faz parte do pensamento contemporâneo, da educação hodierna, uma vez que o ser humano precisa lidar com várias situações e outros seres humanos ao mesmo tempo, e num tempo vivido e sentido muito mais rápido do que parece ser.

A educação na Escola Paulo Freire se dá numa simultânea exteriorização/interiorização da experiência da vida, numa compreensão maior de si mesma e numa constante abertura às novas perspectivas de igualdade de seus atores educacionais. E, sendo cada ser humano um indivíduo único, suas formas expressivas também o serão: por conta disso, foi fundamental que, no espaço (micro) cósmico da relação ensino/aprendizagem, fossem reunidas impressões do professor e do adolescente sobre si mesmos, os outros e a vida.

Educar-se, (trans) formar-se neste ambiente em que a escola está inserida é pôr-se em sintonia com as possíveis relações entre objetos e situações e compreender essa relação/mensagem, que pode ser explícita ou implícita e que é apropriada e internalizada pelo ser humano, em especial o adolescente em conflito com a lei de forma lógica ou não.

4.2 Perspectivas e conceitos da gestão escolar na sociedade atual

A gestão escolar compreende uma grandeza e um aspecto de atuação que tem por finalidade promover a organização, a movimentação e a articulação em todas as esferas materiais e humanas necessárias para garantir o progresso dos procedimentos socioeducacionais das instituições de ensino. Tais instituições são norteadas para a ascensão efetiva da aprendizagem pelos alunos, de maneira a torná-los aptos a encarar corretamente as provocações da sociedade contemporânea e da economia global centrada no conhecimento.

Compete à gestão escolar, seguindo o pensamento de Lück (1998), estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam orientadas para resultados, isto é, um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas. Assim legitima a fala da Professora D: “*A gestão é ponto fundamental para um bom trabalho. Se o gestor tem uma visão clara das coisas, ele vai conseguir conduzir seu professor para um excelente trabalho, para que na prática o retorno seja maravilhoso*”.

No espaço/tempo da ação educativa, a gestão escolar, como um conceito novo, torna-se o elemento de superação do enfoque limitado e centralizador da administração tradicional, assentando-se sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e sua competência como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade da relação ensino/aprendizagem.

Pazeto (2000, p. 165) acresce que “[...] o conceito de gestão traz consigo a idéia de coordenação e de participação, ao invés de centralização e controle.” As instituições escolares são sinérgicas, ou seja, têm vida, pois envolvem ações coletivas da comunidade escolar. Neste sentido, ressalta Lück (2000, p. 27): “[...] a criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática. Dela fazem parte uma visão de conjunto da escola e de sua responsabilidade social.” Esta ponderação trazida pelo autor pode ser comprovada pela fala da Professora D:

É a equipe gestora que vai determinar e incentivar qual o caminho a ser seguido para se chegar a um objetivo. Se tu não tens uma gestão clara, participativa, democrática, né, teu professor vai ficar perdido. Ele não vai ter rumo certo. E aí você começa a enfrentar os problemas, na sala de aula, com o aluno.

Por conseguinte, a gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente, e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente. Para Lück (2006, p. 36) gestão educacional é descrita como

[...] um processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retomo de informações) e transparência (demonstração; pública de seus processos e resultados).

Pode-se observar a importância da gestão escolar, visto que ela tem condições de proporcionar um avanço na qualidade do ensino e nas relações (intra/inter) pessoais, oferecendo alternativas inovadoras que auxiliam no processo de construção do conhecimento em conjunto com a comunidade escolar, de forma participativa. Barbosa (1999, p. 219) observa:

A gestão da escola passa a ser então o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente. A gestão democrática, assim entendida, exige uma mudança de mentalidade dos diferentes segmentos da comunidade escolar. A gestão democrática implica que a comunidade e os usuários da escola sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores de serviços educacionais.

A nova postura de gestão escolar pretende assegurar que o processo educativo alcance novos horizontes, desenhando linhas e caminhos diversos aos adolescentes em conflito com a lei, de forma que, quando saírem da escola, possam ver o mundo de maneira diferente, estarem preparados para se tornarem cidadãos conscientes de seu papel social.

De acordo com Lück (2006, p. 08) o objetivo principal da gestão escolar é:

[...] a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar idéias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável.

Por ser a realidade global, tudo está relacionado a tudo, direta ou indiretamente, portanto, a nova postura de gestão escolar é fundamentada a partir do estabelecimento de uma rede de fatos, circunstâncias e situações, intensamente (inter) ligadas. Para a Professora E, a concepção de gestão perpassa conceitos como humildade, transparência, postura ética e diálogo, conforme relata:

[...] a humildade é um ponto de partida para falar nesse assunto, pois para gerenciar é fundamental saber ouvir e saber falar e, principalmente, muita transparência com o grupo, construir um clima verdadeiro com os colegas, um clima de confiança, respeito e responsabilidade, pois é só assim que se pode construir com o próprio aluno também, se exigimos do aluno, temos que ser verdadeiros sempre.

Logo, a gestão precisa voltar o seu olhar à realidade e aos acontecimentos, buscando a permanente atualização de informações e saberes, já que o mundo interconectado exige conhecimentos.

Diante, pois, deste novo contexto, a equipe gestora se torna responsável pela articulação do PPP com a comunidade escolar, cabendo-lhe a tarefa de sistematizar e integrar as ações pedagógicas pelo viés da interdisciplinaridade; proporcionar condições à formação individual/coletiva; contribuir com a aprendizagem significativa e mediar a relação ensino/aprendizagem do adolescente em conflito com a lei e que cumpre medida sócio-educativa. Além disso, cabe-lhe inserir o professor neste universo a fim de buscar a efetiva participação nas questões educacionais.

4.2.1 Equipe gestora da escola Paulo Freire: o perfil na contemporaneidade

A educação atravessa um período ímpar em sua história e enfrenta inúmeras contradições. A maior delas talvez seja a necessidade de – em meio às inseguranças e às dúvidas que rondam o espaço da coletividade humana e a procura de novos saberes – construir nítidas e transparentes posturas didático/metodológicas que possam atender a diversidade dos adolescentes.

Tais desafios atribuíram à equipe gestora da Escola Paulo Freire um significativo número de demandas fortemente expressivas, responsáveis por propor as suas ações uma profunda e inquietante (re) visão e (re) novação sobre o entendimento acerca das múltiplas direções da educação que defendem e exercitam dia a dia no espaço microcósmino da relação ensino/aprendizagem. Isso exigiu envolvimento, confiança e abertura à formação continuada por parte de todos os professores, como descreve a Professora E: *“A confiança é a chave para o sucesso. E nossa escola e os professores possuem isso. Para construir esse clima de confiança, e as pessoas que convivem conosco sabem do que eu falo, a formação pedagógica é base para a construção de uma equipe de trabalho”*.

A gestão da escola não se encontra arraigada nos modelos tradicionais ou clássicos, porque se adapta às reivindicações de hoje, devido às múltiplas sociedades globalizadas em relação aos conhecimentos. Assim sendo, não mais se apóia na dicotomização/fragmentação dos saberes, ressaltando, ao contrário, a necessidade vital de um desenvolvimento ético em um âmbito mais geral, global e com uma postura (trans)formadora totalizante.

Lück (2006, p. 42) acrescenta que:

Somente através de uma gestão educacional é que se permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe.

Na escola Paulo Freire, a gestão está sempre em constante movimento de (re) significação e capacitação para atender a diversidade no contexto que atua. O seu perfil abarca a multicompetência; a curiosidade; a capacidade de congregar e transferir saberes conceituais e de procedimentos, que lhe deixam inventar suas próprias resoluções às provocações enfrentadas: sem nenhuma fronteira territorial que confina o conhecimento e a cultura. A imprecisão, a mutabilidade e as incertezas do tempo presente provocam a equipe gestora a trabalhar com a reflexão em lugar das verdades absolutas, imutáveis. Isso faz com que a postura ética e o conhecimento do espaço de aprendizagem e da realidade vigente imponham, nas relações (inter) pessoais, o afeto como elemento norteador das práticas pedagógicas, destacado na fala da Professora E:

Procuro me interar dos assuntos de sala de aula para não me distanciar da realidade e dos professores e dos problemas que os mesmos enfrentam. Como colegas tenho uma postura e uma fala: precisamos nos cuidar como educadores, uns precisam ser os olhos dos outros para que possamos trabalhar com confiança e segurança.

Deste modo, a sociedade hodierna vem provocando um (re) pensar constante nas capacidades/competências indispensáveis dos seres humanos e, conseqüentemente, alterações profundas nas (inter) relações e nas condições de trabalho. Assim, a exigência e a realidade sócio-econômica-cultural da escola Paulo Freire definiram, sobretudo, a composição de uma equipe gestora com perfil próprio, com capacidade de se (trans) formar, sem que, com isso, viesse a pôr em risco os princípios éticos intrínsecos ao seu fazer.

Novas habilidades cognitivas, sociais e relacionais foram atribuídas a todos e esta equipe gestora assimilou, no seu movimento interno de reflexão/(re)significação, a condição necessária para a (sobre)vivência. Hard e Negri (2006, p. 16-17) corroboram tal prática ao afirmarem:

[...] esforçamo-nos ao máximo para adotar uma abordagem amplamente interdisciplinar. Nossa argumentação procura ser em igual medida filosófica e histórica, cultural e econômica, política e antropológica. Em parte, o tema do nosso estudo exige essa ampla interdisciplinaridade, uma vez que (...) as fronteiras que

previamente talvez justificassem estreita abordagem disciplinar estão sendo derrubadas.

A equipe gestora da Escola Paulo Freire não está centrada em um único indivíduo gestor, conforme legitima a Professora E ao dizer: “[...] *procuro dar oportunidade para todos. Assim, todos se sentem parte da equipe e, quando falo todos, são todos mesmo*”. Conseqüentemente, sua atuação não se encerra no interior do espaço/tempo escolar, nela, posiciona-se a representatividade da comunidade, visto que se constituem saberes, experiências, dúvidas, aspirações e conflitos de toda a coletividade.

As idiossincrasias da escola pesquisada têm suscitado constantes desafios na atuação da equipe gestora, porque ela tem o domínio do conhecimento específico do que se empreende, tornando-se, assim, presença incentivadora, consciente e comprometida com a dinâmica viva do ensinar/aprender, a qual, além da dedicação ao conhecimento e ao adolescente em conflito com a lei, é possuidora de uma cosmovisão globalizante e holística da educação.

A equipe gestora da Escola Paulo Freire tem percebido que o conhecimento técnico não se abstém das atitudes pessoais de respeito, admiração e reverência do outro; da necessidade de compartilhar e participar da produção coletiva da educação; do se abrir à crítica e à (re) visão das práticas e conceitos; da coerência e retidão de princípios frente os valores humanos e da consciência valorativa que necessita desenvolver sobre a realidade na qual se inscreve a sua ação pedagógica. Neste ponto, são pertinentes as considerações tecidas por Imbérnon (2006, p. 36):

O debate e a análise dos aspectos anteriores, cada vez mais presentes no sistema social e educativo, devem desenvolver-se tendo em conta o novo quadro social: a realidade da desregulamentação social e econômica, as idéias e práticas neoliberais, a tão falada globalização ou mundialização, os indicadores de desempenho para medir a qualidade educativa, a falsa autonomia da educação e o avanço do gerencialismo educativo etc. Nesse sentido, é necessário estabelecer um debate sobre a análise das relações de poder e sobre as alternativas de participação (autonomia, colegialidade...) [...].

À proporção que esta condição de saber, em todos os níveis, foi se estabelecendo consciente e criticamente, a ação da equipe gestora, dos professores e funcionários do CASE – nos seus cafezinhos informais compartilhados nos intervalos – assinalava para a formação continuada visto que constituída de debates, compartilhamento de experiências, produção de materiais pedagógicos, troca de referenciais teóricos e análise avaliativa e dialógica de cada adolescente ali assistido, constituíam competências e habilidades para (inter)agirem com a

complexa, diversa e exigente realidade do dia a dia, inscrito neste tempo/espaço de aprendizagem. Ibérnon (Ibidem, p. 41) registra:

É preciso desenvolver novas práticas alternativas baseadas na verdadeira autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática da profissão que permitam vislumbrar novas formas de entender a profissão, revelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário, a escola e sua organização educativa.

Diante dos distintos tempos/espaços de trocas de saberes e experiências, a equipe gestora estabeleceu estratégias de pensamento, percepção, estímulos e tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar eticamente o conhecimento e suas ações. Pois, conforme Sá-Chaves (2001, p. 85),

[...] o que nos leva a pensar na importância que uma formação cidadã consciente e responsável, compromissada com a ética, valores de justiça e solidariedade deve ter, em paridade com os valores do desenvolvimento econômico, científico e cultural em todas as suas formas de manifestações.

Neste sentido, constatou-se a importância de uma gestão flexível não só na troca de saberes e na condução do espaço/tempo de aprendizagem, mas no desenvolvimento de valores éticos e políticos que construam, junto aos adolescentes em conflito com a lei, a consciência de cidadania, que, para a autora citada, significa (Ibidem, p. 88): “[...] a (...) tarefa de conciliar crescimento econômico e desenvolvimento social, de assegurar os valores inerentes à cidadania plena, assegurando, para tanto, as condições para o seu exercício”.

É mister, neste período de gigantescas metamorfoses globais, que o aprimoramento do conhecimento científico não se esqueça da dimensão dos valores humanos, no exercício da gestão democrática, em consonância com Libâneo (2002, p. 8-9) que assinala:

[...] diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar os valores fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade (...) o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convivência democrática.

Assim, esta equipe gestora tem procurado acolher a diversidade e abrir-se às condições de incerteza que caracterizam todo o desenvolvimento do indivíduo, direcionando condições de heterogeneidade, imprevisibilidade de respostas, livre construção de si mesmo, da sua execução e do seu momento histórico. Segundo Sá-Chaves (Ibidem, p. 89), “[...] na atitude

apontada, o docente ultrapassa um modelo de racionalidade positivista, instrumental e tecnicista; ele deve se abrir reflexiva e criticamente à multiplicidade e imprevisibilidade do fenômeno humano”. Com esta abertura para o novo, o inédito, ou seja, com a superação da visão tradicional de gestão, pode se constatar o resultado positivo que a Escola Paulo Freire vem vivenciando e que é exposto nas palavras da Professora D:

Nos últimos anos, faz um ano que estamos nesta gestão, conseguimos muitos ganhos. O grupo cresceu muito. Os alunos amadureceram. A escola tem outra característica. E a gente vê na instituição que o comportamento dos meninos, as atitudes de sala de aula, a maneira de se dirigirem aos professores e até mesmo aos monitores do CASE mudou e é visível isso.

Portanto, a equipe gestora tem tido como base uma reflexão sobre as suas ações, de modo a permitir que se examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de auto-avaliação. O mesmo também ocorreu com os professores no momento em que foram valorizados e concebidos como únicos, imprescindíveis e competentes como revela a Professora E: “[...] *acredito e valorizo os profissionais que trabalham comigo, principalmente, reconhecendo o potencial que cada um possui, e o retorno é visível na mudança de postura deles e no comprometimento com a escola*”. A orientação para esse processo tem exigido uma proposta crítica da intervenção empreendedora, uma análise dos fazeres do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que esta proposta tem permeado o terreno das capacidades e habilidades, onde valores e concepções de cada um têm sido questionados permanentemente, pois conforme a Professora E: “[...] *administrar a partir do momento que se tem transparência e seriedade, faz com que cada professor saiba a sua situação funcional, sem gerar competitividade ou descontentamento*”.

Avalia-se, deste modo, que a visão empreendedora da equipe gestora da Escola Paulo Freire consiste em descobrir, organizar, fundamentar, (re)visar e (re)construir a teoria e ajudar a (re)mover o sentido pedagógico comum, (re)compor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam no modelo hodierno.

CAPITULO V – UM PONTO EQÜIDISTANTE ENTRE AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

"As inteligências dormem. Inúteis são todas as tentativas de acordá-las por meio da força e das ameaças. As inteligências só entendem os argumentos do desejo: elas são ferramentas e brinquedos do desejo".

Rubens Alves

O século XXI se apresenta como o prenúncio de um tempo em que, cada vez mais, as sociedades globalizadas percebem que os talentos humanos são seus bens mais preciosos. Embora, o crescente reconhecimento de se criar condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial dos indivíduos com altas habilidade/superdotação, nota-se que pouco se conhece acerca das suas necessidades e características.

Com relação à inteligência, aspecto central nas discussões relativas à superdotação, é importante lembrar a mudança que ocorreu em sua concepção, de uma visão unidimensional para a multidimensional. Desta forma, a inteligência passou a ser concebida como articuladora das faculdades intelectuais humanas de maneira relativamente independentes, ou seja, a ideia de que existem distintos tipos de inteligências.

Com a objetividade de apresentar alguns conceitos, descrevem-se as altas habilidades/superdotação na concepção do Ministério da Educação – MEC, Guenther e Renzulli e, inteligência, sob a ótica de Gardner, no intuito de clarificar e desfazer ideias errôneas ou míticas que se encontram fortemente enraizadas no pensamento popular. Portanto, este capítulo sistematizará um ponto eqüidistante entre as Inteligências Múltiplas de Gardner e a Concepção de Superdotação apresentada por Renzulli.

5.1 Altas habilidades/superdotação segundo o MEC

Altas habilidades/superdotação é um tema primordial para a sociedade, pois entende o indivíduo com características e singularidades que podem ser utilizadas para o florescimento desta ou para a sua degradação. Conceituá-lo, contudo, é tarefa complexa. A concepção de altas habilidades/superdotação é mutável e reflete o que uma determinada cultura tem como valorativo em determinado período.

Assim, o MEC, por meio da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta os seguintes conceitos relativos às altas habilidades/superdotação.

5.1.1 Altas habilidades/superdotação para a Política Nacional de Educação Especial, de 1995

A Política Nacional de Educação Especial, de acordo com Brasil (1995, p. 17), define como altas habilidades/superdotação os alunos que “[...] apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciadas pelo alto desempenho nas diversas áreas de atividade.”

Segundo esta Política, seis tipos de altas habilidade/superdotação são definidos:

Tipo Intelectual - apresenta flexibilidade e fluência de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, raciocínio, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas e julgamento crítico;

Tipo Acadêmico - evidencia aptidão acadêmica específica de atenção; concentração; rapidez de aprendizagem; boa memória; gosto e motivação pelas disciplinas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento e capacidade de produção acadêmica;

Tipo Criativo - relaciona-se às seguintes características: originalidade; imaginação; capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora; sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir, diferentemente, sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto-expressão; fluência e flexibilidade;

Tipo Social - revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver circunstâncias sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência;

Tipo Talento Especial - pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho;

Tipo Psicomotor - destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

5.1.2 Altas habilidades/superdotação para as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001

Para Brasil (2001), no artigo 5º, inciso III, da Resolução CNE/CEB nº 2, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a concepção de alunos com altas habilidades/superdotação faz referência àqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos, atitudes e atribui, ainda, os seguintes traços comuns:

- Alto grau de curiosidade;
- Boa memória;
- Atenção concentrada;
- Persistência;
- Independência e autonomia;
- Interesse por áreas e tópicos diversos;
- Facilidade de aprendizagem;
- Criatividade e imaginação:
- Iniciativa;
- Liderança;
- Vocabulário avançado para sua idade cronológica;
- Riqueza de expressão verbal;
- Elaboração e fluência de idéias;
- Habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas;
- Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos;
- Habilidade para perceber discrepâncias entre idéias e pontos de vistas;
- Interesse por livros e outras fontes de conhecimento;
- Alto nível de energia;
- Preferência por situações/objetos novos;
- Senso de humor;
- Originalidade para resolver problemas.

5.1.3 Altas habilidades/superdotação para o Conselho Nacional de Educação, de 2009

Em consonância com Brasil (2009, p. 17), o Conselho Nacional de Educação/CEB, nº 04 define alunos com altas habilidades/superdotação: “[...] aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.”

As definições do público alvo, desta maneira, devem ser contextualizadas, considerando que este se modifica continuamente, transformando o contexto no qual está inserido. Esse dinamismo exige um olhar voltado para a alteração da situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a valorização de todos os envolvidos.

5.2 Altas habilidades/superdotação segundo Guenther

O processo de gerar novas ideias parece ser uma habilidade/talento que a humanidade dispõe sempre que necessita de respostas ou soluções inovadoras para seus problemas e suas questões existenciais: não se pára de criar. Os seres humanos são capazes de fazer história porque criam, inventam, inovam.

Para Guenther (2000, p. 27), alunos com altas habilidades/superdotação são seres muito complexos. Ela faz referência a eles como bem dotados e talentosos, e assim os define:

[...] pessoa que realiza com alto grau de qualidade, alcançando reconhecido sucesso, algo que representa expressão de uma característica que a sociedade reconhece e aprecia, ou desempenha em nível de qualidade superior em alguma área que a sociedade valoriza [...].

Conforme a autora (Ibidem), tais alunos não necessitam apresentar um alto coeficiente de performance em tudo o que praticam. Eles podem até, unicamente, desempenhar uma habilidade em uma determinada área e ter um déficit em outra. A autora (Ibidem) define alguns tipos de talentos:

Inteligência e Capacidade Geral – os alunos talentosos apresentam, através de um conjunto de sinais específicos e observáveis: **a) vivacidade mental** – expressam curiosidades; mexem; desmontam; examinam; interrogam; enfrentam e apreciam desafios; mostram senso de humor; boa memória; compreendem; apreendem com facilidade por vários meios e têm uma boa base de informações; **b) auto-motivação e confiança** – demonstram independência,

persistência, compromisso com a tarefa, motivação interna; aceitam correr riscos; têm iniciativa própria; são animados, participantes, confiantes e seguros. Apresentam responsabilidade e presença própria.

Capacidade pronunciada – neste grupo, encontram-se aqueles com sucesso nas áreas como linguagem e matemática; expressando sob a forma de talento acadêmico e abrangendo características peculiares como: **a) talento verbal** – tem sua gênese quando traços de vivacidade mental são combinados com gosto e eficiência ao lidar com palavras; precisão e riqueza de vocabulário; compreensão e expressão verbal; sucesso em áreas cujo domínio depende de pensamento linear e linguagem escrita ou falada. Para Guenther (Ibidem, p. 48), estes alunos talentosos “[...] são caracterizados (...) pela capacidade de analisar, associar e configurar símbolos e conceitos; boa organização interna, raciocínio e lógica [...]”. Tendo, ainda, destaque para a concentração e a persistência; **b) pensamento abstrato** – são detentores de capacidade de analisar, associar, configurar símbolos e conceitos; boa organização interna, raciocínio e lógica; capacidade no estabelecimento de relações; habilidade de identificar as causas dos fenômenos observados e aptidão de formar conceitos a partir de fatos.

Talento Criativo – destacam-se peculiaridades como sinais de produção original e fluente de idéias; projetos ou realizações em diversas áreas de atividades; pensamento holístico divergente ou não linear; percepção acurada; intuição; elevado senso crítico; autocrítica; sensibilidade e perceptividade. São quase, em sua totalidade, considerados diferentes, fora dos padrões do grupo.

Talento Psicossocial – têm aqueles que apresentam características como capacidade e gosto por cooperação; sensibilidade e preocupação com o bem estar dos outros, aliados a um senso de justiça, respeito, bondade e amizade para com o próximo. Ainda, possuem capacidade de irradiação de energia própria para o grupo, assim como sinalizam liderança, aceitação e companheirismo.

Talento Psicomotor – são detectados pelo desempenho qualitativamente superior em atividades físicas; notável acuidade sensorial; controle da mente sobre funções do sistema muscular e ósseo; força; saúde; resistência; coordenação; precisão; ritmo e leveza nos movimentos e manejo do próprio corpo; gosto e dedicação a variadas atividades e experiências físicas e rítmicas, tais como em esportes, artesanato, mecânica, ginástica e dança.

Desta forma, Guenther (Ibidem) afirma que esses atributos vêm expressos em configurações globais, como formas de ser e (re) agir, nas atitudes e maneiras de encarar o mundo e se posicionar perante as situações e interações consigo próprio, com os outros e

com o ambiente ao redor. Contudo, para a mesma autora (Ibidem, p.16), “[...] a facilidade com que o potencial humano pode ser desperdiçado, permanecer dormente e não ser desenvolvido, mediocritizar-se, ou simplesmente estagnar-se e perder-se, ao nível dos indivíduos é assustador [...]”.

Sob esta perspectiva, estimular o talento é essencial para não se perder tais habilidades, da mesma maneira que a sociedade tem a função de impedir que não se percam, ou então, sejam canalizados para o lado negativo, como a criminalidade. Para que isso não ocorra, a dita sociedade deve oferecer valorização e possibilidades a fim de que esses desenvolvam suas capacidades e talentos de forma plena.

5.3 Altas habilidades/superdotação na concepção de Joseph Renzulli

Analisando as concepções de altas habilidades/superdotação dos autores abordados, constata-se que essas são múltiplas e plurissignificativas. Considerada esta constatação, definir com exatidão quem é o aluno com altas habilidades/superdotação se torna um processo de difícil construção. Alencar & Fleith (2001, p. 52) afirmam que a superdotação vincula-se à ocorrência de que o conceito é um “[...] construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa”.

Sendo assim, a precisão conceitual está vinculada à proeminência das características ou das condutas selecionadas e dos modos de avaliar válidos e exatos pelos quais foi produzida. Esta ideia exige (re)conhecer que os alunos com altas habilidades/superdotação compõem um grupo heterogêneo, com distintas idiosincrasias, uma vez que a inteligência se constitui a partir de um suporte físico ou social, com o qual está intimamente ligada, como norte para o desenvolvimento de si mesma.

A Concepção dos Três Anéis, de Renzulli (1988, p. 20), evidencia a compreensão de que “[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias”. Assim, o teórico (2000) estabeleceu um novo prisma para a compreensão e o entendimento da superdotação. Este novo conceito, conforme o próprio autor (1986, p. 8), está representado graficamente:



Representação gráfica da Superdotação, segundo Renzulli

Renzulli (Ibidem) revelou a existência de três pilares fundamentais, por todos (re) conhecidos como os anéis, que têm como suporte basilar uma tessitura social: família, escola, amigos, dentre outros. Porém, é necessário ressaltar que o gráfico, na sua gênese inicial, apresentava tão somente os elementos inerentes ao indivíduo, deixando de valorar os fatores externos do seu experienciar, concretamente, a objetividade do mundo real, ou seja, por não proporcionar uma visão contextualizada do aluno com altas habilidades/superdotação.

Conseqüentemente, o teórico (Ibidem) executou alteração no modelo inicial, acrescentando uma teia xadrez como pano de fundo para representar e destacar a importância dos aspectos sociais que servem de sustentáculo à manifestação plena dos anéis. Sem deixar de enfatizar, neste caso, que eles não precisam estar presentes simultaneamente, ou se manifestar na mesma intensidade no decorrer da vida produtiva. O essencial é que eles interajam entre si e em algum grau, para que um coeficiente de produtividade criativa possa insurgir.

Os três pilares fundamentais são descritos da seguinte forma:

1º - Habilidade acima da média – um dos pilares fundamentais que manifesta a potencialidade superior em todo e qualquer campo do desempenho humano e envolve duas dimensões: **a) habilidades gerais** – incidem na aptidão de processar/apreender informações, agregar experiências que resultem em respostas apropriadas e adequadas a novas situações e

na capacidade de se engajar às experiências abstratas e, **b) habilidades específicas** – constituem-se na habilidade de adquirir conhecimento, prática e agilidade para atuar em uma ou mais atividades de determinadas áreas do saber e/ou fazer;

2º - Motivação ou envolvimento com a tarefa – refere-se a uma forma depurada e direcionada de motivação, uma força motriz canalizada para uma tarefa em particular ou uma área específica de atuação. Neste pilar, algumas palavras têm destaque especial para definir o envolvimento com a tarefa: perseverança, persistência, dedicação e autoconfiança; e

3º - Criatividade – envolve aspectos que geralmente aparecem juntos: fluência, flexibilidade, originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos. Conforme Alencar & Fleith (2001), na criatividade, constata-se uma multiplicidade de concepção. No entanto, as teóricas, por meio da análise de várias definições, enfatizam que um ponto fulcral é comum a todas: a elaboração de um produto novo, que venha atender às necessidades de uma dada cultura.

De acordo com essa concepção, deve-se ressaltar que, para as autoras, a criatividade não está exclusivamente relacionada à área artística, mas a qualquer área de interesse do aluno; acreditando-se que o seu desenvolvimento a motivação dentro do campo de interesse vêm ampliar as possibilidades de o aluno ter sucesso, satisfação pessoal e alto nível de produtividade.

Renzulli (1986) propõe ainda duas categorias de Altas Habilidades/Superdotação: a acadêmica e a produtivo-criativa, embora, ambas possam se manifestar em um mesmo indivíduo. A primeira, por ter suas aptidões concentradas nas áreas lingüística ou lógico-matemática, é a mais valorizada nas situações tradicionais de aprendizagem acadêmica e, conseqüentemente, a mais facilmente identificada pelos testes tradicionais de Quociente de Inteligência – QI ou outros testes de habilidades cognitivas. O seu desenvolvimento tende a priorizar a aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos de pensamento e a aquisição, o armazenamento e a recuperação das informações. A segunda delas tem suas capacidades direcionadas à criatividade. O aluno, geralmente, é mais questionador, imaginativo e inventivo na resolução de problemas. O autor (Ibidem, p. 83) entende a categoria produtivo-criativa como

[...] aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas e originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo.

Assim, o aluno produtivo-criativo é levado a utilizar seu pensamento para produzir novas ideias, materiais inéditos; passa de simples consumidor para produtor de conhecimento.

Portanto, entendendo que os três anéis não precisam estar presentes concomitantemente ou se manifestarem com a mesma magnitude no decorrer da vida produtiva e que, todavia, é fundamental eles interajam entre si e em algum grau, faz-se necessário um novo olhar que contemple potencialidades indispensáveis para o desenvolvimento integral do aluno com altas habilidades/superdotação, pois ter aptidões é inerente ao indivíduo.

Deste modo, ter altas habilidades/superdotação dependerá do contexto e das interações, ademais, Renzulli (1980, p. 4) recomenda que não se deve compreender “[...] superdotação como um conceito absoluto – algo que existe em si mesmo ou de si mesmo, sem relação com qualquer outra coisa [...]”. Assim, o papel da criatividade nas altas habilidades/superdotação não deve ser negligenciado, pois se espera que o indivíduo se torne produtor de novos conhecimentos ao invés de mero consumidor de informações existentes.

5.4 As Inteligências Múltiplas de Howard Gardner

O conceito de inteligência expressa a capacidade de raciocinar, compreender ideias, resolver problemas e aprender. Porém, tem sido objeto de estudo e vem sofrendo algumas (re)formulações.

Em algumas culturas, a inteligência é vista como o pensar, o abstrair e o processamento de informações e, em outras, a importância reside em habilidades como o conhecimento. Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Ferreira (1986, p. 774), inteligência origina-se da palavra latina

[...] *intelligentia*. **1.** Faculdade de aprender, apreender ou compreender; percepção, apreensão, intelecto, intelectualidade. **2.** Qualidade ou capacidade de compreender e adaptar-se facilmente; capacidade, penetração, agudeza, perspicácia (...). **6.** Destreza mental; habilidade [...].

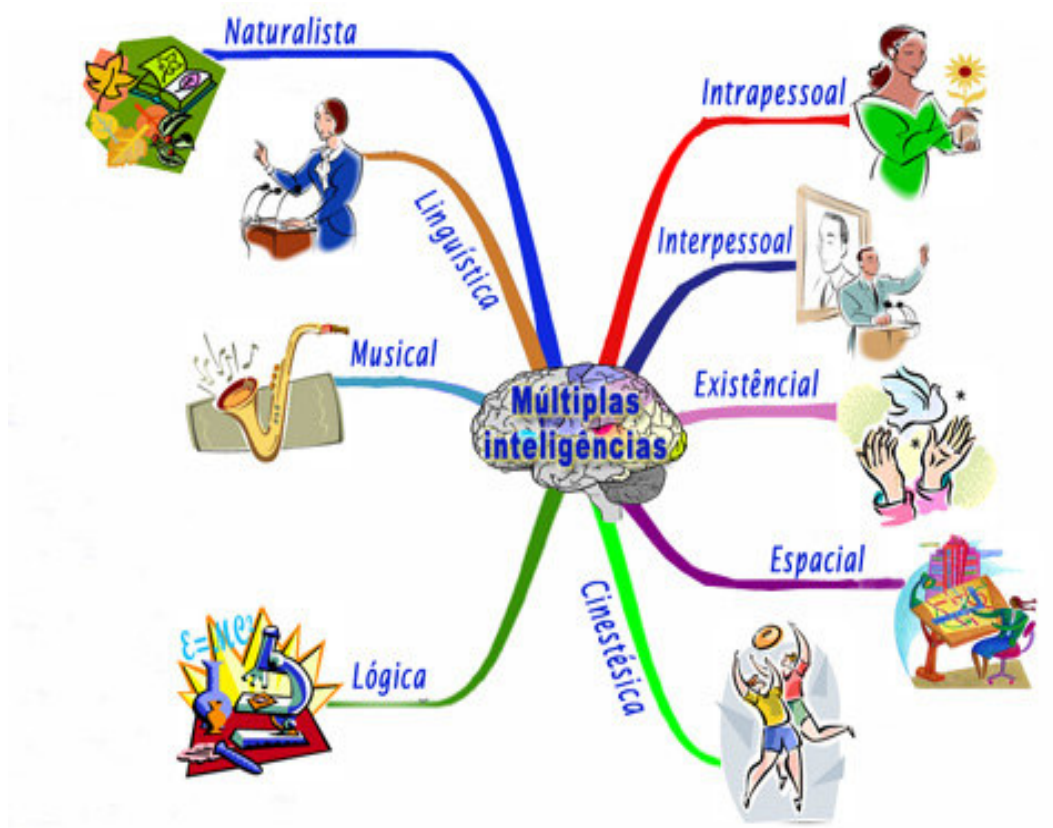
E, para Ramos-Ford & Gardner (1991, p. 56), inteligência é definida como “[...] um conjunto de capacidades, talentos, habilidades mentais aos quais decidimos chamar inteligências”. Os autores, assim como Gardner (2000), colaboram para um novo significado das capacidades cognitivas do ser humano.

Para Gardner (2001), a visão tradicional de inteligência tem sido superada, visto que as pessoas são entendidas como possuidoras de um conjunto de inteligências relativamente independentes. Ainda para Gardner (2000, p. 47), inteligência é “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”.

Este olhar distinto de inteligência permite um (re)conhecimento das diversas maneiras e modos contrastantes que os indivíduos possuem e fazem uso para apreender as coisas ao seu redor e a si mesmos. Por este prisma, entende-se que as inteligências acontecem simultaneamente, pois uma ação exige vários tipos delas. Portanto, elas se (inter)relacionam e complementam entre si.

Gardner (2001), em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, afirma que cada indivíduo tem formas diferenciadas de inteligência e em graus variados, logo, o autor relaciona as altas habilidades/superdotação à manifestação das várias inteligências do ser humano, dando ênfase à capacidade de resolver problemas e elaborar produtos. No entanto, este indivíduo pode ser promissor em uma delas e não apresentar um desempenho tão bom em outra.

Em seus estudos, o teórico (Ibidem) identificou nove tipos de inteligências que podem ser assim ilustradas e descritas:



Representação gráfica das Múltiplas Inteligências, conforme Gardner

1ª – INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA – é a aptidão intelectual inerente ao *homo sapiens*, pois envolve as habilidades de manusear distintas áreas da linguagem como: a sintaxe – formada pelas regras gramaticais implícitas e funcionais; a semântica – constituída por estudos da significação da língua e a pragmática – conduz para seu uso prático. Compõem-na, ainda, as competências mais acadêmicas, como a expressão e a compreensão escrita e verbal. E os componentes centrais desta inteligência linguística são maior sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. Esta Inteligência Lingüística é adotada para convencer, agradar, estimular ou transmitir idéias.

2ª – INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA – é a capacidade que tem sua gênese no confronto com o mundo concreto, pois é por meio da (re) ordenação dos objetos e da avaliação de suas quantidades que os indivíduos adquirem o conhecimento inicial para solucionar problemas por meio do cálculo numérico e do pensamento lógico. Tem sua representação a partir da sensibilidade com padrões e relacionamentos consequenciais; afirmação, proposição e outras funções pautadas nas abstrações. Nos processos, estão

incluídas categorização, classificação, inferência, generalização, levantamento e averiguação de hipóteses. Seus elementos centrais são a sensibilidade e a competência de distinguir padrões lógicos ou numéricos, a habilidade para lidar com extensas cadeias de raciocínio e sistematização.

3ª – INTELIGÊNCIA ESPACIAL – é a capacidade de perceber e orientar-se no ambiente viso-espacial e de realizar transformações sobre estas percepções de maneira precisa. Manipula formas ou objetos mentalmente e, a partir da apropriação inicial, cria tensão, equilíbrio e composição, numa representação do mundo físico.

4ª – INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA – é a habilidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo ou partes dele e seus movimentos, de forma distinta e precisa e de, numa visão holística, manipular objetos com competência.

5ª – INTELIGÊNCIA MUSICAL – Esta inteligência, para Gardner (1994), é a que se apresenta primeiro, entre todas as demais. É a que possibilita compreensão, discriminação, percepção, expressão e transformação da peça musical, incluindo discriminação de sons; habilidade para perceber temas musicais; sensibilidade para ritmos, texturas e timbre; e competência para (re)produzir música.

6ª – INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL – é a capacidade de entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas e, através delas, implementar e alcançar determinados objetivos.

7ª – INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL – é a competência correlata à interpessoal, isto é, a que tem acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o (re) conhecimento de necessidades, desejos e inteligência própria; a capacidade para formular uma imagem precisa de si mesmo: autoconhecimento; a habilidade para usar essa imagem para o crescimento e a implementação de mudanças. Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através da autopercepção das manifestações de afeto, do discernimento das próprias emoções e da ciência das forças e fraquezas pessoais.

8ª – INTELIGÊNCIA NATURALISTA – é a habilidade humana que demonstra interesse no (re) conhecimento e na classificação da fauna, flora e do meio ambiente.

9ª – INTELIGÊNCIA EXISTENCIAL – é a capacidade que desenvolve a aprendizagem investigativa, reflexiva e o pensamento. Competência de situar-se com os limites do cosmos, das coisas mais etéreas; compreensão do sentido de vida e de morte, do amor e do ódio; capacidade de aprofundar-se na descoberta do sentido da obra de arte, das questões filosóficas, da religiosidade e das coisas místicas ou metafísicas.

Portanto, Gardner (2001) apresenta as inteligências a partir de uma nova definição da natureza humana, descrevendo-a como possuidora de um conjunto básico de habilidades do ponto de vista cognitivo. Nesta perspectiva, não há duas pessoas com o mesmo perfil de inteligências, pois elas surgem da combinação da herança genética e de suas condições de vida, bem como da cultura e época na qual está inserida.

Assim explicitada, a Teoria das Inteligências Múltiplas traz uma nova perspectiva sobre a relação existente entre a criatividade e as inteligências. Pode-se considerar, então, que a criatividade resulta não somente do nível de inteligência, mas do perfil desta em (inter) ação com o mundo real.

5.5 O entrecruzamento das Altas Habilidades/Superdotação de Joseph Renzulli com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner

Muitas são as (co) relações possíveis entre as teorias dos Três Anéis de Joseph Renzulli e das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Para Plucker (2001), a afinidade existente entre ambas é intensa, pois influencia tanto o modo de identificar quanto às atitudes em relação às altas habilidades/superdotação. Renzulli (1986) considera a pessoa com tais habilidades aquela que apresenta mais inteligência em relação à média, enquanto que Gardner (1999) nomeia-a como extraordinária. Portanto, estas convergem para um conceito multidimensional, dinâmico e produtivo/criativo do potencial superior de inteligência. Os autores compreendem que não se pode mais entendê-la por um viés isolado, unidimensional, visto que não há uma concepção singular que defina esta temática tão complexa.

Ambas as teorias têm em comum a tessitura sócio-cultural atuando como sustentáculo à manifestação plena das altas habilidades/superdotação e das inteligências, tendo em vista que, além destas possuem um sistema próprio de símbolos representados de diferentes formas, também se entrelaçam, progressivamente, com várias outras funções e sistemas simbólicos, sendo assim influenciadas pela cultura em que estão arraigadas.

Outra relação possível está pautada sobre os processos de identificação. Ambos os autores enfatizam a inexistência de um procedimento ideal de se mensurar a inteligência e da necessidade de buscar alternativas que possam mostrar o potencial do indivíduo com altas habilidades/superdotação no seu fazer cotidiano e na plenitude expressiva das suas inteligências, e não somente por meio de situações tradicionais de testagem.

Outro ponto equidistante está na organização dos fundamentos basilares de suas teorias, pois para ambos – quer seja os Anéis, na Teoria de Renzulli, como as Inteligências

para Gardner – não precisam estar presentes simultaneamente, porque elas têm relativa autonomia; existem em graus e intensidades diferentes. Os autores postulam, porém, que é fundamental e imprescindível que interajam entre si para que um nível de produtividade criativo – fruto do envolvimento tanto de aspectos cognitivos quanto afetivos – possa emergir a fim de solucionar dificuldades ou criar produtos que sejam valorados por uma determinada cultura.

Finalizando esta análise do entrecruzamento das Altas Habilidades/Superdotação de Joseph Renzulli com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, conclui-se que se faz pertinente um novo olhar que contemple aptidões e competências indispensáveis para o desenvolvimento dos indivíduos com altas habilidades/superdotação, pois se vive num mundo de conhecimento/saberes, onde as potencialidades humanas tornam-se possibilidades de aprendizado.

CAPÍTULO VI – ONTOLOGIA DA CRIATIVIDADE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

“Criatividade consiste em ver o que todo mundo vê e
perceber o que ninguém percebeu”

Maury Fernandes

A sociedade atual exige um constante papel de auto-aperfeiçoamento e de resolução de problemas por parte de todos os indivíduos, assim, tornou-se imperativo investir no desenvolvimento do potencial criativo humano. Desta forma, a temática criatividade tem sido refletida em distintas áreas do conhecimento, caracterizando a natureza dialética e interdisciplinar de sua concepção, que se estabelece como um valor contemporâneo, ajustado aos objetivos mais diversos.

A produção científica neste tema passou a focar o processo criativo, o desenvolver do pensamento imaginativo e as variantes do contexto social que nele interferem, ao invés de simplesmente descrever e prever o comportamento inventivo. Nesta concepção, este deve ser compreendido não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico, considerando a influência não apenas do ambiente familiar e escolar, mas do sócio-cultural e do momento histórico.

Desta forma, neste capítulo, pretende-se descrever a criatividade e a sua evolução cronológica; propor uma reflexão sobre a sua percepção, compreensão e valoração; refleti-la como uma provocação constante no espaço de aprendizagem; revelá-la como um dos elementos na constituição e gestão do PPP; compreendê-la, através das dificuldades e superações na relação ensino/aprendizagem, seus modelos e apreendê-la como uma perspectiva possível de avaliação e de indicativo das altas habilidades/superdotação.

6.1 Criatividade: uma arquitetura da evolução cronológica

Ao longo do tempo, o termo criatividade assumiu diversas significações. Partindo da premissa de ser a capacidade inventiva um atributo inerente e ineliminável ao ser humano, entende-se por criatividade como a habilidade para, a partir do confronto e conjugação de conhecimentos adquiridos, (re) elaborar a própria realidade, objetiva e subjetiva, inextricavelmente.

Na Antigüidade, acreditava-se que os deuses conferiam poderes aos seres humanos, tornando-os criativos. Segundo o pensamento de Alencar (1986), criatividade – não sendo uma qualidade humana – encontrava-se associada a um dom divino, a uma graça lançada por Deus. Platão, de acordo com Wechsler (1993), por meio da sua teoria da imortalidade e das ideias, identificava este humano através de sua aproximação com a razão divina, da mesma forma que Kneller (1978). Este entendimento pode ser alcançado também em Maritain (1953), quando considera que o poder criativo depende da existência de um inconsciente ou pré-consciente espiritual.

Criatividade, na Idade Média, esteve ligada aos conceitos de bruxaria ou sinal de desajustamento e insanidade. Naquele tempo, segundo Kneller (Ibidem, p. 33), a criatividade esteve vinculada ao estado de loucura: “[...] sua aparente espontaneidade e sua irracionalidade são explicadas como fruto de um acesso de loucura”. Com isso, muitos artistas e cientistas foram interpretados como loucos, como lunáticos na medida em que, pela busca de sua superação, tendiam, segundo a autora (Ibidem, p. 34), a “[...] forçar ao extremo a própria natureza [...]”, colocando-se numa nuance de limiar entre insanidade e, para a estudiosa (Ibidem, idem), “[...] a resolução crucial de um conflito”.

No entanto, o conceito também é visto como gênio intuitivo e este entendimento tem suas origens na concepção de sábio, surgida no final do Renascimento, para explicar a capacidade criativa de Da Vinci, Michelangelo entre tantos.

Durante o século XVIII, muitos pensadores associaram criatividade à genialidade. De acordo com Kneller (Ibidem), a criatividade é como um processo natural, que cria as suas próprias normas imprevisíveis e que podem, decididamente, ser ensinadas de forma sistematizada. Além de gênio, essa teoria identifica a criação como uma forma saudável e altamente desenvolvida da intuição, tornando o criador uma pessoa rara e diferente. É a aptidão de intuir direta e naturalmente o que outras pessoas só podem obter divagando longa e profundamente.

Embora alusões à criatividade sejam descritas em períodos distintos da História, foi unicamente a partir da metade do século XX que ocorreram as primeiras sistematizações de estudos e concepções sobre ela. Miel (1993) assegura que a criatividade começou a atrair a atenção da comunidade científica e, inclusive, estudos mais apurados a partir da década de 50, que buscaram a formulação de alguns conceitos.

Um dos principais acontecimentos para a constatação de investigações sobre a temática, para Martinez (1997), foi a Conferência Creativity, ministrada em 1950, por

Guilford. Acresça-se que Torrance centra-se na identificação e prognosticação do potencial criativo.

A partir das pesquisas de Torrance, na década de 60, Sisto (1998) verifica uma ruptura na constatação de uma teoria psicológica, em que a ênfase passou a focar os resultados e não mais as causas. Desta forma, o ponto fulcral da discussão migrou do prisma teórico para o pragmático, dando-se destaque à significação do produto resultante dos processos de criação. Em consequência, o problema da legitimação do construto se transformou em uma dificuldade, visto que os pesquisadores passaram a fazer investimentos e dispõem de instrumentos psicométricos, sem, contudo, terem ciência do que mensuravam.

Autores como Rogers ou Kneller (1999) têm uma abordagem sobre a criatividade diferenciada da experimental, embasada em um viés humanista, cujos princípios são delineados pelas críticas do último autor, quando sugere o pensamento criador como inovador e exploratório, assim rompendo com o tradicional e se dirigindo ao inédito e indefinido.

Neste ínterim, as ideias não-criadoras, ao contrário, seriam prudentes, reservadas, metódicas e conservadoras. Absorveriam o inédito no já experimentado, vivido, tendendo a ampliar categorias já existentes ao invés de criarem novas. Estas idéias não criadoras seriam as que, frequentemente, viriam sendo mensuradas por testes de inteligência, os quais exigiam somente afirmativas únicas e corretas a problemas pré-definidos.

Embora Guilford defendesse a existência de um pensamento convergente, essencialmente conservador, em contraposição a um divergente, fundamentalmente questionador e inovador, a abordagem humanista distingue-se das anteriores, pois faz referência à criatividade a partir de fundamentos axiológicos vinculados à necessidade de sua expressão para o crescimento psicológico, subjetivo dos indivíduos.

Desta maneira, Rogers (1970, p. 302) apreende a criatividade pelo viés da (auto) realização, ao defini-la como “[...] a tendência para se realizar a si próprio, para se tornar no que em si é potencial”. Tal disposição é inerente a todos os seres humanos, aguardando, ocultamente, as condições que lhe seriam favoráveis à libertação e à manifestação. Assim, pelo prisma humanista, criatividade se apresenta como a ascensão de um novo produto relacional, que tem sua gênese a partir das idiossincrasias e circunstâncias de vida dos indivíduos.

Para Kubie (1973), numa visão psicanalítica, a criatividade teria sua origem no não-racional, sendo necessário, para sua manifestação, chegar até suas raízes não-conscientes, através de métodos primários e da aceitação de impulsos inerentes e espontâneos.

A partir do entendimento da criatividade não só pelos processos cognitivos, mas também pelos afetivos e sociais, ela passa a ser pesquisada em três campos fundamentais: o ser criativo, o ato da criação e o espaço facilitador da criatividade seja ele: a família, a escola, ou a sociedade. As características do ser criativo foram descritas por meio de biografias, comportamentos e produções criativas. Assim sendo, este ser passou a ser entendido como dono não somente de determinadas características intelectuais, mas também afetivas, que poderiam ser (re) conhecidas e avaliadas. Martinez (2003), por exemplo, revela que a criatividade faz parte de um procedimento subjetivo que sugere um incluir e um fazer que dialoguem com as dimensões social, cultural e histórica dos sujeitos.

Por outro lado, o ato da criação revelou ser passível de estimulação por meio de estratégias específicas que poderiam gerar não só maior motivação e aprendizagem, no ambiente escolar, como também maior número de ideias inovadoras, no campo da realização pessoal e profissional. Do mesmo modo, características facilitadoras do ambiente podem ser entendidas no plano micro ou macro, podendo auxiliar na sua expressão e no seu desenvolvimento.

Com o advento da Modernidade, a criatividade passou a ser vista como resultado da produção humana. Pesquisadores intrigados com questões ainda não esclarecidas – a exemplo dos lampejos de inspiração existentes em alguns indivíduos privilegiados ou criativos ou das pesquisas sobre características individuais, traços de personalidade – passaram a valorizar respostas vindas das práticas científicas, no anseio de alcançar o procedimento criativo como resultado da inteligência superdotada ou criativa de alguns seres humanos.

Hoje, no entanto, criatividade é entendida como resultado da capacidade inteligível do ser humano, espalha-se, desta maneira, como característica deste. Algumas das teorias mais antigas são abandonadas, tendo em vista as novas descobertas. Dom, lampejo de ideias, loucura, bruxaria são termos superados conforme entende Alencar (1986, p. 12): “[...] todo ser humano apresenta certo grau de habilidades criativas e que estas habilidades podem ser desenvolvidas e aprimoradas através da prática e do treino”. Nesta direção, a criatividade deve ser entendida como fenômeno humano, mediado pela inteligência e influenciada pela aprendizagem.

Considerando, enfim, o impacto positivo e benéfico da criatividade para a auto-realização pessoal e profissional, torna-se essencial que ela seja valorizada pelos mais distintos profissionais, assim como pelas políticas públicas para que possa proporcionar uma maior qualidade de vida na sociedade.

6.2 Uma reflexão sobre a percepção, compreensão e valoração da criatividade

A capacidade criativa do ser humano se desenvolve em resposta aos novos paradigmas e situações que a sociedade hodierna vivencia. O pensamento criativo é fundamental para o desenvolvimento de uma concepção ampla e ativa nas múltiplas interações com as infinitas situações presentes no mundo cada vez mais complexo. Conseqüentemente, conceituar criatividade envolve inúmeras circunstâncias, devido a sua complexidade. Infinitas definições são possíveis, sejam elas relativas ao ser criativo, ao ato da criação e ao espaço facilitador da criatividade.

O caráter pragmático revela-se nas formas pelas quais a criatividade tem sido conceituada, pois, conforme salienta Alencar (1997), ainda que não exista conformidade quanto ao significado exato do que deva designar o termo criatividade, principalmente pela multiplicidade de definições existentes, pode-se perceber aspectos gerais próximos e comuns a tais definições. Estes aspectos entendem a criatividade como o processo humano que possibilita a gênese de um produto novo ou inovador, por uma ideia ou invenção original ou pela (re)elaboração e aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes.

Considerações semelhantes são propostas por Martinez (1995, p. 4) ao ressaltar que, para a Psicologia, em virtude das várias concepções da criatividade, seria mais adequado falar de uma caracterização ao invés de uma definição. Neste sentido, para a autora, a criatividade pode ser caracterizada como “[...] um processo de descobrimento ou produção de algo novo, valioso, original e adequado, que cumpra com as exigências de determinada situação social, na qual se expressa o vínculo dos aspectos cognitivos e afetivos da personalidade”.

A mesma autora (1993, p. 4) propõe algumas categorizações essenciais que referenciam o estudo da criatividade:

1. O que dá ênfase ao processo. Inclui os trabalhos que visam descrever e explicar como transcorre o processo criativo e o que nele intervém;
2. O que dá ênfase ao produto. Inclui os trabalhos que abordam a criatividade a partir de precisar as características do produto “criativo”;
3. O que dá ênfase às condições. Inclui os trabalhos dirigidos a explorar as situações ou condições que possibilitam ou não a atividade criadora. Entre estes estudos, se destacam os que têm por objeto a análise dos vínculos e grupalidade, e suas influências na atividade criadora;
4. O que dá ênfase à personalidade. Inclui os trabalhos dirigidos a revelar as qualidades, características, elementos ou processos psicológicos subjacentes que possibilitam a criatividade;
5. O que dá ênfase à integração. Inclui os trabalhos que não enfatizam um ou outro elemento, mas que intentam explicar a criatividade em função da integração ou conjunção de mais de um dos aspectos citados (geralmente, o sujeito e as condições).

Em conformidade com os pensamentos de Alencar (1998), há um conceito muito próximo ao de criatividade: a inovação. Muitas vezes, ambos são empregados como sinônimos, mas, apesar de estarem intimamente imbricados, a inovação implica necessariamente que algo criativo já tenha sido gerado. Então, inovar significa introduzir algo novo, seguir e praticar uma nova ideia em uma dada circunstância como resposta a uma dificuldade percebida, transformando a nova ideia em algo concreto. Como pode ser visto na narrativa da Professora D:

Como professora, neste ambiente, compreendo que a criatividade é toda e qualquer ação do indivíduo que a faz sobressair de diversas maneiras na intenção de superar problemas, de desenvolver habilidades, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente da instituição, onde eles desenvolvem diversas maneiras de superar as dificuldades do meio, articulando as artimanhas da escola, né.

Assim, inovar depende que ideias criativas tenham sido organizadas *a priori*, de modo que sejam (re)elaboradas e adaptadas a uma nova situação. Este procedimento intencional é feito sempre objetivando um melhoramento, transferindo-se uma ideia vantajosa, que foi praticada em determinado ambiente, para outro contexto que dela necessita.

Neste sentido, o ato da criação exige muito mais do ser criativo que a inovação, é um processo que emana de um comportamento produtivo, construtivo; atitude que requer conhecimento, imaginação e avaliação, e que implica, também, na capacidade de desafiar, provocar ou ver novas formas, arriscando-se, desta maneira, às condições de inventividade que abram espaços para apreensões, dúvidas, perguntas e julgamentos sobre os indivíduos criativos. Portanto, no sentido mais superficial, está ligada ao ato da criação, à habilidade de investir em possibilidades inesperadas de mudança ou criar soluções incomuns que tragam um novo sentido à vida. Afirma a Professora B:

Compreendo criatividade como algo de suma importância, pois senão tentarmos deixar fluir o lado criativo deste educando, que já vem banido de toda uma estrutura, de toda uma condição sócio-psicológico, ou seja, dos conflitos que os trouxeram até aqui, certamente ele não crescerá. Criatividade é aproveitar as habilidades e competências e, a partir dela, levar o educando a descobrir onde está sua criatividade e habilidade, fazendo com que o educando perceba que é capaz de algo; e que esse “algo” poderá vir a transformar sua caminhada, produzindo sentido em sua vida, se sinta incluso e com possibilidades de mudanças.

Corroborando a posição de Alencar, Martínez (2003) percebe que a importância dada à pesquisa e o desenvolver da criatividade têm sido relevantes em decorrência do progresso e da complexidade que a humanidade alcançou no âmbito sócio-econômico, nas artes, nas

tecnologias e nas ciências. A necessidade do desenvolvimento da pesquisa passou a existir em virtude das intensas mudanças advindas da concorrência globalizada que vêm exigindo uma maior e melhor preparação do ser humano para acolher a demanda do novo tempo.

Segundo Alencar (1995), as influências ambientais, ricas em estímulos e ações vivenciais, têm evidenciado que o potencial criativo pode ser expandido. Como qualquer outro traço ou característica humana, a criatividade necessita de condições favoráveis, podendo ser desenvolvida em diferentes níveis e intensidade. No entanto, Kneller (1978) afirma que a criatividade nada mais é que a descoberta e a expressão de alguma coisa que é tanto uma inovação para o criador, quanto um fazer por si mesma.

Alencar (1998), ademais, resume a visão multidimensional, interativa e complexa da criatividade quando afirma que vários dos atributos pessoais, compreendendo atitudes, valores, interesses, motivações e traços de personalidade, que preparam o sujeito a pensar de forma independente, flexível e imaginativa, são ampliados e moldados no transcorrer da vida, suportando influência de diferentes ambientes em que o sujeito foi socializado.

Criar, então, seria a capacidade que o ser humano tem de (re) elaborar uma nova forma de existir, comprometida com a originalidade do fenômeno, conforme descreve a Professora A:

A criatividade é uma manifestação da capacidade de compreender, analisar e representar um conceito ou até uma situação. No meio em que a escola está inserida, a criatividade pode ser demonstrada em sala de aula, ou na própria sobrevivência dentro do sistema, ou seja, na forma de o adolescente preservar o seu bem-estar.

Nesta concepção, o ser criativo torna-se capaz de gerar o novo, dar forma, instituir e/ou inventar o inédito. É destes conceitos que advinha o mito da criação como algo sobre-humano, que fogia à expectativa cotidiana da repetição. Portanto, dentro do universo do conhecimento, a concepção de criatividade caracteriza a expressão de um processo cognitivo, que transforma a realidade, rompendo com as barreiras do conhecido, estabelecendo relações originais.

Segundo Torrance (1976), depreende-se a criatividade como sendo um processo que sensibiliza o ser criativo aos problemas, deficiências, hiatos ou lacunas nos conhecimentos e o leva a perceber dificuldade; buscar soluções; especular ou formular hipóteses, (re)testando-as; modificando-as e comunicando os resultados. A fala da Professora C legitima o autor ao demonstrar a percepção da criatividade no adolescente:

Quando ele não aceita a opinião do professor, quando ele contesta, ele começa a emitir os próprios julgamentos. Então, através do discurso, do diálogo tu percebe a criatividade e outro caso importante, é através da escrita também, a gente começa a perceber a criatividade quando eles começam a expressar o seu pensamento, a partir do momento em que os alunos não aceitam tudo o que lhes é imposto, e exigem ser agentes participativos do processo ensino/aprendizagem, onde são vistos como pessoas com capacidades de pesquisar e compreender os conceitos formais e informais que lhes são apresentados, podendo fazer parte do processo avaliativo, argumentando e justificando seu pensamento crítico.

A criatividade constitui um grande diferencial e isto só é possível em decorrência de um ambiente permanente de autêntica liberdade mental, numa atmosfera global e estimulante, privilegiando-se o desenvolver do pensamento divergente e autônomo, exigindo-se uma forma de pensar diferente da clássica. Portanto, a criatividade, na visão de Virgolim, Fleith & Neves-Pereira (2003, p. 07), é o “ [...] recurso mais precioso que o ser humano dispõe para lidar com os problemas e desafios”.

Considerando-se a criatividade como parte de um processo de formação da personalidade, a família, a escola e a sociedade são interações que possuem os elementos essenciais para o desenvolvimento do comportamento criativo, como revela clara e nitidamente a percepção da criatividade no espaço de aprendizagem pela Professora A ao declarar:

Percebo de duas formas: primeiro são os meninos que têm essa capacidade... Eles levam a criatividade para o lado da articulação. Eles conseguem ser articuladores dentro do sistema. Então, eles vão se mantendo, eles compreendem o sistema. Entendem como funciona a medida deles. Eles vão se utilizando até de outros adolescentes para conseguir, para se beneficiar, para ter aquilo que eles querem. Ou também, nós temos o outro lado da criatividade: a artística. Aqui também nós temos diversos meninos que têm uma capacidade artística pra dança, música, pro artesanato, que eles trabalham com isso, pro desenho, pra escrita. Então ela tem duas formas. Ou ela vai pro lado da arte ou ela permanece na articulação.

Assim, esta escola tem percebido e usufruído destes subsídios essenciais e balizadores do ato criativo, tais como motivação; capacidades cognitivas diversas; autodeterminação; auto-valorização; segurança; questionamento; reflexão; elaboração personalizada; competência para estruturar o campo de ação e tomar decisões; habilidade para propor metas e projetos; aptidão volitiva para orientação intencional do comportamento; flexibilidade; e audácia.

Ressalte-se, desta maneira, que a criatividade estabelece novas coerências, suscita novos significados, faz novos relacionamentos, tem uma compreensão inovadora, original, desbravadora dos caminhos em relação à vivência do sensível (re) fazer como eterna (re) construção do ato de criação.

6.3 Criatividade: uma provocação constante

A criatividade é uma das possibilidades de (auto)realização do ser humano e pode ser incentivada, provocada por diversos fatores, tanto sociais quanto culturais, ou seja, ela não se ensina. Os adolescentes em conflito com a lei e privados de liberdade devem ser expostos ou provocados pelo contexto criativo.

O professor, por sua vez, que contribui com o adolescente para o alcance do pleno gozo da criatividade, é aquele que o ama e simultaneamente ama a vida e que, através de um entusiasmo pessoal, de uma transparente paixão, leva-o a plena lapidação da criatividade adolescente. Assim, a Professora C a valoriza quando diz que:

A criatividade é o coração de uma escola. O que seria das pessoas se não tivessem criatividade? Para mim é fundamental, porque o aluno sem criatividade é um aluno só de corpo presente. E é a criatividade que faz com que o professor pare, pense e busque alternativas, visto que hoje não se trabalha mais baseado em partes conteudistas, mas sim em habilidades e competências. A criatividade faz com que o professor procure trazer para o nosso aluno atividades, aulas interativas, onde este tenha um momento, em sala de aula, para demonstrar o que ele aprendeu. A partir daí, o professor precisa aprender, a ver o crescimento de nosso aluno, aprender a ver o que ele é e o que ele está e o que ele poderá se tornar.

Afinal, os professores, que se sobressaem em criatividade na sua atividade profissional, possuem, segundo Martinez (2003), uma maior sensibilidade para a inovação e a mudança, o que lhes possibilita uma visão muito clara das possíveis expressões dela nos adolescentes. Tal postura torna o professor mais condescendente com muitos comportamentos atrelados à expressão criativa e dispõe de maior abertura para investir tempo e esforço em atividades que estimulem o desenvolvimento da criatividade.

Portanto, um professor criativo é aquele que não é superficial, que não é meramente opinativo; pelo contrário, impõe-se pela vivacidade, imaginação e honestidade. Logo, mais do que ensinar, ele deve promover uma atmosfera em que os aspectos da inteligência e da afetividade como elementos estruturais do processo criativo sejam desenvolvidos. Conforme a Martinez (Ibidem, p. 185): “O professor criativo é capaz de transmitir e extrair de seus estudantes vivências emocionais positivas em relação à sua matéria, ao processo de aprendizagem e às realizações produtivas”.

Ao adolescente em conflito com a lei compete buscar por si mesmo o seguinte princípio: a paixão e a rendição da mente ao prazer da imaginação criadora e, ao professor,, perceber e dar condições para evitar o fútil e o senso comum. Deste modo, apóia a Professora B, ao inferir que valorizar a criatividade é:

Aproveitar no educando aquilo que ele tem condições de fazer, e, a partir dali, ampliar e segmentar para outros ramos. Eu acredito que a questão da valorização da criatividade é o ponto fundamental para que a gente possa seguir neste trabalho sócio-educativo. E a escola optou por uma linha pedagógica que é trabalhar projetos e isso aí valoriza muito a criatividade dos alunos. A gente vê as habilidades, as competências, e dentro das atividades propostas, nesse projeto, não fica só na aula expositivas, dialogada. Então, são salas bem diversificadas. Ali a gente consegue descobrir esse potencial criativo ou as habilidades que esses meninos apresentam, para que a gente possa aprimorar, aprofundar, mostrar uma luz para eles até valorizar, para que eles se sintam capazes de alguma coisa dentro deste educandário.

Neste sentido, a responsabilidade do professor é enorme: sobre ele recai a tarefa de convidar o aprendiz a adentrar no universo da sensibilidade e da experiência criadora, postura que é corroborada por Martinez (2002, p. 192): “Quando nos referimos à criatividade dos alunos, estamos nos referindo a sua criatividade numa área específica: sua criatividade no processo de aprendizagem”.

No espaço do imaginário, da criação, encontra-se o professor que (trans) forma decisivamente a visão, provocando o despertar do mundo das idéias, que transporta o adolescente em conflito com a lei ao território para si mais importante: o universo figurativo ou simbólico que nele habita. Significa, pois, afirmar-se que o professor o conduz à concepção de mundo ou à cosmovisão aí presente, reiterando, assim, aquilo que o ser criativo terá desejado para o seu próprio ato de criação: dar forma concreta ou uma nova visão significativa e comunicável.

A resposta, que se dá ao desafio lançado pelo professor – naquilo que é um convite à expansão do conhecimento acerca do mundo –, concretiza-se na clareza com que se olha a sua concepção de universo na certeza de aí residir a sua maior riqueza pessoal – o seu sensível fazer em eterna construção: a criatividade.

O sensível (re) fazer – processo da eterna construção ou criação – apreende a totalidade da vida humana através de um modo indireto e simbólico. A criatividade será vista, então, como a possibilidade de aderir a um universo de correspondências e alusões, ou seja, à imaginação, onde a leitura do mundo adquire tonalidade infinitamente mais rica. Conforme Fleith (2001) declara, o professor estimulador do ato criativo, neste ambiente escolar, é aquele que possibilita o ato de pensar ao adolescente em conflito com a lei, para que ele desenvolva idéias e pontos de vista próprios, sabendo fazer escolhas; valorizando o ato da criação; aproveitando o erro como etapa do processo de aprendizagem; considerando os interesses, habilidades, que lhes oportuniza o despertar da consciência de seu potencial criativo. Neste particular, concorda a Professora A:

A gente tá sempre trabalhando a criatividade, principalmente, dentro das habilidades e competências que a gente trabalha com eles. Então, quando o aluno tem que desenvolver, uma capacidade de interpretação, por exemplo, de conseguir transcrever. Assim, ele consegue relacionar o conteúdo com o cotidiano dele. Ele também vai utilizar a criatividade dele. Ele vai ter que pensar em situações do cotidiano. Ele também vai ter que criar no momento que ele vai produzir alguma coisa. Ele não pode, simplesmente, reproduzir fiel, uma cópia fiel do que está no livro, do material que ele está utilizando. Ele tem que criar uma coisa nova. É isso que a gente exige deles.

Seguindo este pensamento, sedimenta-se a convicção de que a criatividade convida o adolescente – através do seu próprio desejo – a alcançar uma voz original que se faz ouvir, a encontrar o centro criativo dentro de si mesmo. E há também outra certeza: o trabalho de criação é um caminho de entrega absoluta, percorrido na inexorável troca e estímulo com a realidade que o provoca. Portanto, o âmago do percurso no processo criativo é a sua própria capacidade de imaginação criadora numa relação dialógica com o mundo, numa configuração desenhante de tal práxis.

6.4 A criatividade no espaço de aprendizagem

Durante muito tempo, a criatividade foi alvo de estudo apenas sob o viés da Psicologia, sendo compreendida como elemento inato aos sujeitos e que, assim, os diferenciavam dos demais. Mas, com a evolução dos tempos, verificou-se que a criatividade também era condicionada pelo contexto em que os sujeitos interagem, concluindo-se que não era possível indagar o processo criativo pesquisando apenas a pessoa e esquecendo-se todas as suas vivências. Assim, Alencar (1998, p. 14) enfatiza que: “A criatividade depende também em larga escala das características do ambiente interno, como práticas interpessoais, sistemas de normas e valores, presença de incentivos e desafios, que podem estimular ou obstruir [a mesma]”.

Através do existir de uma única pessoa, revela-se não apenas uma maneira idiossincrática de ser, mas a probabilidade de um mundo modificado conforme o seu imaginário. Um dos elementos constitutivos de um ser humano criativo é a sua complexidade, uma pessoa criativa não é facilmente percebida de um ponto de vista linear, pois se manifesta de diferentes formas, em função de distintos ambientes. Partindo-se desta premissa, práticas pedagógicas diferenciadas são incentivadoras e promotoras da criatividade no espaço de aprendizagem, conforme declara a Professora B:

Nossas práticas pedagógicas incentivam a criatividade, no momento em que não nos baseamos apenas na aula expositiva, dialogada, mas usamos nosso diálogo e explanação para complementar o que os projetos pedagógicos focaram: habilidades e competências. Procuramos mostrar para o adolescente que ele é capaz, que ele tem potencial, que ele é capaz de saber e ampliar o que traz consigo e que, talvez, ele não teve oportunidades de deixar fluir em outras ocasiões devido suas condições de exclusão social. Contudo, o trabalho por projetos beneficia a ação pedagógica. É pelos projetos que a gente valoriza esta criatividade.

Cada adolescente é distinto, o que gera compreensões diferenciadas que, ao serem introjetadas num entendimento de educação mais dialógica, abrem possibilidades para um método que crie – como uma eterna subjetividade em constante construção – um universo de significações. Para que, de fato, aconteça a aprendizagem, a ação educativa deve tornar-se uma experiência pela qual o adolescente e as suas representações simbólicas do mundo se construam reciprocamente na visão dialógica entre compreensão e interpretação, por isso, ações que valorizam as habilidades e as competências são desenvolvidas em forma de projetos na escola do CASE, conforme relato da Professora D:

As práticas pedagógicas se centram nos projetos pedagógicos, caracterizados por habilidades e competências as quais vêm o adolescente como um todo em processo e desenvolvimento. Os projetos gerais norteiam o trabalho de um ano. E os projetos específicos, que são os trabalhados de acordo com as datas comemorativas, ou as necessidades que a gente observa no ambiente escolar. Essas práticas, elas vem desenvolver no adolescente habilidades que com a atividade regular de quadro, giz e livro não é possível. Então, é exatamente com essas atividades que a gente percebe que estes conseguem e fazem a diferença e melhoram, aprimoram a criatividade em si.

Neste aspecto, o adolescente criativo estaria diante de um mundo imerso na polissemia e na aventura de produzir sentidos, edificando seu entendimento através da fusão de seus universos sêmicos. Assim, a educação que utiliza a criatividade provoca diferentes estilos de pensar e aprender, o que determina a utilização de estratégias variadas de ensino-aprendizagem, confirmação que se evidencia da narrativa da Professora C:

As práticas são várias, né, textos argumentativos, debates, incentivo para o adolescente emitir seu posicionamento, o diálogo. Este ano resolvemos trabalhar através da rede de relações temática, focada, onde nos construímos esta rede coletiva com os professores, onde o tema é a crise mundial, então, dentro desse foco, cada professor vai jogando o foco de sua disciplina e vai procurando, assim, mostrar para os guris os problemas sociais, pessoais e individuais.

Não basta uma educação assentada em um único jeito de ensinar e de aprender. É necessário compor um espaço plurissignificativo, com infinitas possibilidades de experiência do mundo, que possibilitem ao adolescente em conflito com a lei a aventura do seu existir,

como caminhante e construtor de seu múltiplo e significativo conhecimento. A Professora D legitima a importância da multiplicidade metodológica na relação ensino/aprendizagem:

A base das atividades são os projetos que englobam diversas temáticas para que o adolescente não tenha um conhecimento estanque, engessado, moldado no quadro onde ele só tem que fazer esta transposição para o caderno. Não, ele tem que interagir, ele tem que mostrar como ele vai aplicar isso no seu dia a dia.

A multiplicidade de conhecimentos beneficia uma postura dinâmica de organização que desencadeia procedimentos inesperados no ato da criação. De acordo com Alencar & Martínez (1998, p. 24), um ambiente favorável à ampliação da criatividade deve possuir “[...] disponibilidade de meios culturais, abertura a estímulos ambientais, livre acesso aos meios culturais por todos os cidadãos sem discriminação, exposição a estímulos culturais diferentes e mesmo antagônicos”. Assim entendida, a educação hodierna necessita usufruir de aportes teóricos do cotidiano dos adolescentes de forma a preparar cidadãos críticos para as provocações do mundo atual.

A escola pode estimular a criatividade desenvolvendo e utilizando os talentos e as habilidades dos aprendizes, motivando-os a darem asas à imaginação, empreendendo ideias e soluções criativas para diferentes situações, que se faz em consonância com as ponderações de Virgolim, Fleith & Neves-Pereira (2003, p. 10): “Os exercícios de criatividade propiciam uma abertura da sala de aula para a expressão do pensamento divergente, influenciando no aumento da auto-estima dos alunos e na satisfação do aluno com o sistema escolar”. É de suma importância que este ambiente viabilize aos adolescentes diferentes alternativas para a expressão e a ampliação do potencial criador, conforme reitera a fala da Professora B:

O nosso trabalho ele é bem diversificado. A gente busca, então, atividades relacionadas a que eles se manifestem, a que eles opinem, a que eles expressem e essa expressão vem de diversas formas. Que essa expressão tenha algum fundamento pra vida deles. Resultado desses projetos. São projetos, como já tinha dito, que precisam para aplicar no mundo lá fora.

Todos eles possuem um potencial criativo, habilidades e talentos para inovar, sendo que as emoções, as sensações e os sentimentos, muitas vezes, constituem-se em elementos propulsores para o ato criativo. Conforme Martinez (2003, p. 147):

A escola, frente suas dificuldades, deve procurar uma forma criativa para solucionar seus problemas e suprir suas necessidades, além disso, abrir possibilidade para que seus educandos desenvolvam seu potencial criativo, assim, estes “aprendem a sensibilizar-se com seus próprios problemas e a defini-los para solucioná-los criativamente”.

O espaço de aprendizagem pode apresentar um universo de possibilidades como referencial de apoio, ideal para trabalhar a visão polissêmica de mundo dos adolescentes, conforme esclarece a Professora C: *“Trabalho com os adolescentes dentro ou a partir da metodologia dialógica, construindo, junto a estes, argumentos, partindo dos problemas sociais que enfrentam e procurando mostrar que todos temos oportunidades, basta querer aproveitar”*.

Uma atmosfera criativa voltada para o compromisso de construir interações dinâmicas com múltiplas possibilidades de se organizar novas soluções criativas para seus problemas, de maneira a não deixar que as atividades pedagógicas, proporcionadas por este ambiente, sejam interrompidas. Assim, os adolescentes em conflito com a lei, presentes neste espaço de aprendizagem, aumentam suas habilidades de criação, delineando metas para alcançar seus propósitos. Aduz Martinez (Ibidem, p. 166):

Os objetivos não têm de ser exatamente os mesmos para todos os estudantes. Os alunos são antes de tudo pessoas diferentes, com níveis diversificados de desenvolvimento motivacional e intelectual e diferentes áreas de interesses específicos. Dentro do possível, precisamos trabalhar com estas diferenças, contribuindo para que cada um se desenvolva o máximo.

Desta maneira, é importante abrir-se à convivência com as diferenças, como forma de aparecimento de distintos atos criativos, cada um, com suas idiosincrasias, desenvolvendo suas habilidades criativas e cooperando com o processo educacional de maneira diferenciada. E para que esse ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade aconteça é imperativo, segundo Virgolim, Fleith & Neves-Pereira (2003, p. 24), estar sempre: *“Incentivando a curiosidade, propondo desafios inovadores e interessantes, reforçando uma auto-estima positiva, permitindo o erro, promovendo um ambiente de conforto emocional e de tolerância para com o fracasso e as frustrações”*.

Neste aspecto, um espaço de aprendizagem que valoriza cada adolescente envolvido em seu contexto tem probabilidades de oferecer uma educação de qualidade e estimular a criatividade, o que proporcionará a constituição de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. O ambiente escolar, diante desta compreensão, pode focar, de acordo com as autoras (Ibidem, p. 25), *“[...] seu olhar para o futuro, exercitando a imaginação e a fantasia de seus alunos na tentativa de solucionar problemas e/ou situações que novos tempos sempre trazem”*.

Não obstante, deve-se, seguindo Alencar & Martinez (1998, p. 31), levar em conta também que o: *“[...] desenvolvimento da criatividade na educação passa necessariamente pelo nível da criatividade dos profissionais que nele se encontram”*. Portanto, o que caracteriza um

professor comprometido com o desenvolver da criatividade não é a sua ciência dos métodos, mas a confiança que tem sobre os adolescentes e sobre si mesmo, pois, segundo Martinez (2003, p. 185): “[...] o professor criativo é capaz de transmitir e extrair de seus estudantes vivências emocionais positivas em relação à sua matéria, ao processo de aprendizagem e às realizações produtivas”.

Cooperar com o desenvolvimento da criatividade supõe mudança de paradigmas dos professores, no entanto, muitos não estão preparados para atuar com o desabrochar do processo criativo em sala de aula e, conseqüentemente, têm dificuldades em identificar, avaliar e promover os atos de criação. Contudo, quando o professor constrói sua prática pedagógica de maneira lúdica e afetiva, o ensino/aprendizagem torna-se fonte de motivação, privilegiando a construção do conhecimento como exercício da subjetividade humana.

6.5 A criatividade como um dos elementos na constituição do Projeto Político Pedagógico

A LDBEN, em seu artigo 12, inciso I, declara que as unidades escolares têm a incumbência de organizar e efetuar sua proposta pedagógica. Desta forma, fica claro que elas condicionam-se à construção deste documento balizador, evidenciando as intenções e a clareza dos processos advindos da práxis educativa. Neste sentido, elaborar o PPP não é função unidimensional, mas ação de toda a comunidade escolar em sua abrangência pluridimensional que exige discussão, reflexão, superação de contradições, consenso e decisão coletiva.

Em seu sentido etimológico, o termo projeto – segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Ferreira (1986, p. 1144) – origina-se do latim “[...] *projectu*, (...) ‘lançar para diante’ (...) **1.** Plano, intento, desígnio. **2.** (...) empreendimento. **4.** Plano geral de edificação.” Portanto, o PPP revela o cósmico olhar para aquilo que a escola almeja fazer por meio de metas, ações e estratégias que envolvem as esferas pedagógicas e administrativas. O que é percebido na narrativa da Professora D, para quem a temática constitui sua edificação: *“A criatividade faz parte do PPP da escola de forma ampla e sólida em todo o seu processo avaliativo, onde se parte da criatividade do adolescente para elencar quais habilidades está desenvolvendo. O PPP contempla a criatividade em todas as áreas do conhecimento”*. Logo, este é parte integrante do planejamento e da gestão escolar, como expressão da habilidade de transferir o teoricamente esboçado para a ação. Assim sendo, compete à escola a operacionalização, em um movimento constante de reflexão-ação-reflexão.

A relevância do PPP, para Veiga (2002), está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo que se ajusta às ações intencionais da escola e que devem ser deliberadas coletiva e maleavelmente. Analisa a Professora C: *“O PPP também é bem flexível, vai se adaptando para, exatamente, contemplar a criatividade, porque abrimos espaço para o adolescente, pois a criatividade é a nossa alma”*. Desta maneira, o político reflete as prioridades no desenvolvimento do cidadão, como participante ativo e (trans)formador da sociedade em que está inserido; e, do pedagógico, a expressão das atividades didático-metodológicas que conduzem a escola ao alcance de suas metas educacionais, ou seja, a formação deste adolescente responsável, crítico e criativo. O que, para Vasconcellos (2002, p. 47), “[...] não pode ser uma camisa de força para a escola e para o professor. Deve dar a base de tranquilidade, as condições para administrar o cotidiano e, assim, inclusive, liberar espaço para a criatividade”.

Ao se construir o PPP, é essencial que se tenha presente a realidade circundante da escola, expressa no contexto sócio-político e econômico. Assim, corrobora Carvalho (2004, p.157) ao considerar que o PPP deve estar em constante lapidação, pois “[...] o texto estará sempre em processo de aprimoramento, por se tratar de um ‘tecido’ que nunca se arremata, porque a vida é dinâmica e exige modificações permanentes.” No entanto, mais que um documento burocrático, é um instrumento que sistematiza a unicidade da ação do grupo, criando condições sinérgicas positivas. Vasconcellos (1995, p. 143) reforça que o PPP

[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

Neste pensar, o PPP é entendido como a ferramenta que põe luz à prática pedagógica e acresce reflexão ao processo intencional do fazer metodológico alicerçado nas ações do dia a dia. Carvalho (2004, p. 156) legitima tal postulado:

[...] o projeto político-pedagógico pode ser considerado como a ‘carteira de identidade’ da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos.

Aguilar (1997) analisa alguns pontos fulcrais que se constituem parâmetros norteadores na elaboração do PPP:

a) Estrutura/Conjuntura social – refere-se à visão sócio-política e econômica. Em conformidade com o autor (Ibidem, p. 7):

Para consolidar a relação entre instituições educacionais e sociedade é necessário conhecer os determinantes que condicionam sua organização no âmbito econômico e político. Esses determinantes devem ser contemplados se queremos responder a seguinte pergunta: que indivíduos estamos formando para viver nessa sociedade?

b) Ética Valorativa – tem seu fundamento na formação para a cidadania. Aguilar (Ibidem, p. 8), destaca que, para a sua aquisição, se fazem necessários os seguintes valores:

[...] tolerância radical - supõe a preocupação com os outros e se opõe ao individualismo da postura liberal; valentia cívica - disposição de luta das pessoas para causas que julgam corretas e justas; solidariedade - envolve sentimento de irmandade, como também ações nesse sentido; justiça - orienta a valentia cívica e a solidariedade. O justo e o injusto, como todos os outros valores, são definidos nas inter-relações de toda a escola e famílias que atende.

c) Historicidade da Instituição ou realidade interna – significa valorar o passado, desvelar o presente e projetar o futuro. Assim o autor (Ibidem, p. 9) aborda a importância de

[...] considerar as esferas espaciais, temporais e culturais que toda instituição desenvolve em sua existência, formando assim sua identidade. Ao se considerar essas esferas, podem-se construir um projeto político-pedagógico em harmonia com a história e a identidade da instituição, perguntando: que cara tem a nossa escola?

d) Processo do Conhecimento – refere-se à sistematização dos conhecimentos/saberes que a escola socializa e produz, perpassando as esferas do currículo oficial. Sobre esse aspecto, Aguilar (Ibidem, p. 10) posiciona-se:

[...] sistematizar um Projeto Pedagógico em um contexto institucional cria espaços para que os agentes do processo educativo definam o conhecimento a ser produzido e socializado, assim como as metodologias mais apropriadas para seu desenvolvimento.

Evidencia-se assim que o PPP, quando bem edificado, administrado e fundamentado à realidade circundante, pode ajudar a todos os alunos no processo ensino/aprendizagem. Este fato é lapidar na escola Paulo Freire, onde o PPP contempla e está arraigado às histórias de vida ali existentes, como expressa a Professora B:

Nas reuniões que acontecem semanalmente, a gente discute, a gente vê qual é a ação mais necessária no momento. Até para mudança de comportamento dos meninos que é o que se quer aqui dentro. Portanto, o PPP contempla sim a

criatividade, porque é impossível fazer um projeto onde o professor vai dar uma aula expositiva, dialogada ou só entregar os polígrafos. O projeto é ação conjunta, é ação de todos. O professor mediando a aula. No momento em que o adolescente está fazendo alguma coisa, está discutindo, está criando, elaborando junto com a gente os próximos passos.

A sua ausência, por outro lado, pode constituir-se em um descaso com os estudantes, o que, conseqüentemente, refletirá em uma constituição pedagógica descontextualizada. Por este viés, contribui Freitas (2004, p. 69):

O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder público.

O PPP é, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, adolescentes, pais e a comunidade como um todo.

6.5.1 A gestão do Projeto Político Pedagógico

A escola como uma instituição social difere de uma organização, pois busca a igualdade de oportunidades a todos, tendo como referência e princípio valorativo a sociedade em que está inserida. Segundo Paro (2002), a escola tem uma especificidade organizativa e cultural que deve ser considerada em sua prática cotidiana. Sob esta ótica, a escola deve ter uma administração participativa, sem autoritarismos, e que se preocupe com o desenvolvimento dos seus profissionais, porém sem perder a perspectiva de realização de um trabalho de qualidade. Conforme o autor (Ibidem, p. 160), essa administração:

[...] que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma "vontade coletiva", em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola.

O enfoque a que se aspira a ressaltar na gestão do PPP é o da qualidade negociada, compreendida como uma edificação participativa e colaborativa. Esta edificação se caracteriza por meio dos seguintes indicantes: **a) Natureza transacional** – valor não absoluto e nem estabelecido *a priori*; **b) Natureza participativa** – constitui-se da polifonia; **c)**

Natureza auto-reflexiva – (re) significação sobre a prática pedagógica; **d) Natureza contextual e plural** – valoriza as idiosincrasias; **e) Natureza processual** – aprecia a construção gradativa do conhecimento; **f) Natureza (trans)formadora** – propõe ações, utilizando a cultura como aporte às mudanças.

A qualidade negociada compreende o arquétipo de excelência das ações práticas definidas não só pela escola em seu âmbito, como também pelo poder público. Não se esquecendo que este enfoque abarca uma totalidade de vetores essenciais à vida de uma instituição pautada por uma gestão participativa e coletiva/democrática. Assim corrobora Freitas (2004, p. 71):

O pressuposto deste enfoque é que as instituições também “aprendem”, como as pessoas. Como um coletivo, as instituições têm uma memória das suas lutas e demandas e são um organismo vivo que reflete sobre sua realidade e seu futuro, assumindo postura de não neutralidade diante dos distintos caminhos a seguir.

Outro item merecedor de destaque, na gestão do PPP, é a avaliação institucional. Luckesi (1998, p. 118) demonstra:

[...] a avaliação poderia ser compreendida como uma crítica de percurso de ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões. (...) a avaliação como crítica de percurso é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação.

A avaliação, sob tal ponto de vista, é entendida como a que a escola faz de si mesma: a auto-avaliação, considerando o seu todo pedagógico, administrativo e suas relações externas.

Enfim, compete à gestão escolar, como coordenação do esforço humano coletivo, promover um ambiente profícuo, onde os atores educacionais se sintam (co)responsáveis por uma escola que tenha como fim, último, formar adolescentes criativos, construtores e transformadores da sociedade, pois parte-se da premissa de que a escola é equacionada e fundamentada no PPP.

6.6 Criatividade: dificuldades e superações na relação ensino/aprendizagem

O potencial criador para ser usufruído, de forma plena, necessita de condições estimulantes, valores e motivações pessoais, visto que não só é um fenômeno de natureza intrapsíquica, como também de ordem sócio-cultural.

Deste modo, teóricos têm dado ênfase à necessidade de promoção de situações favoráveis para o incentivo da criatividade, pois ela é um dos vieses para o bem-estar emocional do adolescente em conflito com a lei. Alencar & Fleith (2003) inferem que o pensamento criativo e inovador associado aos traços de personalidade ajudam-no a enfrentar os desafios e complexidades dos tempos hodiernos.

Assim posto, discutir-se-ão fatores que se constituem dificultadores e estimuladores à criatividade no contexto educacional.

6.6.1 Fatores Estimuladores à Criatividade

A criatividade tem maior probabilidade de acontecer quando o adolescente estiver imerso à polissemia de informações e flexibilidade, pois (re)quer experiência e habilidade para apreender e utilizá-las relevantemente. Neste sentido, os professores precisam estar despertos ao engodo que é a mera transmissão e a reprodução do conhecimento, porque a postura estática e rígida dificulta o pensamento divergente condutor da criatividade.

Os professores necessitam referendar aos adolescentes em conflito com a lei os aspectos cognitivos e emocionais, promovendo suporte de conhecimentos gerais e específicos que os conduzam ao espaço social através da imaginação ativa; da potencialidade para (re)conhecer, descobrir, inventar e resolver problemas; das habilidades relacionadas ao pensamento convergente como: conexões, falhas, similaridades e implicações lógicas; das competências ligadas ao pensamento divergente como: construção de associações remotas, múltiplas e formação de novas gestalts; e, por fim, da abertura para avaliar sua própria ação e comunicá-la a outrem. Estas considerações são demonstradas pela descrição da Professora B, quando utiliza a criatividade para promover a (re)inserção social:

Após, muitos meninos, dar-se por conta que a Escola não é exclusora, de que não estamos aqui para julgá-lo, mas sim para ajudá-lo a superar dificuldades que o trouxeram aqui, que nossa função é inclusora, que valorizamos seu potencial, que não temos deles a visão que a sociedade tem, aí sentem-se mais a vontade, vão criando-se laços de confiança. Eles notam que tem alguém querendo e disposto a ajudá-los, que parte do conhecimento dele para ampliar e inseri-lo no mundo dito normal, ou seja, que ele assimila a medida sócio-educativa, ele vai se tornando um ser mais participante, dialogando. Acredito que a proposta pedagógica da escola conduz a resposta de várias interrogações que esse adolescente teve ao longo de sua caminhada e que nas ações cotidianas, fora daqui, não obteve respostas.

Starko (1995), ao apontar o clima psicológico como elemento favorável à criatividade em sala de aula, sentencia que cada adolescente precisa se sentir aceito, respeitado e valorizado. Tal

postulado pode ser constatado na inferência da Professora A, ao revelar a criatividade como elemento constitutivo da visão que o adolescente tem de si mesmo: “*A criatividade auxilia, com certeza, a questão da auto-estima. Quando ele produz e é valorizado por aquilo que ali faz. Ele começa a se sentir alguém capaz de criar coisas boas. Diferente da condição que trouxe ele para cá, né*”.

Assim, o objetivo dos professores é o de (pro)verem informações úteis para servirem de balizadoras. Neste ponto, Cropley (1997) propõe que os professores estimulem o envolvimento com a tarefa, a persistência, a determinação, a curiosidade, a tolerância à imprecisão, a independência, a autoconfiança, a disponibilidade para buscar o novo e a experimentação.

A construção de um espaço propício à criação de novas idéias sugere ir além da informação fornecida. Neste sentido, a sala de aula tem um papel fulcral, porque é neste ambiente que o aluno, segundo Fleith (1994, p. 114), “[...] através de atividades programadas, poderá explorar questões, elaborar e testar hipóteses, fazendo uso do seu pensamento crítico e original”.

Frente a tais ponderações, compete ao professor propôr meios que possibilitem o desenvolvimento da criatividade, evitando a memorização dos fatos, as verdades eternas e absoluta das idéias, o conformismo e a passividade.

6.6.2 Fatores Inibidores à Criatividade

Algumas barreiras bloqueiam o desenvolvimento da criatividade e são enumeradas por Davis & Newstrom (1992), Fleith (1994) e Alencar (1996, 2001) como: costume clássico de pensar e responder; regras; tradição; hierarquia; inseguranças; dificuldades perceptivas de ver novos significados, novas relações; impedimentos sócio-culturais e emocionais; medo de cometer erros, parecer ridículo; ser criticado; falta de confiança nas próprias idéias e capacidades; estereótipos; desejo excessivo de segurança e ordem; apatia; inferioridade; desvalorização da intuição e dos sentimentos. O mesmo ocorre com os adolescentes em conflito com a lei no espaço de aprendizagem do CASE, questão que é refletida pela Professora B, ao afirmar que alguns impedimentos minimizam o desenvolvimento da criatividade:

Na questão de conhecer o ambiente, pelo fato de serem adolescentes, existe muito a vergonha, do não deixar o “furo”, como eles dizem, para que os outros venham tirar o sarro deles. Então essa inibição é um entrave. Mas a gente vai com calma, com jeito, fazendo com que os adolescentes consigam assimilar, trabalhando ali a questão do relacionamento, porque eles chegam aqui muito tímido, muito acuados, muitos desacreditados. E, geralmente, os que estão gostam de dar uma brincadeira ou alertar os outros. Então, eu acho que um dos entraves é esse. É conseguir fazer com que o menino, o adolescente no caso, interaja mais na sala de aula. Mas, com o

desenvolvimento das aulas, com o nosso diálogo, com a participação nas atividades, nos projetos. Não só atividades de sala de aula, mas existem também as promoções que o CASE e os que a escola faz, eles vão com o tempo se abrindo mais, confiando mais na gente. Então o entrave maior é fazer com que eles se dêem por conta que estão num lugar que tem gente que está ao redor dele para auxiliar porque eles vêm do mundo excluído e, então, quando eles chegam aqui acham que vão receber as mesmas coisas da escola. Acredito que isso seja uma barreira à criatividade. Depois que passa essa fase, daí já fica mais fácil a gente dar continuidade no trabalho.

Alencar & Fleith (2003) enfatizam alguns fatores sociais que se relacionam à supressão da criatividade: o divergir da norma, a atitude negativa em relação ao correr riscos, a aceitação pelo grupo e expectativas vinculadas ao gênero. Assim, a citação acima da Professora B, corrobora ao salientar a importância deste adolescente superar a timidez e encorajar-se para assumir posicionamentos que rompem com o estabelecido pelo grupo. Outros, de nível pessoal, também são apontados, como a pouca disponibilidade de tempo, a falta de oportunidades e recursos para dar expressão a criatividade. A Professora C legitima as reflexões das autoras ao destacar que a introspecção é um elemento dificultador da expressão criativa:

A maior dificuldade é fazer com que aqueles adolescentes calados falem. Porque a gente começa a atingir os gurus aos poucos, mas têm alguns adolescentes que é como se tivessem uma barreira. Eles estão aqui porque eles têm que cumprir uma medida, porque a escola faz parte dela. Às vezes, não têm perspectivas de mudança de vida para este é só o cumprimento de uma medida, sai ali fora e pronto: continuam levando a vida de antes. Esse tipo de aluno é aquele que não fala, ele não quer se expor, ele não fala sobre si e isso é um impedimento para que a criatividade se manifeste.

De outra forma, Souza & Alencar (2006) apontam fatores da prática educacional que interferem na criatividade: o professor com dificuldade em manter a atenção, o empenho e a participação do adolescente em sala de aula; a predominância de práticas pedagógicas obsoletas.

O conceito que o aluno tem de si mesmo pode se apresentar como impedimento à manifestação da criatividade. Fleith (1994) aponta que todo indivíduo necessita um espaço propício à construção de uma auto-imagem real e positiva, visto que aquilo que se pensa a cerca de si mesmo e também o que o outro pensa geram influência sobre o que se pode realizar. As considerações de Fleith (1994) são confirmadas pela narrativa da Professora A:

Os adolescentes que têm essas habilidades se sobressaem e, aqui, se sobressair é ruim, né. Então, eles têm essas dificuldades, às vezes, de querer demonstrar. Muitas vezes, um menino que tem essa habilidade ele se fecha um pouco. Porque se ele demonstra que está interessado em fazer, produzir, em dar o seu melhor ele vai ser rejeitado pelos outros. Então a maior dificuldade que a gente tem ainda é quebrar essas barreiras com eles, para que a criatividade flua.

Com a evolução técnico-científica, o conhecimento tem se tornado efêmero, exigindo uma aprendizagem contínua, permanente e significativa. Neste cenário, é mister aprimorar a habilidade de solucionar novos problemas e implementar novas ações. Assim, torna-se imperioso que as barreiras para o desenvolvimento da criatividade sejam conhecidas e eliminadas.

6.6.3 A sala de aula como ambiente de desenvolvimento da criatividade

Na atualidade, torna-se imperativo o adolescente pôr em exercício e execução sua criatividade para apreender o mundo e otimizar suas habilidades, uma vez que a criatividade é promotora do crescimento pessoal e profissional. Deste modo, a sala de aula passa a ter significativa importância como espaço de estímulo e desenvolvimento da criatividade.

Seguindo o pensamento de Rogers (1959), pode-se inferir que a única forma do adolescente em conflito com a lei acompanhar a velocidade e as transformações sociais deste momento histórico é através do uso da criatividade. Alencar (1995, p. 97) corrobora esta inferência, ao afirmar que "[...] as habilidades criativas são de crucial importância no processo de preparar nossos alunos para lidar com o mundo complexo e cheio de desafios".

Virgolim, Fleith & Neves-Pereira (2003), por sua vez, confirmam a necessidade e a importância de se dar valor à criatividade na sala de aula não só para o desenvolvimento satisfatório do aluno, mas também para a relação ensino/aprendizagem. As autoras (Ibidem, p. 66) explicam que:

A educação deve se voltar para a busca de um modo mais saudável de aprender, fortemente vinculada aos aspectos positivos do comportamento humano: ajustamento, flexibilidade, prazer, satisfação e alegria verdadeira. A educação deve estar atrelada, prioritariamente, ao crescimento interpessoal, e pessoal, desenvolvendo nos alunos as potencialidades necessárias para que eles se tomem adultos psicologicamente saudáveis, criativos, conscientes e integrados.

Novaes (2003) e Alencar & Fleith (2003), entretanto, chamam a atenção para o fato da sala de aula ainda vivenciar, nos dias atuais, uma relação ensino/aprendizagem estática, tradicional, dogmática e que prioriza a repetição e memorização de conhecimentos. Assim, urge um (re) significar a dinamicidade e a flexibilização das práticas pedagógicas, que devem ser conduzidas por todos de forma coerente, responsável e contínua.

(Re) pensar as várias possibilidades diferenciadas de ensinar e o que se ensina, para Fleith (2001), é uma maneira de se enaltecer a educação criativa. Para tanto, a sala de aula deve estar voltada para a otimização do uso da imaginação, da flexibilidade de pensamento, da fluência e

da originalidade de ideias, bem como para o incentivo da iniciativa, persistência, curiosidade, dentre outros.

O professor, em sala de aula, segundo Alencar (2001), pode ser um facilitador ou inibidor da criatividade e do desenvolvimento global do adolescente. Fleith (2000) posiciona-se favorável ao fato do professor (re)conhecer a importância de se instigar a criatividade, contudo, no espaço de aprendizagem diária, a prática de ações favoráveis ao estímulo ocorre de maneira intuitiva. A fala da Professora D, por sua vez, salienta a criatividade, ao afirmar que a prática pedagógica voltada à criatividade contribui de maneira positiva para a relação ensino/aprendizagem:

Com certeza, o fazer diário da sala de aula contribui porque o adolescente vai tendo uma noção mais aprimorada das coisas que ele vai fazer a partir da sua criatividade. A prática pedagógica a que nos propomos tem por objetivo preparar este adolescente em conflito com a lei para retornar ao convívio social de modo que consiga discernir entre o certo e o errado.

Outro ponto fulcral, que inibe a criatividade, faz referência à insuficiência de informação sobre a temática e as deficiências na formação do professor. Para Forresti (1999, p. 75), uma qualificação satisfatória envolveria "[...] profissionais conscientes e críticos da realidade política e social, compromissados com a transformação desta realidade, que saibam utilizar o conteúdo científico (fundamentação teórica), a didática, a relação afetiva e a criatividade em nome desta transformação".

A postura ética do professor, em sala de aula, segundo Uano (2002), reflete na subjetividade do adolescente em conflito com a lei. Assim, é fundamental que o aprendiz perceba o docente disponível a acompanhar seu processo, proporcionando espaços e recursos para seu crescimento.

O uso de metodologias diferenciadas, valorizando as idéias dos adolescentes, estimulando-os a buscar o inédito, a enfrentar obstáculos, a encorajar o pensamento flexível e a aprendizagem autônoma faz-se imperioso para o professor promover a criatividade em sala de aula

6.7 Modelos de Criatividade

A estimulação da criatividade pode ocorrer em qualquer contexto. Salientam Alencar & Fleith (2003) que é necessário planejamento de estratégias e inserção do adolescente ao universo sêmico da criatividade. Hodiernamente, dois são os modelos propostos para o incremento do potencial criativo, abarcando a relação do indivíduo em seus múltiplos contextos: o Modelo de Desenvolvimento da Criatividade de Alencar (1996, 1997, 2001) e o Modelo de Aprendizagem

Ideal de Renzulli (1992), que compreendem a criatividade pelo viés sistêmico em que tanto elementos subjetivos quanto sócio-culturais norteiam o seu desenvolvimento.

6.7.1 Modelo de Desenvolvimento da Criatividade de Alencar

Os balizadores, que devem estar em constante (inter) ação para a promoção do desenvolvimento e manifestação da criatividade são cinco, segundo Alencar (1996, 1997): habilidades de pensamento; traços de personalidade; clima psicológico; domínio de técnicas e bagagem de conhecimento; e redução de bloqueios. Desta forma, cabe ao professor conhecer e apropriar-se de tais norteadores a fim de suscitar práticas pedagógicas incentivadoras da criatividade e, conseqüentemente, oportunizar espaços propícios à expressão e produção de idéias originais nos adolescentes em conflito com a lei.

6.7.1.1 Habilidades de pensamento

No tocante às habilidades de pensamento imbricadas à criatividade, Alencar (1997) descreve alguns elementos do pensamento criativo, assinalados por Guilford, que precisam ser encorajados e reconhecidos em sala de aula: **a) fluência** – agilidade para formular idéias e/ou respostas a um problema; **b) flexibilidade** – competência de articular o pensamento reflexivo; **c) originalidade** – capacidade de articular respostas inéditas; **d) elaboração** – habilidade de vislumbrar múltiplas soluções a um questionamento; **e) sensibilidade para problematizar** – percepção para transgredir o que está posto no universo sócio-cultural e (intra) pessoal.

6.7.1.2 Traços de personalidade

Pesquisas, em consonância com Alencar (1995, 1996), apontam que adolescentes criativos têm elementos de personalidade recíprocos: perseverança, curiosidade, confiança em si mesmo, discernimento de humor, espontaneidade, interesse, empatia, tolerância e percepção. A autora também destaca que a valorização é intrínseca e imprescindível para o cultivo da criatividade, porque o incentiva a se dedicar e envolver-se de forma holística visando à satisfação e às descobertas originais. Neste particular, confirmam Virgolim, Fleith & Neves-Pereira (2003) ao afirmarem que a criatividade é solidificada pela satisfação e motivação, proporcionando iniciativa, coragem e expressividade de ideias, com abertura para a aceitação de críticas, erros e

frustrações. Em consequência, forma um componente vital da criatividade, não podendo ser ignorada nas análises psicológicas do fazer criativo.

6.7.1.3 Domínio de técnicas e bagagem de conhecimento

A criatividade, para Alencar (1997), (re)quer empenho, domínio de informações, estratégias para resolução de problemas, ciência de uma área específica e muita dedicação.

6.7.1.4 Clima psicológico

A autora (1996) aponta para a necessidade de se oportunizar um ambiente psicologicamente propício à manifestação da criatividade, onde o adolescente em conflito com a lei se sinta seguro, livre, aceito e reconhecido pelo empenho pessoal.

6.7.1.5 Redução de bloqueios

Alencar (1996) descreve que um espaço favorável e adequado somado à profícua motivação e valorização minimizam os bloqueios inibidores da criatividade.

Diante destas postulações, para que se desenvolva a criatividade, Alencar (2001) sugere: que se reconheça a subjetividade do adolescente; a confie nas habilidades e competências; o apoio à criação de idéias inéditas; a implantação de ações que favoreçam desafios, oportunidades e atuação criativa; o (re)vigorar de traços de personalidade e a construção de um espaço de aprendizagem que seja estimulador da mesma.

6.7.2 Modelo de Aprendizagem Ideal de Renzulli

O Modelo de Aprendizagem Ideal de Renzulli (1992) descreve a importância de se proporcionar, na escola, condições favoráveis para a manifestação e o desenvolvimento da criatividade. Assim, sugeriu um modelo de aprendizagem criativa que envolve três componentes que precisam interagir entre si: o aluno, o professor e o currículo.

Em relação ao primeiro componente – o aluno – quatro dimensões devem ser consideradas: **a)** as habilidades cognitivas; **b)** as características afetivas; **c)** os estilos de aprendizagem e **d)** os interesses. Faz-se conveniente destacar que as habilidades cognitivas não estão atreladas a um quociente intelectual acima da média.

A criatividade para ser desenvolvida entre os alunos, conforme este modelo, o professor precisa ter domínio sobre os múltiplos estilos de aprendizagem e idiosincrasias dos educandos, possibilitando-lhe buscar estratégias e atividades que abarquem as distintas formas de se aprender. De acordo com o autor (1994, p. 173), "[...] todo comportamento cognitivo é desenvolvido em função do nível de interesse presente no ato de aprender". Como consequência, promove-se o engajamento do aprendiz nas práticas pedagógicas considerando seus interesses e integrando-o às tarefas acadêmicas.

O segundo componente – o professor – necessita estar em sintonia com os conhecimentos/saberes da área em que atua, deste modo, é mister desenvolver metodologias apropriadas e atualizadas, com a finalidade de incentivar a criatividade no espaço de aprendizagem, além de ser modelo arquetípico para o desenvolvimento do pensamento divergente do aluno. Para Renzulli (1992), não basta ter somente conhecimento teórico, é preciso ir além para que se propicie o seu aproveitamento e a aplicação no mundo real.

O professor que, desta maneira, desenvolve a criatividade em seus alunos, seguindo este modelo, apresenta conhecimentos/saberes atualizados e contextualizados, permitindo questionamentos em sala de aula; é flexível e tem senso de humor; é detentor de uma relação recíproca e positiva com seus pares e alunos; valoriza ideias inéditas e originais; oportuniza múltiplas formas de ensino/aprendizagem.

O currículo – o terceiro componente – contempla, segundo o autor (Ibidem), três dimensões: **a)** estrutura da disciplina; **b)** conteúdo e metodologia e **c)** imaginação. Em relação à primeira, é fundamental que o conhecimento/saber a ser compartilhado com o aluno seja organizado, contextualizado, e que se busque a (trans/inter) disciplinaridade das áreas. Quanto à segunda, as concepções e os princípios precisam ser articulados e conectados à realidade, de maneira que o aluno transfira esses aprendizados a outras experiências, em que o nível de complexidade do conteúdo contemple a faixa etária, a maturação, as etapas de aprendizagem e as experiências vivenciadas por eles. Por fim, a terceira dimensão, ancorada no pensamento de Fleith (2002), deve vislumbrar soluções inéditas para os acontecimentos futuros, analisar situações sob distintos prismas e vivenciar prazerosa e imaginativamente a relação ensino/aprendizagem.

Desenvolver a criatividade (re) quer o incentivo do ato de criar, assim como o desabrochar da independência, da flexibilidade, da motivação, entre outros. Desta forma, o adolescente em conflito com a lei ultrapassa os conhecimentos/saberes específicos para outras esferas, possibilitando, como indica Martínez (2002, p. 91), "[...] inserir-se em contextos complexos, ambíguos e mutáveis, como os que caracterizam a sociedade atual".

Considerando-se tal enfoque, o sistema organizacional do espaço de aprendizagem precisa ser espelho para a manifestação da criatividade. É imperioso que ela seja entendida como metas e objetivos a serem experienciados. A partir desta compreensão, é ponto fulcral que a organização crie estratégias coerentes com a formação continuada do professor a fim de promover a criatividade destes e dos adolescentes.

6.8 Criatividade e avaliação: uma perspectiva possível

A humanidade, desde o seu surgimento, ratifica as ações de seus componentes, por meio do (re) conhecimento destas e suas qualidades. O responsável pela identificação e anúncio desta legitimidade é o que adquiriu autoridade na função: que está capacitado a dar o aval, ou seja, avaliar aquele que pretende apropriar-se de tal conceito.

Com a complexificação da organização social, houve a demanda de construção de espaços/tempos específicos para a aprendizagem dos ofícios necessários; de criação de novos procedimentos, instrumentos e símbolos para conceder o aval, também, complexo. A necessidade de avaliação/validação vivenciada pela relação ensino/aprendizagem é consensual. O modo de avaliar os processos, os critérios e as suas implicações é um tema inconcluso e passível de discussões e entendimentos.

No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Ferreira (1986, p. 164) encontra-se que avaliar é:

1. Determinar a valia ou o valor de (...).
2. Apreciar, estimar o merecimento de (...) avaliar um esforço.
3. Calcular, estimular, computar (...).
4. Fazer idéia de; apreciar, estimar (...).
5. Reconhecer a grandeza, a intensidade (...).
6. (...) merecimento.
7. Fazer a apreciação; ajuizar (...).
8. Reputar-se, considerar-se (...).

O ato de avaliar perpassa e orienta todas as experiências vivenciadas pelos grupos sociais no transcorrer dos tempos. Encontram-se, assim, inferências nas passagens bíblicas do Velho e Novo Testamento, quando profetizam o certo e errado, o belo e o feio, o moral e amoral. Portanto, a avaliação é constituída de subjetividade, normativas, procedimentos e códigos de conduta criados pelo homem.

No contexto educacional, esta história se reproduz. A avaliação vem se estabelecendo como ferramenta de aprovação/reprovação, como meio para se chegar ou não ao saber e à ascensão social. Segundo Luckesi (1995), a avaliação tem sua gênese na escola moderna com

a prática de provas e exames que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com o apogeu da sociedade burguesa.

No século XVI, os jesuítas, através da sua pedagogia, visavam a um ensino eficiente por meio do rigor e à constituição de uma supremacia católica, tendo um cuidado proeminente em relação às provas e aos exames. Nesta época, organizavam-se sessões solenes com constituição de bancas examinadoras e comunicação pública dos resultados.

A pedagogia comeniana, no século XVII, destacava a atuação do professor como ponto central e de interesse da educação, embora, ainda utilizasse os exames como procedimento de incentivo aos alunos para atingirem a aprendizagem.

No século XX, o educador norte americano Tyler criou a terminologia avaliação da aprendizagem, porém, a prática permaneceu baseada em provas e exames, apesar de vários professores descreverem que a avaliação poderia auxiliar em uma maneira eficaz e eficiente de se vivenciar a relação ensino/aprendizagem.

Avaliar abarca valor e valorar envolve a subjetividade humana. Logo, avaliação é, essencialmente, o ato de acompanhar o crescimento holístico do adolescente em conflito com a lei no processo de edificação do conhecimento. Faz-se importante que o professor caminhe passo a passo com o aluno, durante a construção da aprendizagem significativa. A LDB (1996), em seu artigo 24º, inciso V, item a, afirma que a averiguação do rendimento escolar observará o critério da avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Esse artigo fornece aos professores e às escolas embasamento legal para se compreender a avaliação da aprendizagem.

A legislação vigente sugere a avaliação contínua e cumulativa, pois entende que a aprendizagem é diária e acontece de forma gradual e permanente, visto que não se aprende tudo de uma única vez, nem tudo o que é ensinado, já que o ato de aprender é subjetivo e está intimamente ligado ao querer, acontecendo à medida que as interações vão ocorrendo por meio das relações (intra/inter) pessoais e dialógicas. Este pensar parece corporificar na narrativa da Professora B, em que, além de contemplar esta legislação, fica claro que a Escola Paulo Freire tem a criatividade como constituinte do processo avaliativo:

A nossa avaliação é a avaliação diagnóstica, é contínua, pois nós avaliamos no dia a dia. Desde a colocação em sala de aula, a elaboração de um mural, o auxílio com um colega ou um questionamento que nos fazem, então a gente está vendo nosso adolescente como um todo. Não é uma prova específica que diz se este tem condições de avançar para a etapa seguinte ou não. Também levando em consideração a mudança deste a nível cognitivo, a criatividade, até porque os

nossos trabalhos desenvolvido a partir dos projetos, valorizam esta questão do aluno mostrar o seu potencial, toda a sua criatividade.

Uma avaliação contínua não almeja o resultado final, estático e mensurável, ao contrário, valoriza o processo criativo, imaginativo e serve de balizador por onde transitam adolescentes e professores, isto é, local em que se dá a troca de conhecimentos/saberes mútuos. E, neste sentido, conforme adverte Hoffmann (2003, p. 223),

[...] o papel do avaliador, ativo em termos do processo, transforma-se no de partícipe do sucesso ou fracasso dos alunos, uma vez que os percursos individuais serão mais ou menos favorecidos a partir de suas decisões pedagógicas que dependerão, igualmente, da amplitude das observações. Pode-se pensar, a partir daí, que não é mais o aluno que deve estar preparado para a escola, mas professores e escolas é que devem preparar-se para ajustar propostas pedagógicas favorecedoras de sua aprendizagem, sejam quais forem seus ritmos, seus interesses e ou singularidades.

Esta avaliação, permeada pela ação dialógica, não possibilita pensar o fracasso, porque é movimento constante com e/ou entre os atores educacionais. Logo, a avaliação assim compreendida é reflexão, discussão e processo amplo de interação com crescimento em direção à autonomia, à responsabilidade, à competência e à criatividade. Luckesi (1995, p. 69) entende, por sua vez, a “[...] avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Enquanto Hoffmann (1993) compreende-a como um fazer instigante do professor, que provoca o adolescente a pensar sobre as suas experiências de vida, (re) formular teorias, que o conduzam a um aprendizado criativo.

Neste sentido, é imperioso que a avaliação, em sua ação diagnóstica, torne-se um instrumento dialético de avanço e identificação de novas direções. Luckesi (Ibidem, p. 43) enfatiza: “Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos”.

Hoffmann (2003) propõe duas premissas fundamentais para a realização desta avaliação: **a)** confiança na possibilidade do aluno construir as suas próprias verdades e **b)** valorização de suas manifestações e interesses. Para a autora, a ocorrência de erros e indagações é um elemento significativo para a prática pedagógica, pois possibilitará ao professor a constatação e a investigação sobre a maneira como o adolescente em conflito com a lei se posiciona frente à construção/elaboração de suas verdades, legitimando, assim, o diálogo, na relação professor/aluno, como referência de aprendizagem e como reflexão do próprio fazer pedagógico.

Luckesi (2002, p. 58) promove uma reflexão acerca do erro na aprendizagem, pois entende que

[...] o erro deve ser usado como fonte de virtude, não como castigo. (...) o erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento. Nessa reflexão, o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para, subseqüentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este. O erro, aqui, é visto como algo dinâmico, como caminho para o avanço.

Toda resposta, em uma relação ensino/aprendizagem, é motivação para questionamentos inéditos e/ou desafiantes. Logo, devem-se oferecer condições de emissão de ideias criativas e inovadoras para que se destaquem as hipóteses em edificação ou se (re) elabore as já existentes, pois tais procedimentos constroem a avaliação contínua e cumulativa. Desta maneira, em sua aplicabilidade diária, a avaliação considera os aspectos holísticos do adolescente como compreensão da aprendizagem e valoração da expressão criativa, destaque presente na fala da Professora C:

Para mim a avaliação é um processo minucioso com objetivos claros e analisando os adolescentes num todo, observando aspectos cognitivos e as relações estabelecidas, tendo em vista conceitos internalizados. Quando vamos avaliar um aluno temos que pensar neste como ele entrou, o que ele está fazendo e o que ele poderá render na turma seguinte. Eu avalio não pela prova escrita, por um trabalho. Eu avalio ele num contexto geral. Eu procuro avaliar a escrita dele para eu perceber como ele pensa, ele escreve, mas eu avalio sua atitude diária, a sua responsabilidade, principalmente, a sua participação em aula, se ele é um adolescente que consegue se expressar, conversar, colocar o seu pensamento, ser criativo porque a avaliação tem que ser diagnóstica, ela é diária, constante, acontece todos os dias. Um papel, uma prova não vai mostrar o que o adolescente aprendeu ou não. Muitas vezes, o discurso dele me mostra muito mais se ele tem a compreensão do que ele escreveu, do que ele fez, do que ele criou.

Neste sentido, a avaliação constitui uma relação Eu-Tu, uma cumplicidade entre professor e adolescente. Luckesi (2002, p. 171) vislumbra-a como um ato acolhedor, integrativo, inclusivo e amoroso:

[...] o ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é). Assim, manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros. O mandamento “ama o teu próximo como a ti mesmo” implica o ato amoroso que, em primeiro lugar, inclui a si mesmo e, nessa medida, pode incluir os outros. O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegria e dores como eles são: acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento.

A avaliação, entendida como processo, não pode se sujeitar a regras e nem permite classificação, pois não ocorre de A para B, mas de A com B e vice versa, porque os sujeitos (inter agem, criticam, debatem e se avaliam. Como resultado destas reflexões, este entendimento acolhe três princípios, que Freire (2005, p. 92) faz referência: amor, humildade e fé nos seres humanos. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não

me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. (...) Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer”.

A avaliação, como um fazer pedagógico ligado à idéia de qualidade, representa relevância social, cultural e política. Avaliar qualitativamente significa estabelecer um juízo de valor holístico. Deste modo, o professor deixa de coletar elementos quantificáveis e passa a utilizar sua experiência e competência para promover a análise dos acontecimentos por meio de uma concepção que aprecia e legitima sua postura ética.

Os aspectos qualitativos estão relacionados à aquisição e à acumulação de um saber arquitetado a partir da (inter) ação professor/aluno e deles com o meio social, ou seja, é o somatório das ações, atitudes, trabalhos, discussões, percepções, subjetividades e expressões criativas. Como infere a Professora D, ao descrever a avaliação em sua totalidade, que valoriza a qualidade, a subjetividade, a criatividade e não o que é mensurável:

Quando a gente fala em avaliação o adolescente é avaliado constantemente, de forma qualitativa e não quantitativa. Ele é avaliado na questão afetividade, cognitiva e tem também a avaliação comportamental que é a referente a instituição. São as regras que a gente tem que manter, que é o que é válido para instituição e é válido para a escola. Então, o adolescente é avaliado em seu todo, ele não é avaliado em partes. Quando a gente elabora uma avaliação este vai ser avaliado a partir das habilidades, competências e da criatividade que ele desenvolveu, levando em consideração toda a caminhada que já foi feita. Desde a rede de relações que foi elaborada pelo professor no seu plano de trabalho e no plano individual do adolescente. É toda uma caminhada pra chegar a esse processo avaliativo e de qualidade. E tudo o que o aluno faz, que desenvolve não só em termos da criatividade, mas em modo geral, ele é avaliado. O adolescente tem ciência do que está sendo abordado e como ele vai ser cobrado de forma avaliativa.

A avaliação formativa constitui-se, por sua vez, como instrumento de averiguação, a qual Perrenoud (1999, p. 104) chama de observação formativa. Assim:

Observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar.

Para que a avaliação ocupe seu espaço/tempo do ponto de vista reflexivo, dialógico, formativo, cumulativo e criador, na relação ensino/aprendizagem, ela precisa ser pertinente/adequada e, sobretudo, significativa para desafiar professores e adolescentes a avançarem no processo de construção dos conhecimentos/saberes, traduzindo uma complexa rede sêmica de implicações motivacionais e de (inter) relações culturais, sociais, políticas, ambientais e estéticas. Neste pensar, Luckesi (2002, p. 176) assinala:

Na medida em que ocorre o reconhecimento do limite e da amplitude de onde se está, descortina-se uma motivação para o prosseguimento no percurso da vida ou de estudo que se esteja realizando. A avaliação motiva na medida mesmo em que diagnóstica e cria o desejo de obter resultados mais satisfatórios. (...) A função de auxiliar a aprendizagem. Creio que, se tivermos em nossa frente a compreensão de que a avaliação auxilia a aprendizagem, e o coração aberto para praticarmos este princípio, sempre faremos bem a avaliação da aprendizagem, uma vez que estaremos atentos às necessidades dos nossos educandos, na perspectiva de seu crescimento. Então, estaremos fazendo o melhor para que eles aprendam e se desenvolvam.

A avaliação, pelas probabilidades de suscitar a compreensão, a atuação autônoma e crítica do adolescente em conflito com a lei sobre a realidade, pressupõe um saber que articule e valorize múltiplas linguagens, portanto, não apenas as tradicionais, como a lógico-matemática, a histórica, mas a artística, a estética, a corporal, a lúdica, assim como se sobressaia o pensamento criativo, intuitivo e inventivo. De tal sorte que, para refletir a prática da avaliação se faz imprescindível assumir um posicionamento transparente, coerente e ético, juntamente com o (re) significar holístico do fazer pedagógico, do planejamento e da execução. Uma avaliação contínua, cumulativa, dialógica, formativa, valoriza a história de vida do adolescente em conflito com a lei, as suas experiências, os seus conhecimentos/saberes, os seus erros, os seus questionamentos. Portanto, ela é um estímulo para este, uma motivação para que o mesmo sinta prazer em aprender e criar.

6.9 Professor do CASE: um visionário da criatividade como indicativo das altas habilidades/superdotação

Os tempos hodiernos se modificam a um ritmo assustador. O espaço de aprendizagem precisa acompanhar essa cadência, sob pena de se cristalizar. Um dos intentos deste é orientar os adolescentes em conflito com a lei à mudança, à (trans)formação, de modo a criar uma sociedade em que eles se sintam (co) partícipes e valorizados. A relação ensino/aprendizagem, procedimento ativo, focada no desabrochar das potencialidades adaptativas e criativas dos adolescentes em questão, é a mais apropriada a esta finalidade. Diante desta constatação, os professores necessitam acompanhar tais mudanças e abrirem-se à formação continuada.

A postura ética de atuação, as soluções criadas para os afazeres do dia a dia, os empreendimentos, as inovações que os professores almejam concretizar estão sempre alicerçadas sobre as concepções de mundo. Estas concepções, por seu turno, são frutos de um processo histórico, uma herança cultural, onde estão inseridas as crenças e os valores de cada adolescente: as idiosincrasias.

Para Mendes (1995, p. 6): "As concepções envolveriam (...) um repertório ou conjunto de conhecimentos adquiridos no decorrer da história de vida das pessoas." Portanto, tais concepções são entendidas como o conjunto de informações que capacitam os indivíduos, grupos sociais, a cultura a explicar sua ocorrência por meio de relações entre episódios determinados e consequentes, a fim de pensar estratégias para intervir na condição. Este pressuposto orienta a inferência da Professora C, ao ter a concepção clara de que a criatividade é um dos elementos condutores às altas habilidades/superdotação, quando diz:

A maioria de nossos adolescentes, antes de chegarem ao CASE, freqüentavam outras escolas, onde suas mães eram constantemente chamadas por problemas de relacionamento, de atenção, de comportamento, de desinteresse, por problema de freqüência. Como o caso do Adolescente X. então eu disse que ele tinha todas as características de ter as altas habilidades, a superdotação porque ele é um aluno que é agitado, que incomoda, que atrapalha. Mas, na verdade ele nada mais é que um adolescente superdotado, que aprende fácil. A criatividade dele é tanta que aquilo que a gente aqui estava trabalhando é o obvio, o simples. Eu percebo que, muitas vezes, a gente acaba cobrando deste adolescente alguns posicionamentos, comportamentos, atitudes. A gente acaba provocando isso nos alunos, mas por ações nossa, porque a gente não está conseguindo perceber que aquele adolescente precisa de algo mais. De repente, ele não precisa de um caderno, de um lápis, ele precisa de um diálogo, de uma conversa, ou, então, ele precisa de uma atividade diferenciada porque ele tá muito além. E é isto que a gente precisa pensar: quando o adolescente está além, o que será que eu posso fazer? Será que está surtindo efeito continuando aqui ou ele vai ser mais produtivo indo para frente? Porque a gente tem que perceber que o aluno leitor, o aluno que lê muito, porque eu tive aluno autodidata pode ser aluno com altas habilidades. Eu percebo que a criatividade leva o adolescente a se tornar muito inteligente, mas o porém, é que nós professores não estamos acostumados com os alunos com uma superdotação, pois são alunos críticos, que não aceitam opiniões são contestadores

A sala de aula é um local influenciado pelos fenômenos culturais e sociais, constituindo-se, assim, em um ambiente de intensa troca relacional. É espaço de grandes provocações e descobertas para os atores educacionais, visto que o relacionamento humano, embora complexo, é ponto fundamental na realização comportamental, existencial e profissional dos indivíduos.

Desta forma, as (intra/inter) relações vivenciadas pelos professores e pelos adolescentes envolvem interesses/intenções, sendo estas (intra/inter) relações o expoente máximo do processo ensino/aprendizagem como fonte basilar no desenvolvimento do comportamento dialógico e de incorporação de valores. Segundo Gadotti (1999, p. 2),

[...] o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

Assim, a relação ensino/aprendizagem se torna mais atraente, instigante quando o adolescente se percebe competente pelas atitudes e procedimentos de valoração e motivação no espaço de aprendizagem, pois o prazer pelo aprender não é um ato que desabrocha espontaneamente, tendo em vista que, no ensino tradicional, é experienciado como obrigação. Para que isto não seja vivenciado desta forma, o professor necessita despertar a responsabilidade, o espírito de equipe, a ética, o respeito, a cidadania, a curiosidade, a socialização, o raciocínio lógico e perceber as habilidades e o potencial criativo dos adolescentes em conflito com a lei, acompanhando o processo evolutivo da aquisição do conhecimento que acontece no desenvolver das ações. Observe-se, neste sentido, a fala da Professora A:

Acredito que a criatividade do adolescente possibilita ele desenvolver outras habilidades também. Vai desenvolver uma mais global. Ele pode começar criando e para criar vai ter que chegar a outra habilidade. Então, acredito que esta criatividade é um indicador para as altas habilidades/superdotação. Que ele pode se desenvolver e vai desenvolver diversas, outras habilidades a partir do momento que ele tiver oportunidade de colocar essa criatividade em prática. E aqui na nossa escola, no nosso local é específico utilizar essa criatividade, conduzir isso, canalizar para as coisas positivas, pro desenvolvimento da aprendizagem dele, pro positivo e não para a criminalidade.

Professor comprometido, empenhado e estimulado compreende que sua função é de facilitador do processo ensino/aprendizagem, porque, numa relação empática, procura estar aberto às novas experiências e compreensões dos sentimentos e dos problemas dos adolescentes, de modo a proporcionar-lhes intenso desempenho em suas habilidades e maiores chances de realização pessoal e profissional. Abreu & Masetto (1990, p. 115) anotam:

[...] é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

O conhecimento, portanto, é fruto da atividade e da experiência sócio-cultural do professor, de acordo com Freire (1996, p. 96):

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos não cansam, não dormem. Não cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

O professor precisa, primeiramente, identificar as áreas de potencialidade, analisar como estão sendo usadas no contexto escolar e planejar sua prática pedagógica de forma a promover o crescimento global do adolescente em conflito com a lei, respeitando ritmos, possibilidades, interesses e necessidades. Pertinentes, neste caso, são as observações da Professora B, ao descrever a importância de identificar as habilidades e valorizá-las como uma possível indicação a superdotação:

Eu acredito que esta criatividade é um indicador para as altas habilidades/superdotação. Até porque nós temos exemplos claros . Meninos que saíram daqui da nossa instituição e, hoje, eles são os líderes de outras atividades, lá em outro CASE. Acredito sim, porque esses meninos estão desenvolvendo aqui dentro a questão da dança, da música, do grafite, da escrita. Tivemos alunos premiados com textos já em livros. Então, a gente está incentivando para que continue. Se esses alunos, ao saírem daqui, tiverem continuidade, tiverem alguém que ampare, que dêem suporte para esses meninos a ter continuidade nas coisas que eles estão tendo a chance de desenvolver. Porque eles chegaram aqui com essas habilidades, vindos do mundo da criminalidade, ou do mundo da exclusão. Se eles tiverem alguém que dê suporte para isso, como nós já temos exemplos de outros, eu acredito que sim.

O professor facilitador surpreende os adolescentes; ensina-os o exercício do pensamento; utiliza as histórias de vida, competências e habilidades de cada um deles; dá identidade e personalidade a cada turma. No exercício da criatividade, o professor facilitador emprega a arte de perguntar e ouvir para melhor conhecer os estudantes e jamais se comporta como o dono do saber, pois reflete que a inteligência tem que estar aberta para novas aquisições e (trans) formações dos conhecimentos. Este mesmo professor assinala que a manifestação das potencialidades e criatividade abarca a conduta sedutora para constituir um novo estilo, criando uma estratégia pessoal. Assim como foi constatado no relato da Professora D, que valoriza a expressão criativa, pois a entende como uma possível condutora às altas habilidades/superdotação:

A escola vê essa criatividade do adolescente como um jeito dele desenvolver outras habilidades. A escola percebe esta criatividade como um indicativo das altas habilidades/superdotação, porque ele tem capacidade para muitas coisas. E através disso, aí sim, a gente vê que ele pode se desenvolver e vai desenvolver outras habilidades, criatividade e a partir do momento que a gente valorizar, incentivar e ele perceber que é criativo, que ele tem altas habilidades, capacidades, que ele é importante. De uma maneira ou de outra, ele vai conseguir acreditar nesta sua potencialidade, nesta sua criatividade.

Desta forma, este professor busca não apenas ser o melhor, mas procura fazer a diferença e tem sensibilidade para perceber que a comunicação é um dos elementos mais difíceis e complexos que perpassam as (inter)ações humanas. Ele, em seu fazer, identifica

que a fala, as expressões corporais, a maneira de olhar, o calar e o ouvir, o modo de se vestir também são configurações fundamentais de se comunicar. Neste passo, o professor facilitador adota o afeto e a emoção como estímulo à motivação e à aprendizagem; possui competência para trabalhar em grupo; coloca-se no lugar do outro; adequa-se à realidade do ambiente de aprendizagem; conduz o espaço/tempo; faz inovações e busca novas metodologias de ensino. Entende, também, que a criatividade está no pedir e não no exigir, pois, ao solicitar, há a permissão e o (re)conhecimento do adolescente em conflito com a lei como colaborador e componente de uma equipe.

A busca e a valorização da criatividade é, neste aspecto, uma provocação. O mundo hodierno espera não o mais inteligente, mas aquele que faz acontecer de maneira diferente e criativa. Torrance (1987) acrescenta que é possível ensinar a pensar criativamente, pois condições motivadoras e facilitadoras fazem a diferença para efetivar a expressão da criatividade, sobretudo quando o professor é responsabilmente envolvido.

Para Wechsler (2002), este professor está aberto a novas experiências e, assim sendo, é ousado, curioso, tem confiança em si próprio, além de ser apaixonado e ter prazer pelo que faz. Assim Fleith (2001, p. 57) realça que “[...] um clima em sala de aula em que a experiência de aprendizagem seja prazerosa [...]” se faz relevante para que o professor possa romper com paradigmas tradicionais e adotar novas atitudes como ouvir ideias distintas das suas; encorajar os adolescentes a realizarem seus próprios projetos; estimular o questionamento, dando-lhes tempo para pensar e para testarem hipóteses; criar um ambiente sem pressões, ser amigo e seguro; usar a crítica com cautela; e descobrir o potencial de cada um. Conforme Fleith & Alencar (2005, p. 5), é imperioso “[...] desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, de explorar consequências, de sugerir modificações e aperfeiçoamentos para as próprias idéias”, não se deixando influenciar pelas limitações do contexto.

Também Cropley (2005) chama a atenção para comportamentos típicos do professor facilitador da criatividade, como sendo aquele que encoraja a aquisição independente da aprendizagem; motiva a criação de ideias originais; estimula o pensamento flexível; cultiva o senso de humor; oferece oportunidades para trabalhar com uma diversidade de materiais e sob diferentes condições; ajuda a crescer com a frustração e o fracasso de tal maneira que o indivíduo seja encorajado a tentar o novo, o inusitado e promove a auto-avaliação pelos adolescentes. Contudo, Freire (1996, p. 96) destaca a importante premissa:

[...] o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Em face destas ponderações, o (re) conhecimento da criatividade como indicativo das altas habilidades/superdotação se traduz em desafios. (Re) quer uma atitude (re) significativa da relação ensino/aprendizagem, visto que as características apresentadas tanto pelo adolescente em conflito com a lei criativo, como pelo que apresenta potencial elevado, muitas vezes, (inter) relacionam-se e superam as expectativas previstas. Assim posto, é importante que o professor tenha flexibilidade na conduta pedagógica e nas (intra/inter)relações, possibilitando a valorização de talentos e habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”

Michel Foucault

A experiência vivenciada com os adolescentes em conflito com a lei e a necessidade que o querer investigativo suscitou, provocou a pesquisa da temática da criatividade, a qual se constitui na dissertação de mestrado: CRIATIVIDADE: caminho desenhante para altas habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a lei.

Diante dos vários questionamentos que o tema provocou, o pesquisador é mobilizado em direção à busca de elucidações, indagando o mundo a sua volta e a si mesmo com o desígnio de apreender o que era incógnito. Assim, para auxiliar neste enfrentamento e elencar algumas possíveis respostas, delimitou-se, como objetivo geral, analisar descritivamente a criatividade no adolescente institucionalizado, como indicativo para altas habilidades/superdotação e a compreensão desta criatividade pelos professores, evidenciado-a nas práticas pedagógicas.

Para assessorar nesta investigação científica, alguns objetivos específicos traçados foram: descrever os aspectos de manifestação da criatividade no adolescente que cumpre medida sócio-educativa; verificar a compreensão dos professores que atuam na Instituição CASE sobre criatividade como indicativo para altas habilidades/superdotação; identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas e investigar a relação dialógica da teoria e prática destes professores.

Nesta construção, os sujeitos que colaboraram com a pesquisa foram cinco professores da Escola Estadual Paulo Freire, localizada no interior do Centro de Atendimento Sócio Educativo – CASE, de Caxias do Sul – RS, e dois adolescentes em conflito com a lei e que cumpriam medidas sócio-educativas de internação.

Embora, cada etapa da investigação tenha se efetivado de forma tranqüila e transparente, a caminhada científica foi complexa e de muita responsabilidade pela análise de elementos tão subjetivos. De qualquer modo, faz-se de suma importância destacar que, em nenhum momento, esta dissertação teve ou tem a aspiração de definir ou caracterizar adolescentes, professores e instituições ideais.

O período hodierno exige inovações paradigmáticas que busquem romper com as relações de exclusão. Destarte, entende-se que a educação necessita de uma nova configuração que valorize o ser humano e, em especial, por ser o ponto fulcral desta pesquisa, o adolescente em conflito com a lei, em sua capacidade ontológica de ser sujeito da história, e que se entenda a vida como um palco em constante (re) criação, onde o sujeito seja o protagonista da peça que se renova a cada dia.

Diante da pluralidade encontrada nos dias atuais, educar se tornou uma tarefa nada fácil, pois, com a universalização do ensino, a escola confronta-se com a diversidade de culturas, estilos, aprendizagens, modos de ver e estar, enquadramentos sociais, valores e estruturas familiares que suscitam aos professores e a própria escola um (re)significar-se, porque deve-se garantir a equidade e os conhecimentos/saberes dos seus atores. De tal modo, é inegável que o desenvolvimento da criatividade traz benefícios positivos tanto para o adolescente em estudo, como para sua gama circundante de relações. Logo, possibilitar a expressão dela no espaço do CASE é fundamental para a (re)inserção do mesmo na sociedade.

Os resultados desta investigação indicam que a sociedade atual, embora sendo a mais ampla revelação do processo civilizatório, fortifica-se, reproduz-se com a guerra, as calamidades ambientais, a fome, a marginalização, os conflitos sociais, a vulnerabilidade e faz (re) nascer este novo padrão de prática econômica que leva ainda mais à exclusão social dos adolescentes, obrigando-os a viverem à margem dos bens de consumo. Deste modo, passa a não mais existir adolescência e sim adolescências, em função do momento sócio-histórico e político do contexto em que os indivíduos se encontram inseridos. Este processo ocasiona formas de ser, estar e sentir distintas, por estarem fragmentados, vazios, dessubstancializados, sem um referente real de sua identidade e de projetos de vida, fazendo com que, na construção de si mesmos, tenham como reflexos identitários o espectro do mundo do crime. A criatividade, neste meio, é estratégia fulcral para sobreviverem, importante ferramenta de intervenção potencializadora para ações voltadas à promoção de atos infracionais.

As práticas pedagógicas favorecedoras da criatividade vêm sendo implantadas e fazem parte do cotidiano de aprendizagem da Escola Paulo Freire, uma vez que há uma preocupação explícita e constante em proporcionar o desenvolvimento/expressão da criatividade por meio de diagnóstico, ações, recursos, formação continuada e de uma gestão participativa e coletiva. Por conseguinte, intervenções são planejadas e executadas a fim de potencializar o ensino/aprendizagem, a partir da visão empreendedora da equipe gestora que está em constante movimento de descoberta, organização, fundamentação, (re) visão e (re) construção da teoria, a fim de auxiliar na remoção do sentido pedagógico comum e (re) compor o

equilíbrio entre as experiências práticas e os esquemas teóricos que os sustentam neste modelo. Constatou-se que esta gestão, como coordenação do esforço humano coletivo, promove um ambiente profícuo, onde os atores educacionais se sentem (co) responsáveis por uma escola que tem como fim, último, formar adolescentes criativos, construtores e (trans) formadores da sociedade, pois partiu da premissa de que a criatividade é equacionada e fundamentada no PPP.

A prática pedagógica da Escola Paulo Freire está relacionada ao ato criador, à criticidade, à reflexão como capacidades inerentes a todos os seres humanos, e, acima de tudo, nos adolescentes que ali estão cumprindo medida sócio-educativa. Igualmente, é possível entendê-la como uma abertura permanente à inclusão, ao resgate da cidadania, à constante preocupação com o que se faz e com o que se sente, ou seja, como pensar, produzir e se realizar coletiva e criativamente.

Na Escola Paulo Freire, a equipe gestora está sempre em constante (re) significação e capacitação para atender a diversidade do contexto em que atua. O perfil abarca a multicompetência; a curiosidade; a capacidade de congregar e transferir saberes conceituais e de procedimentos, que lhe deixam inventar suas próprias resoluções às provocações enfrentadas: sem nenhuma fronteira territorial que confina o conhecimento e a cultura. A imprecisão, a mutabilidade e as incertezas do tempo presente provocam-lhe o trabalhar com a reflexão em lugar das verdades absolutas, imutáveis. Isso faz com que a postura ética e o conhecimento do espaço de aprendizagem e da realidade vigente imponham, nas relações (inter) pessoais, o afeto como elemento norteador das práticas pedagógicas como reflexo e valorização da criatividade.

A criatividade, sendo uma das possibilidades de (auto) realização do ser humano, pode ser incentivada, provocada por diversos fatores tanto sociais quanto culturais, onde o trabalho de criação é um caminho de entrega absoluta percorrido na inexorável troca e no estímulo com a realidade que o provoca. Assim, o âmago do percurso, no processo criativo, é a sua própria capacidade de imaginação criadora em uma relação dialógica com o mundo, em uma configuração desenhante de tal práxis.

Desta forma, a criatividade pode, igualmente, trazer outra relevância à forma como o sistema escolar está organizado. Se o professor tem a responsabilidade de constituir o processo ensino/aprendizagem, proporcionar os materiais didáticos, decidir sobre o melhor método para o estudo do currículo, desencadeará, no adolescente em conflito com a lei, a procura das suas próprias respostas e soluções, de forma interessada e apaixonante, ao invés da recepção, pura e simples, dos valores e conhecimentos do professor.

Além disso, foi possível observar que os adolescentes, na fase em que se encontram, criam a partir de qualquer grau de conhecimento que possuem. O próprio ato de criar pode fornecer-lhes novos vislumbres, perspectivas e compreensão para a ação futura, em que o melhor preparo para criar é o próprio ato de criação. Em um sistema educacional equilibrado e valorativo, em que o desenvolvimento do adolescente em conflito com a lei é holístico, o pensamento, o sentimento, a percepção e a subjetividade também são, igualmente, desenvolvidos, pois, deste modo, desabrocha toda a capacidade criadora subjacente.

A (re) estruturação do espaço escolar, em que o processo ensino/aprendizagem teve proeminência para professores e adolescentes, foi o maior desafio da equipe gestora, no desígnio de inserir a criatividade em uma proposta acadêmica na prática pedagógica e na concepção de uma nova cultura escolar. Por todas estas questões apresentadas, a relação professor/aluno assumiu um caráter de relevância na formação e na estruturação do sujeito cognoscente que problematiza e questiona a realidade em que vive, centrando-se na dimensão do conhecimento, no sentimento e na aceitação do outro, da interação, da (inter) subjetividade, podendo (trans)formar o contexto e (trans)formar-se nele.

A escola, como instituição promotora da comunicação de conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores, promove uma reflexão sobre as mudanças que acontecem em seu âmago e considera o tempo/espaço dos professores e adolescentes. Desta forma, a mesma não serve apenas para o exercício da docência, mas se (trans) forma em um nicho de vivências educativas, onde os professores, mesmo em situações adversas, árduas e conflitantes, não só desenvolvem o seu trabalho, como lapidam sua formação, (re) significando as suas práticas e seus conhecimentos/saberes.

A ação dos professores, na Escola Paulo Freire, foi imaginada e (re) criada a partir de reflexões constantes de suas práticas e de um novo entendimento das políticas educacionais, compreendidas não como um conjunto de microcompetências adicionadas, mas como uma realidade que privilegia todo um conjunto, em que se valorizam experiências, habilidades, competências, atitudes, níveis de intenções, todos expressos em um conjunto de relações (inter/intra) pessoais e institucionais que permeiam o seu fazer. Deste modo, os professores têm percebido e usufruído da criatividade nos adolescentes, pois ela estabelece novas coerências; suscita novos significados; faz novos relacionamentos; tem uma compreensão inovadora, original e desbravadora dos caminhos em relação à vivência do sensível (re) fazer pedagógico. O professor que os ajuda a alcançarem o pleno gozo da criatividade é aquele que os ama da forma simultânea com que ama a vida e que, através de um entusiasmo pessoal, uma transparente paixão, leva-os à plena lapidação de si mesmos.

Os professores entrevistados surpreendem os adolescentes, ensinando-os o exercício do pensamento por meio das próprias histórias de vida, dando identidade e personalidade a cada turma. No exercício da criatividade, os docentes usam a arte de perguntar e ouvir para melhor conhecê-los e não se comportam como os donos do saber, pois refletem que a inteligência tem que estar aberta para novas aquisições e (trans) formações dos conhecimentos sedimentados.

O desenvolvimento de potenciais criativos, em um clima confiável e facilitador, permitiram uma autoconsciência pelo adolescente em conflito com a lei do seu processo, produto e habilidades próprias, acrescidas da sua auto-avaliação, estima e valoração, construídas em outras etapas do processo pedagógico, cujo conjunto de experiências possibilitaram levá-lo a sua auto-superação em atividades e situações do cotidiano.

A criatividade presente em todas as esferas da atividade humana também se faz, nas ações do professor que, ao modificar a sua prática pedagógica, tornou a aula mais dinâmica, motivadora e capaz de integrar aspectos do ensino/aprendizagem à realidade social e profissionalizante do adolescente, despertando-lhe o desenvolvimento de potencialidades criativas e habilidades que até então não eram valorizadas.

Estratégias de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei envolveram, muitas vezes, diferenciar ou modificar o currículo regular, tornando-o interdisciplinar, propondo uma concepção que abarcasse a mundialização dos valores da educação (in) formal, de maneira a romper com a tradicional divisão de tarefas e de conhecimentos/ação compartimentados, possibilitando a articulação dos conceitos entre as diferentes áreas dos saberes, percebendo, assim, a (inter) relação dos vários ramos que compõem a aprendizagem, como reflexão do cotidiano e adequando o processo de aprendizagem às necessidades e características destes aprendizes. Diferentes estratégias foram adotadas nos espaços de aprendizagem, contribuindo, inclusive, para estimular as potencialidades de toda a turma.

A pesquisa também verificou que a avaliação, como um fazer pedagógico ligado à ideia de qualidade, representa relevância social, cultural e política. Assim, leva em consideração a criatividade como um dos elementos qualitativamente significativos, pois estabelece um juízo de valor holístico. Deste modo, os professores da Escola Paulo Freire deixam de coletar dados quantificáveis e passam a utilizar a experiência e a competência para promover a análise dos acontecimentos por meio de uma concepção que aprecia e legitima a postura ética, visto que constrói vivências significativas, traduzindo-as em uma complexa rede sêmica de implicações motivacionais e de (inter) relações culturais, sociais, políticas, ambientais e estéticas.

O estudo da criatividade, que se realizou, resultou na defesa de uma compreensão desta como uma faculdade ontologicamente inerente ao gênero humano, fundamental ao seu constante processo de desenvolvimento e, por conseguinte, presente em todos os indivíduos do gênero, conquanto manifesta-se singularmente, dada a riqueza de diversidade existente entre os seres humanos e em suas relações com a realidade.

Os professores da Escola Paulo Freire assinalam que a manifestação das potencialidades abarca a conduta sedutora para constituir um novo estilo, criando uma estratégia pessoal, constatando que a criatividade, identificada nos adolescentes em conflito com a lei, é a mesma de todo e qualquer ser humano, portanto, pode, sim, ser um dos anéis da teoria de Renzulli que interagindo com os outros dois – a habilidade acima da média e a motivação ou envolvimento com a tarefa – passa a ser indicativo e condutor às altas habilidades/superdotação, enfatizando-se, ainda, que estes não precisam estar presentes simultaneamente, porque têm relativa autonomia, existem em graus e intensidades diferentes, entretanto, é fundamental e imprescindível que haja o entrecruzamento para que elas se manifestem.

Desta forma, os professores não são apenas espectadores, são aqueles que procuram fazer a diferença, apresentando sensibilidade para perceberem que a criatividade nos adolescentes em conflito com a lei se manifesta na fala; nas expressões corporais; na maneira de olhar; no calar e no ouvir; no modo de se vestir; na flexibilidade; na originalidade; na sensibilidade à percepção de problemas; na elaboração, desenvolvimento e aprimoramento de ideias; no pensamento analógico; na capacidade de avaliação, decisão e julgamento; na independência; na curiosidade; na persistência; na imaginação; na autoconfiança; na dedicação e na abertura a novas experiências; no entendimento das normas do CASE e usos delas para autopromoção e (re) significação de sua conduta como princípio básico exigido no processo de (re) inserção à sociedade que o excluiu.

Enfim, o ponto equidistante entre as Altas Habilidades/Superdotação de Joseph Renzulli com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner traz uma nova perspectiva sobre a relação existente entre a criatividade e as inteligências. Pode-se considerar, então, que esta resulta não somente do nível de inteligência, mas do perfil desta em (inter) ação com o mundo real, concluindo-se que se faz necessário um novo olhar que contemple aptidões e competências indispensáveis para o desenvolvimento dos indivíduos com altas habilidades/superdotação, pois se vive em um mundo de conhecimento/saberes, onde as potencialidades humanas tornam-se possibilidades de aprendizado.

Implicações para estudos futuros

É imprescindível que estas considerações possam originar novas pesquisas no sentido de ampliar os conceitos e os usos da criatividade como:

1º – Validar a existência da habilidade acima da média e do envolvimento com a tarefa entre os adolescentes em conflito com a lei, para, definitivamente, em interação com a criatividade, possa ser comprovada a existência do aqui indicado: as altas habilidades/superdotação;

2º – Investigar quais fatores são favorecedores ou inibidores das altas habilidades/superdotação vinculados ao CASE; aos gestores; aos professores; aos colegas e aos familiares;

3º – Averiguar, entre os adolescentes do CASE, em quais áreas dos conhecimentos/saberes as altas habilidades/superdotação se manifestam;

4º – Replicar o presente estudo, incluindo a concepção/percepção dos gestores e monitores da Instituição CASE;

5º – Conduzir um estudo comparativo entre os dezesseis CASES do Rio Grande do Sul a fim de constatar as possíveis percepções sobre a temática abordada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; et.al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina:** desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula.** São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

A CRUZADA. Direção de Willian Monahan. Estados Unidos: Fox, 2005.

AGUILAR, L. E. **A gestão da educação:** seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais. (Texto apresentado no III Congresso Latino-Americano de Administração da Educação – 21-25 de julho). Unicamp – São Paulo, Brasil, 1997.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 4. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época), 2005.

_____. Escola Reflexiva. In: Isabel ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALENCAR, Eunice m. L. Soriano. & Fleith, Denise de S. **Criatividade:** múltiplas perspectivas. 3. ed. Brasília: UnB. 2003

_____. **Superdotados:** Determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

_____. **Obstacles to personal creativity among university students.** Gifted Education International, 15, 133-140, 2001.

_____. **Gerência da criatividade.** São Paulo: Makron Books, 1998.

_____. et MITJÁNS MARTÍNEZ, A.. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, 1998, v. 2, n. 1, p. 23-32, ISSN 1413-8557.

_____. **Psicologia e Educação do superdotado.** São Paulo: EPU, 1996.

_____. O estímulo à criatividade no contexto universitário. In: **Psicologia escolar e educacional**, 1997.

_____. **Criatividade**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

_____. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
ALVES, Rubem. **Por uma Educação Romântica**. 2. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2002.

ARIÈS, Philippe. **A História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
p. 14-156.

AYRES, J.R; et al. Vulnerabilidade prevenção em tempo de AIDS In: PARKER, R. et al.
Sexualidade pelo avesso: Direitos, Identidades e Poder. São Paulo: Editora 34, 1999.

BANDURA, A. **Modificação do Comportamento**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1999.

BARBOSA, Jane Rangel Alves. **Administração pública e a escola cidadã**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 217-226, jul/dez, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. (Trad. Arlene Caetano). 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

BOGDAN, R. C & BIKLEN, S. S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

_____. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal -Porto: Editora Porto,1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4/09**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

_____. Ministério Público. **Estatuto da Criança e do Adolescente e Legislação Pertinente**. Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude, Porto Alegre: Procuradoria Geral de Justiça, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: altas habilidades superdotação**. Coordenação geral – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos – reimpressão – Brasília: MEC, SEESP 2004.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** - Resolução n. 2 de setembro, 2001.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Decreto-Lei 3.914, de 9 de dezembro. **Lei de Introdução ao Código Penal**. Brasília, DF, Senado, 1941

BRUNER, J.; WEISSER, S. A invenção do ser: autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Org.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. (Trad. Ari Roitman e Paulina Watchi). 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COIMBRA, C. **Operação Rio: o mito das classes perigosas**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Niterói: Intertexto, 2001.

CROPLEY, A. J. Fostering creativity in the classroom: General principles. Em M. A. Runco (Org.), **The creativity research book** (p. 83-114). Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997.

_____. **Creativity - in education & learning – a guide for teachers and educators.** London: RoutledgeFalmer, 2005.

CURY, Munir; et al. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado:** comentários jurídicos e sociais. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2002.

DAVIS, Keith & NEWSTROM, John W. **Comportamento humano no trabalho.** 1. v. São Paulo: Pioneira, 1992.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa.** Campinas: Papirus, 96 p. BBE, 1999.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas, Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1994

_____. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1992.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERNANDES, Maury C. **Criatividade:** um guia prático – preparando-se para as profissões do futuro. São Paulo: Editora Futura, 1998.

FLEITH, Denise de S. & ALENCAR, E. M. L. S. **Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 21, 85-91, 2005.

_____. **Ambientes educacionais que promovem a criatividade e excelência.** Sobredotação, 3(1), 27-39, 2002.

_____. **Criatividade:** novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 17, p. 55 - 61, 2001.

_____. **Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment** In: Roeper Review, 2000.

_____. Treinamento e estimulação da criatividade no contexto educacional. **In:** E.M.L.S. Alencar e A.M.R. Virgolim (Orgs.), **Criatividade: Expressão e desenvolvimento** (p. 111-141). Petrópolis: Vozes, 1994.

FORRESTI, S. M. P. S. A psicologia na formação de professores. **In:** C. Witter (Org.), **Ensino de psicologia** (p.75-94). Campinas, SP: Alínea, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos Prazeres**. 12. ed. São Paulo: Graal. 2007.

_____. **Estetica dell'esistenza, etica, politica**. (Trad. Selvino José Assmann). V. 3. Santa Catarina: Fpolis, 2000.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes. 1987

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003;

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed., São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

_____. **La inteligencia reformulada**. Barcelona: Editora Paidós. 2001.

_____. **Arte, mente e cérebro**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Mentes extraordinárias**: perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Estruturas da mente**: a teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Mentes que criam**: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einsten, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi. (Trad. Maria Adriana Veronese) Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GOMIDE, Paula. **Menor Infrator**: a caminho de um novo tempo. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2002.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. Nascimento e morte do Sujeito moderno. In: **Identidade cultural na Pós-modernidade.** Rio de Janeiro: D P & P A, 2001.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. **Império.** (Trd. de Berilo Vargas). 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover – as setas do caminho.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliação Mediadora – uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliação mediadora – uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Editora Mediação, 1993.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. ed., São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

KNELLER, George Frederick. **Arte e ciência da criatividade.** 17. ed. São Paulo: Ibrasa, 1999.

_____. **Arte e ciência da criatividade.** 14. ed. São Paulo: Ibrasa, 1978.

KUBIE, L. **El proceso creativo.** Cidade do México: Editorial Pax-México, 1973.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. **Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular.** Oxford: Basil Blackwell, 1977.

LAMA, Dalai. In: **REVISTA ISTO É INDEPENDENTE ESPECIAL.** Ed. nº 1541, 14 Abr/2009.

LAMPERT, Ernani (Org.). **Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

LINDZY, Gardner. **Teorias da personalidade**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

LÜCK, Heloísa. A Evolução da Gestão Educa. In: LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **O desenvolvimento de redes escolares**. Revista Gestão em Rede, Brasília, n. 23, set/2000.

_____. **A dimensão participativa da gestão da escolar**. Revista Gestão em Rede, Brasília, n. 09, p. 13-17, ago/1998.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7.ed. São Paulo: Cortez. 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo : Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, B. A. **Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de definição da Lógica de funcionamento da Escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, 1995.

MARITAIN, J. **L'intuizione creativa nell'arte e nella poesia**. (M. Ivaldo, Trad.), Brescia: Morcelliana, 1953.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Editora Papirus, 2003.

_____. **A criatividade na escola:** três direções de trabalho. Revista Linhas Críticas. Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, v. 8, n. 15, p.189 – 206, 2002.

_____. **Criatividade, personalidade e educação.** Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Creatividad, personalidad y educación.** Havana: Pueblo y Educación, 1995.

_____. **¿Como evaluar la creatividad?** Rev. cuba. psicol., v.10, n.2-3, p.104-121. ISSN 0257-4322, 1993.

MARTINS, J.S. **A exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Cortez, 1997.

MENDES, E. G. **Deficiência mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional, 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1995.

MIEL, Alice. (coord.). **Criatividade no ensino.** 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis- RJ: Vozes. 2004.

_____.et al. **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita** – repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NETO, Elydio dos Santos & SILVA, Marta Regina Paulo da. **Quebrando as armadilhas da adultez:** o papel da infância na formação das educadoras e educadores. São Paulo: UNESP, 2007.

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado.** São Paulo: Saraiva, 1996.

NOVAES, M. H. N. (Org.). **Trocas Intergeracionais e Criatividade**. Rio de Janeiro: Pós-Graduação de Psicologia PUC-Rio, 2003.

NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Francisco de. **A Questão do Estado**: vulnerabilidade social e carência de direitos, Cadernos ABONG, São Paulo. Série especial: Subsídios a I Conferência Nacional de Assistência Social – 1, 1995.

PAULA, Elaine de. **Crianças e Infâncias**: Universos a Desvendar. Programa de Mestrado em Educação da UFSC, 2005.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 11. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

PAZETO, Antonio Elizio. **Participação**: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. Em aberto n. 72, Brasília: MEC/INEP, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação** – da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLUCKER, J. **Intelligence theories on gifted education**. Roeper Review, Bloomfield Hills, MI, v. 22, n. 3, p. 124-125, 2001.

RAMOS-FORD, V. & GARDNER, H. Giftedness from a Multiple Intelligence perspective. In: COLANGELO, N. & DAVIS, G. A. **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn e Bacon, 1991.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. São Paulo. Loyola, 2004.

RENZULLI, J. S. **Enriching the Curriculum for All Students**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2000.

_____. **Schools for talent development**: a practical plan for total school improvement. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1994.

_____. **A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning**. Gifted Child Quarterly, 1992.

_____. **Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model.** 3. ed. Storrs, CT: University of Connecticut, Teaching the Talented Program, 1988.

_____. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Em R. J. Sternberg & J. E. Davis (Orgs.), **Conceptions of giftedness** (p. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.

_____. **Will the gifted child movement be alive and well in 1990?** Gifted Child Quarterly, v. 24, p. 3-9, 1980.

REVISTA MUNDO JOVEM. **Corrupção ou honestidade? Uma escolha de todos nós.** Ano XLVII. Ed. N. 400, setembro/2009.

ROGERS, Carl. **Em grupos de encontro.** Nova York: Harper and Row, 1970.

_____. **Uma teoria da terapia, personalidade e relações interpessoais.** NY: McGraw Hill, 1959.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: ROMANELLI G. & BIASOLI-ALVES Z. M., (Orgs). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa.** Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SÁ, C. P. **A Construção do Objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é o pós-moderno.** Rio: Brasiliense, 1986.

SANTOS, T. S. **Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital.** São Paulo: Contexto, 2001.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em Conflito com a Lei – da indiferença à proteção integral: Uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

_____. **Adolescente e Ato Infracional: Garantias Processuais e Medidas Socioeducativas.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

SCHÖN, Donald. (Coord. de Nóvoa). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

SELOSSE, J.. **Adolescence, violences et déviances.** Vigneux: Editions Matrice, 1997.

SILVA, Tomaz T. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T. & MOREIRA, Antonio F. (orgs.) **Territórios Contestados: O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. **Globalização e autonomia - limites e possibilidades.** Santa Maria: Jornal "A Razão", 26 set. 2002.

SOUZA, M. E. & ALENCAR, E. M. L. S. **O curso de Pedagogia e condições para o desenvolvimento da criatividade.** Revista Psicologia Escolar e Educacional, n. 10, p. 21-30, 2006.

SPINDEL, Arnaldo. **O que é capitalismo.** 4. ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1992.

STABILE, Carol A. Pós-modernismo, feminismo e Marx: notas do abismo. In: WOOD, Ellen M. & FOSTER, John. B (Orgs.). **Em defesa da história.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

STARKO, A J. **Creativity in the classroom.** White Plains, NY: Longman, 1995.

SUDBRACK, M. F. O. **Da falta do pai à busca da lei: O significado da passagem ao ato delinqüente no contexto familiar e institucional.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, 8 (Suplemento), 447-457, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TAVARES, José de Farias. **Direito da Infância e da Juventude.** Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

_____. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente.** 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

TAYLOR, C. W. **Criatividade: progresso e potencial**. São Paulo: IBRASA, 1976.

TORRANCE, E. P. Teaching for creativity. Em S. G. Isaksen (Org.), **Frontiers of creativity research: Beyond the basics** (p. 189-215). Buffalo, NY: Bearly, 1987.

_____. **Criatividade: medidas, testes e avaliações**. São Paulo: IBRASA, 1976.

UANO, L. M. de. **La creatividad? Un talento exclusivo de los artistas o una capacidad de todo ser humano?** Linhas Críticas, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-287, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT**. 6. ed. Rev. e ampli. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**, 13. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

_____. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15. ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para saber. Saber para excluir. Proposições**. São Paulo: v. 12, n. 2/3[35-36], p. 22-31, jul./nov., 2001.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Os Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo: LTr, 1999.

VIEIRA, Ricardo. **História de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VIRGOLIM, A M. R.; FLEITH, D. S. & NEVES-PEREIRA, M. S. **Toc toc...plim plim. Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003.

VOLPI, Mario (Org.). **O Adolescente e o Ato Infracional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WECHSLER, S. M. **Criatividade: descobrindo e encorajando. Contribuições teóricas e práticas para as mais diversas áreas.** Campinas: Livro Pleno, 2002.

_____. **Criatividade:** descobrindo e encorajando. Campinas: Psy, 1993.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso:** juventude e política social. São Paulo: Unicamp, 1994.

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: CRIATIVIDADE: caminho desenhante para as altas habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a lei

Pesquisador responsável: Soraia Napoleão Freitas

Instituição/Departamento: UFSM / Departamento de Educação Especial

Telefone para contato: UFSM: (55) 3220-8197 / Pesquisadora: (55) 9906-0204 / Professor Mestrando: (55) 9127-7293

Local da coleta de dados: Escola Estadual Paulo Freire, localizada no interior da unidade da Fundação de Atendimento Sócio-Educativa do Rio Grande do Sul, na cidade de Caxias do Sul, no Centro de Atendimento Sócio-Educativo – CASE.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa cujos dados serão coletados através de **entrevista semi-estruturada, anotações em diários de campo, observações e gravações na Escola Estadual Paulo Freire, localizada no interior da unidade da Fundação de Atendimento Sócio-Educativa do Rio Grande do Sul, na cidade de Caxias do Sul, no Centro de Atendimento Sócio-Educativo – CASE.** Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As mesmas somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na **Universidade Federal de Santa Maria, na sala 3233 A** por um período de **12 meses, após a realização da pesquisa,** sob a responsabilidade da **pesquisadora responsável Professora Doutora Soraia Napoleão de Freitas e do Professor Mestrando Arlei Peripolli.** Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Caxias do Sul, de de 2009.

.....

Prof^a Dr^a Soraia Napoleão Freitas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: CRIATIVIDADE: caminho desenhante para as altas habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a lei

Pesquisador responsável: Professora Doutora Soraia Napoleão Freitas

Instituição/Departamento: UFSM / Departamento de Educação Especial

Telefone para contato: UFSM: (55) 3220-8197 / Pesquisadora: (55) 9906-0204 / Professor Mestrando: (55) 9127-7293

Local da coleta de dados: Escola Estadual Paulo Freire, localizada no interior da unidade da Fundação de Atendimento Sócio-Educativa do Rio Grande do Sul, na cidade de Caxias do Sul, no Centro de Atendimento Sócio-Educativo –CASE.

Esta pesquisa será desenvolvida na Escola Estadual Paulo Freire, localizada no interior da unidade da Fundação de Atendimento Sócio-Educativa do Rio Grande do Sul, na cidade de Caxias do Sul, no Centro de Atendimento Sócio-Educativo – CASE. Com o firme propósito de socializar as concepções dos professores sobre a criatividade e as práticas pedagógicas utilizadas para o aproveitamento da mesma com os adolescentes que estão cumprindo medida sócio-educativa. Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária nesta pesquisa, que visa em seu objetivo geral: analisar descritivamente o entendimento dos professores na instituição CASE/Caxias do Sul-RS, em relação à manifestação da criatividade e as suas práticas pedagógicas junto aos adolescentes privados de liberdade que cumprem medidas sócio-educativas, e tendo como objetivos específicos: descrever os aspectos de manifestação da criatividade no adolescente que cumpre medida sócio-educativa; inquirir a compreensão dos professores, que atuam na Instituição CASE sobre criatividade; identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas com os adolescentes na CASE; e investigar a relação dialógica da teoria e prática destes professores que atendem adolescente privado de liberdade. Os dados serão coletados através de entrevista semi-estruturada, anotações em diários de campo, observações e gravações. Os sujeitos da pesquisa serão 02 adolescentes que contemple as características do processo criativo, segundo os autores apontados na fundamentação teórica e 05 professores que interagem pedagogicamente com esses. Essa investigação científica se caracteriza com relevância social e educacional, não causando nenhum dano físico, moral ou ético em nenhuma das partes envolvidas no processo. Porém,

durante as observações, entrevistas semi-estruturadas e/ou diálogos abertos, você poderá sentir-se exposto a algum desconforto como: medo e/ou incômodo por estar sendo objeto de investigação do pesquisador; agitação e/ou timidez e nervosismo por interagir com esse, e outros.

As contribuições aos sujeitos da pesquisa não ocorrerão de forma direta. Mas, sim, para a Instituição como um todo, já que será realizada a devolutiva do resultado da investigação, sendo que a mesma poderá refletir sobre a prática pedagógica no aproveitamento da criatividade dos seus alunos. Caso os sujeitos da pesquisa queiram desistir desta, fica garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, deixando de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade na Instituição. Fica expresso e garantido o direito de confidencialidade, onde as informações obtidas serão analisadas, não sendo divulgado a identificação de nenhum dos participantes. Preserva-se o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas. Destaca-se que não haverá despesas pessoais para os sujeitos participantes em qualquer fase da pesquisa. Como também não haverá compensação financeira relacionada à sua participação.

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa CRIATIVIDADE: caminho desenhante para as altas habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a lei

Após a apropriação das informações contidas no **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**, elaborado pela Orientadora Prof^a Dr^a Soraia Napoleão Freitas e pelo Professor Mestrando Arlei Peripolli, declaro estar consciente e de acordo em participar nessa pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da mesma, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas, bem como não ocorrerá compensação financeira relacionada à minha participação.

Concordo, portanto, voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido na Instituição.

Caxias do Sul, de de 2009.

Assinatura do sujeito de pesquisa/representante legal

N. identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, de de 2009.

Assinatura do responsável pela pesquisa

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa
Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL LEGAL DO ADOLESCENTE CUMPRINDO MEDIDA SÓCIO-EDUCATIVA

Título do projeto: CRIATIVIDADE: caminho desenhante para as altas habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a lei

Pesquisador responsável: Professora Doutora Soraia Napoleão Freitas

Instituição/Departamento: UFSM / Departamento de Educação Especial

Telefone para contato: UFSM: (55) 3220-8197 / Pesquisadora: (55) 9906-0204 / Professor
Mestrando: (55) 9127-7293

Local da coleta de dados: Escola Estadual Paulo Freire , localizada no interior da unidade da Fundação de Atendimento Sócio-Educativa do Rio Grande do Sul, na cidade de Caxias do Sul, no Centro de Atendimento Sócio-Educativo –CASE.

Esta Pesquisa será desenvolvida, na Escola Estadual Paulo Freire, localizada no interior da Unidade da Fundação de Atendimento Sócio-Educativa, do Rio Grande do Sul, na cidade de Caxias do Sul, no Centro de Atendimento Sócio-Educativo – CASE. Com o firme propósito de socializar as concepções dos professores sobre a criatividade e as práticas pedagógicas utilizadas para o aproveitamento da mesma com os adolescentes que estão cumprindo medida sócio-educativa.

Essas informações estão sendo fornecidas para seu Consentimento Livre e Esclarecido, pois **conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 92, § único: “o dirigente de entidade de abrigo é equiparado ao guardião, para todos os efeitos de direito”, logo, cabe a este Responsável Legal** a autorização para a participação voluntária do adolescente, nesta Pesquisa. A qual visa, em seu objetivo geral, analisar descritivamente o entendimento dos professores, na Instituição CASE/Caxias do Sul - RS, em relação à manifestação da criatividade e as suas práticas pedagógicas junto aos adolescentes privados de liberdade que cumprem medidas sócio-educativas e, tendo como objetivos específicos, descrever os aspectos de manifestação da criatividade no adolescente que cumpre medida sócio-educativa; inquirir a compreensão dos professores, que atuam na Instituição CASE

sobre criatividade; identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas com os adolescentes na CASE; e investigar a relação dialógica da teoria e prática destes professores que atendem o adolescente privado de liberdade.

Os dados serão coletados através de entrevista semi-estruturada, anotações em diários de campo e observações. Os sujeitos da pesquisa serão 02 adolescentes que contemple as características do processo criativo, segundo os autores apontados na fundamentação teórica e 05 professores que interagem pedagogicamente com esse. Essa investigação científica se caracteriza com relevância social e educacional, não causando nenhum dano físico, moral ou ético em nenhuma das partes envolvidas no processo. As contribuições aos sujeitos da pesquisa não ocorrerão de forma direta. Mas, sim, para a Instituição como um todo, já que será realizada a devolutiva do resultado da investigação, sendo que a mesma poderá refletir sobre a prática pedagógica no aproveitamento da criatividade dos seus alunos. Caso os sujeitos da pesquisa queiram desistir desta, fica garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, deixando de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade na Instituição. Fica expresso e garantido o direito de confidencialidade, onde as informações obtidas serão analisadas, não sendo divulgado a identificação de nenhum dos participantes. Preserva-se o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas. Destaca-se que não haverá despesas pessoais para os sujeitos participantes em qualquer fase da pesquisa. Como, também, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Após a apropriação das informações contidas no **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O RESPONSÁVEL LEGAL DO ADOLESCENTE CUMPRINDO MEDIDA SÓCIO-EDUCATIVA**, elaborado pela Orientadora Prof^a Dr^a Soraia Napoleão Freitas e pelo Professor Mestrando Arlei Peripolli, declaro estar consciente e de acordo em assinar esse Termo de Consentimento. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da mesma, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que a participação do adolescente e da Instituição é isenta de despesas, bem como não ocorrerá compensação financeira relacionada à minha participação.

Assinatura do representante legal pelo
adolescente na CASE

Nº identidade

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, a assinatura do Consentimento Livre e Esclarecido desse representante legal.

Caxias do Sul, de de 2009.

Assinatura do responsável pela pesquisa

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa
Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Título do projeto: CRIATIVIDADE: caminho desenhante para as altas habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a lei

Pesquisador responsável: Professora Doutora Soraia Napoleão Freitas

Instituição/Departamento: UFSM / Departamento de Educação Especial

Telefone para contato: UFSM: (55) 3220-8197 / Pesquisadora: (55) 9906-0204 / Professor Mestrando: (55) 9127-7293

Local da coleta de dados: Escola Estadual Paulo Freire, localizada no interior da unidade da Fundação de Atendimento Sócio-Educativa do Rio Grande do Sul, na cidade de Caxias do Sul, no Centro de Atendimento Sócio-Educativo –CASE.

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder a esta entrevista semi-estruturada de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder a esta entrevista semi-estruturada, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Geral: analisar descritivamente o entendimento dos professores na instituição CASE/Caxias do Sul-RS, em relação à manifestação da criatividade e as suas práticas pedagógicas junto aos adolescentes privados de liberdade que cumprem medidas sócio-educativas, e como específicos: descrever os aspectos de manifestação da criatividade no adolescente que cumpre medida sócio-educativa; inquirir a compreensão dos professores, que atuam na Instituição CASE sobre criatividade; identificar as práticas pedagógicas

desenvolvidas com os adolescentes na CASE; e investigar a relação dialógica da teoria e prática destes professores que atendem adolescente privado de liberdade.

Procedimentos. Os dados serão coletados através de entrevista semi-estruturada, os quais serão avaliados através de análise da narrativa.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado. As contribuições aos sujeitos da pesquisa não ocorrerão de forma direta. Mas, sim, para a Instituição como um todo, já que será realizada a devolutiva do resultado da investigação, sendo que a mesma poderá refletir sobre a prática pedagógica no aproveitamento da criatividade dos seus alunos.

Riscos. Essa investigação científica se caracteriza com relevância social e educacional, não causando nenhum dano de ordem física, moral, psicológica ou ética em nenhuma das partes envolvidas no processo.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do sujeito de pesquisa/representante legal

N. identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, de _____ de 2009 -----

Assinatura do responsável pelo estudo

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 –
Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: CRIATIVIDADE: caminho desenhante para as altas habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a lei

Pesquisador responsável: Professora Doutora Soraia Napoleão Freitas

Instituição/Departamento: UFSM / Departamento de Educação Especial

Telefone para contato: UFSM: (55) 3220-8197 / Pesquisadora: (55) 9906-0204 / Professor
Mestrando: (55) 9127-7293

Local da coleta de dados: Escola Estadual Paulo Freire, localizada no interior da Unidade da Fundação de Atendimento Sócio-Educativa do Rio Grande do Sul, na cidade de Caxias do Sul, no Centro de Atendimento Sócio-Educativo –CASE.

Prezado Adolescente:

- Você está sendo convidado a participar do Projeto de Pesquisa de maneira **totalmente voluntária**;
- Antes de concordar em participar desta Pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar;
- Em relação à desistência, você tem o direito de fazê-la em qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.
- Durante as observações e/ou diálogos abertos, você poderá sentir-se exposto a algum desconforto como:
 - medo por estar interagindo com o pesquisador;
 - agitação e/ou timidez e nervosismo por estar sendo observado;
 - outros.

Objetivo do estudo: Geral: analisar descritivamente o entendimento dos professores na instituição CASE/Caxias do Sul-RS, em relação à manifestação da criatividade e as suas práticas pedagógicas junto aos adolescentes privados de liberdade que cumprem medidas sócio-educativas e como específicos: descrever os aspectos de manifestação da criatividade no

adolescente que cumpre medida sócio-educativa; inquerir a compreensão dos professores, que atuam na Instituição CASE sobre criatividade; identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas com os adolescentes na CASE; e investigar a relação dialógica da teoria e prática destes professores que atendem adolescente privado de liberdade.

Procedimentos: Os dados serão coletados através de observações das suas inter-relações, no ambiente escolar;

Benefícios: Esta Pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado. As contribuições aos sujeitos da Pesquisa não ocorrerão de forma direta. Mas, sim, para a Instituição como um todo, já que será realizada a devolutiva do resultado da investigação, sendo que a mesma poderá refletir sobre a prática pedagógica no aproveitamento da criatividade dos seus alunos;

Riscos: Essa investigação científica se caracteriza com relevância social e educacional, não causando nenhum dano de ordem física, moral, psicológica ou ética para com o adolescente envolvido na Pesquisa;

Sigilo: As informações **coletadas através das observações** terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. O adolescente, sujeito da Pesquisa, não será identificado em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em **Eventos, Artigos Científicos e na Escrita da Dissertação.**

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este Assentimento Livre e Esclarecido em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Caxias do Sul, de _____ de 2009.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Nº identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de Pesquisa para a participação neste estudo.

Caxias do Sul, de de 2009

Assinatura do responsável pela Pesquisa

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 –
Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Por meio deste documento e em nome da Escola Estadual Paulo Freire, localizada no interior da unidade da Fundação de Atendimento Sócio-Educativa do Rio Grande do Sul, na cidade de Caxias do Sul, no Centro de Atendimento Sócio-Educativo –CASE venho oficializar o aceite para a realização da pesquisa científica CRIATIVIDADE: caminho desenhante para as altas habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a lei, a ser desenvolvida em nome da pesquisadora, Prof^a Dr^a Soraia Napoleão Freitas, cujo objetivo geral é: analisar descritivamente o entendimento dos professores em relação à manifestação da criatividade e as suas práticas pedagógicas junto aos adolescentes privados de liberdade que cumprem medidas sócio-educativas e como específicos quer: descrever os aspectos de manifestação da criatividade nesse adolescente que cumpre medida sócio-educativa; inquerir a compreensão dos professores sobre criatividade; identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas com esses adolescentes; e investigar a relação dialógica da teoria e prática dos professores que interagem com esses adolescentes privados de liberdade.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, em nome da instituição, declaro estar de acordo em autorizar a realização desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, de _____ de 2009.

Assinatura do representante legal da instituição N° da Identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária a Autorização Institucional do representante legal para a realização desta pesquisa científica.

Santa Maria, de _____ de 2009

Assinatura do responsável pela pesquisa

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Senhor(a):

Por meio deste documento e em nome da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria/RS, eu, Prof^ª Dr^ª **Soraia Napoleão Freitas**, apresento o Professor Mestrando, **Arlei Peripolli**, que desenvolverá a pesquisa: **CRIATIVIDADE: caminho desenhante para as altas habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a lei na Escola Estadual Paulo Freire, localizada no interior da unidade da Fundação de Atendimento Sócio-Educativa do Rio Grande do Sul, na cidade de Caxias do Sul, no Centro de Atendimento Sócio-Educativo - CASE**

Declaro, para tanto, que o realizador do presente projeto, o Professor Mestrando Arlei Peripolli, compromete-se a preservar a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Concorda, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Tais informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na **Universidade Federal de Santa Maria, na sala 3233 A**, por um período de **12 meses, após a realização da pesquisa**, sob minha responsabilidade enquanto orientadora e do Professor Mestrando **Arlei Peripolli**.

Sendo esta a forma legítima e eficaz para a apresentação do referido mestrando, antecipada e atenciosamente assino o presente documento.

Santa Maria,de

de 2009.

.....
Prof^ª Dr^ª Soraia Napoleão Freitas

Pesquisador Responsável