



Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

Socioeducação: Fundamentos e Práticas

Carmem Maria Craidy
Karine Szuchman

Organizadoras





UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora e Pró-Reitora
de Coordenação Acadêmica

Jane Fraga Tutikian

EDITORA DA UFRGS

Diretor

Alex Niche Teixeira

Conselho Editorial

Álvaro Roberto Crespo Merlo

Augusto Jaeger Jr.

Carlos Pérez Bergmann

José Vicente Tavares dos Santos

Marcelo Antonio Conterato

Marcia Ivana Lima e Silva

Maria Stephanou

Regina Zilberman

Tânia Denise Miskinis Salgado

Temístocles Cezar

Alex Niche Teixeira, presidente

Socioeducação: Fundamentos e Práticas

Carmem Maria Craidy

Karine Szuchman

Organizadoras

© dos autores
1ª edição: 2017

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:
Laura Wunsch, Gabriela Trindade Perry, Tanara Forte Furtado e Marcelo Ferreira

Capa: Ely Petry
Projeto gráfico: Editora da UFRGS
Editoração eletrônica: Tiago Dillenburg

Esta obra é resultado do curso “Educação no Sistema Nacional Socioeducativo”, financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) através do Centro de Formação de Professores (FORPROF) no ano de 2014.

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.



S678 Socioeducação: fundamentos e práticas [recurso eletrônico] / organizadoras Carmem Maria Craidy [e] Karine Szuchman ; coordenado pela SEAD/ UFRGS. – Dados eletrônicos. – 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

265 p. : pdf

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

Inclui referências.

1. Educação. 2. Psicologia social. 3. Medidas socioeducativas. 4. Justiça. 5. Inclusão social. 6. Saúde. I. Craidy, Carmem Maria. II. Szuchman, Karine. III. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. IV. Série.

CDU 37.017.4-053. 6

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-85-386-0364-1

Carmem Maria Craidy¹

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negarem a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada.²

A Educação é o espaço da palavra, da interlocução, do diálogo. Segundo Hannah Arendt (1999, p.12): “os homens no plural, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos”. Se não for interlocução a palavra será imposição. Fala-se em transmissão de conhecimentos, saberes e valores, mas é impossível transmitir. Ninguém transmite saberes, o educador suscita-os, é mediador de saberes e instrumento de humanização. Neste sentido, vale dizer que educar é dedicar-se ao desenvolvimento humano. Todas as relações podem ser educativas ou ao contrário desumanizantes. O que caracteriza o educador é que ele atua intencionalmente em favor do desenvolvimento humano, desenvolvimento de saberes, mas também de formas de ser e existir. O ser humano não nasce programado, aprende valores e formas de ser. Aprende o direito à igualdade assim como os comportamentos de opressão e de negação dos direitos dos outros. Para respeitar o direito dos outros é preciso sentir-se sujeito de direitos, ter a experiência de vivenciar direitos. As pessoas aprendem o que vivem, não simplesmente o que ouvem ou que alguém pretende transmitir-lhes.

Esta concepção de Educação de sujeitos que têm direito à palavra é indispensável para que se compreenda a relação entre socioeducação e educação. Melhor seria dizer que socioeducação é educação. Por que então acrescentar o prefixo sócio à educação? Porque se destina a adolescentes que tiveram sua educação social prejudicada em alguns dos ambientes ou em vários em que

1 Professora titular aposentada da FACHED/UFRGS. Colaboradora do PPSC e do PIPA. Conselheira do CEED/RS.

2 GALEANO, Eduardo: *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2003, p.23.

viveram ou vivem, que podem ser a comunidade de origem; a família; a escola, e outras, entrelaçadas numa macroestrutura social opressiva. É preciso ajudar a recompor o que lhes foi negado. Daí ser impossível socioeducar sem trabalhar junto com a família e com a escola, principais espaços educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Art.1.º, Lei n.o 9394/1996)

Na família, com frequência, é necessário resgatar laços, recompor rupturas nem sempre fáceis e muitas vezes dolorosas. Na escola, há que se recuperar defasagens, frustrações e abandonos. Na comunidade, há que se buscar espaços de inserção e de realização. Estes espaços podem ser trabalho, lazer, arte, etc. Significam inserção positiva na comunidade. Por que positiva? Porque provavelmente o adolescente que praticou ato infracional, sobretudo se for um ato grave, está integrado negativamente na sociedade, sem esperanças, sem perspectivas, ligado mais à morte do que à vida. Recuperar relações, esperanças, projetos é papel da educação. “Só se aprende o que se leva para a vida e se nosso direito é a vida, tudo o que tiver “a ver” com ela é direito nosso.” (ALVES, 2014, p.106)

A sociedade atual vive o medo da violência que significa medo de viver. Segundo Hannah Arendt (2009, p.104) “muito da presente glorificação da violência é causado pela severa frustração da faculdade de ação no mundo moderno”, o que pode ser interpretado como cassação da palavra conforme ensinou Paulo Freire.

Quem trabalha com medidas socioeducativas, sobretudo as de privação de liberdade, sabe que a tendência, pode-se dizer, mesmo, a exigência feita pelo sistema sobre o educador é de que ele “cale” o adolescente, o impeça de agir e falar, o submeta e controle – o que equivale a dizer – “o impeça de agir no mundo”. Sem palavra e sem possibilidade de agir não há sujeito, e sem sujeito não há educação. Para aprender é necessário poder dizer a sua palavra. (PAULO FREIRE, 2009/1996/2005/2005)

O excessivo rigor aplicado à responsabilização dos jovens em face dos índices de violência e criminalidade não tem correspondência com uma análise rigorosa acerca do papel do Estado e da comunidade perante crianças e jovens em situação de extrema vulnerabilidade social. Neste caso o excesso, punição dos jovens como forma de atacar as causas da violência, oculta o déficit, a violência como consequência do contexto social e de oportunidades no qual os jovens estão inseridos. (SANTOS, 2015)

Há um clamor por punição na sociedade brasileira intimidada pelo clima de violência e pelo tom alarmista dos meios de comunicação que anunciam crise em todos os setores. As instituições públicas e também as privadas não têm respondido à altura a esse clamor que resulta em propostas absurdas como a da redução da idade penal, flagrante retrocesso histórico que esperamos não se concretize. O punitivismo, entretanto, não se manifesta apenas nestas propostas aberrantes, está presente na mentalidade autoritária e repressora construída no Brasil, desde os seus primórdios escravocratas, e agravada no século passado pela ditadura cívico-militar que mancha de sangue e de arbítrio nossa história recente cujas marcas ainda se fazem sentir. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), construídos no momento de redemocratização do país que clamava por liberdade e por direitos sociais, significaram ruptura com a tradição autoritária e afirmaram, à criança e ao adolescente, como sujeitos de direitos (art.227 da Constituição Federal). Ao adolescente em conflito com a lei é reconhecido o direito ao devido processo legal, à defesa qualificada, assim como o de ser informado sobre o do que está sendo acusado (art. 227).

Apesar dos avanços legais, o Estatuto está longe de ser plenamente aplicado. Pode-se afirmar que a mentalidade educacional não penetrou nas instituições de execução de medidas, nem nas suas estruturas nem nas relações que oportunizam aos adolescentes e aos trabalhadores. Houve, sem dúvida, avanços dos quais o mais significativo foi a implantação das medidas de meio aberto³, mas mesmo estas ainda carecem em muitos casos da dimensão pedagógica na

³ São medidas socioeducativas em meio aberto: Advertência; Reparação de Dano; Prestação de Serviço a Comunidade; Liberdade Assistida. (Art.112 do ECA)

sua execução. Os trabalhos educativos se devem a atuações individuais ou de grupos engajados na socioeducação, mas não chegam a alterar a realidade do Sistema. O Plano Individual de Atendimento⁴, com frequência, refere-se mais às exigências do juiz do que às necessidades e aspirações do adolescente que nem sempre é ouvido. E, o que é mais grave, há uma mentalidade corrente de que a dimensão educativa só se inicia com o PIA. Assim fica desconsiderado que desde a abordagem policial, as audiências, enfim, durante todo o processo, o adolescente que comete ato infracional vive relações que podem dar-lhe a consciência do direito, base da consciência do dever. Em todas as relações, seja com a polícia, seja com o judiciário ou com as instituições de execução da medida (de meio aberto ou de internação) ele deve ser informado sobre seus direitos e deveres, deve ter direito a ser ouvido e tratado com respeito. Isto parece óbvio, mas não é a realidade. A mentalidade punitivista/repressora e ou tutelar ainda se faz muitas vezes presente. Mas como já afirmei, há trabalhos positivos e avanços como, por exemplo, o que se reflete no depoimento de uma técnica:

“Estou fazendo uma linha do tempo da caminhada do X conosco e retomando alguns relatos realizados. Nessa busca achei um relato da M cujo título é “show de absurdos”. Li, e as histórias envolvendo nossos meninos, realmente estavam de acordo com o título, mas para minha felicidade, e creio que de todos vocês que constituem o PIPA⁵, percebi que dois daqueles casos tiveram um “fim melhor”.

O primeiro caso fazia referência ao X, que hoje sabemos estar sendo acompanhado pela Justiça Restaurativa que vem fazendo um trabalho muito bonito com ele e sua família e a família da jovem vítima. Nossa “sacada” em pensar a JR foi muito feliz para o caso do X, que muitas vezes se mostrava introspectivo, mas que no círculo, realizado pela JR, conseguiu falar de seus sentimentos...

O segundo caso é do Y, embora ele esteja na FASE, logo após conseguirmos a progressão de medida, que, aliás, foi uma surpresa pra todo mundo, penso que temos tido muitos avanços em seu acompanhamento, inclusive com a rede de atendimento, nosso maior desafio.

E o terceiro caso fazia referência ao D, que é impossível não se lembrar do relato do Alex, feito aqui no PIPA, sobre uma das conversas com ele, relato

4 O Plano Individual de Atendimento – PIA – é exigência estabelecida pela lei do SINASE (Sistema Nacional Socioeducativo, Lei n.º12594/12).

5 PIPA – Programa Interdepartamental de Práticas com Adolescentes e Jovens em Conflito com a Lei – Núcleo da PROEXT/UFRGS.

que é de embrulhar o estômago e encher os olhos de lágrimas; um relato que diz muito da sensibilidade de um adolescente e de um educador, que diz da relação, vínculo e sofrimento dos jovens que acompanhamos... Hoje sabemos que D está com sua família, fazendo cursos, namorando, respirando e vivendo o ar daqui de fora, que mesmo às vezes sendo sufocante, é muito mais respirável que o da FASE.

Enfim, só queria compartilhar com vocês o quanto nosso trabalho faz a diferença para esses jovens, o quanto é significativo eles poderem compartilhar conosco dos seus sofrimentos e o quanto tudo isso se torna significativo para nós. Sou mais humana graças a esses adolescentes”.⁶

Assim como este relato, podem-se encontrar muitas situações e trabalhos positivos, seja nas instituições de internação seja nas medidas de meio aberto. Nas situações bem encaminhadas, chama sempre a atenção, as relações de reconhecimento, a liberação da palavra do adolescente, o diálogo, o reconhecimento de seus desejos, dificuldades e possibilidades, a busca de construção de um projeto de vida. É a isto que chamamos de Educação.

A dimensão punitiva da medida frequentemente é colocada em oposição à educação. O que não se justifica. Segundo Konzen:

a medida, para o adolescente, em princípio é perda, pela privação ou restrição de liberdade. E, se é perda o sistema legal deveria assegurar ao jovem, de forma expressa e precisa, a plena possibilidade, também no transcurso do tempo de cumprimento, de se opor às formas de irracionalidade do poder, sejam elas sediadas na via administrativa ou jurisdicional. (2006, p.345)

A possibilidade de se opor às *formas de irracionalidade* do poder, ou seja, ao não cumprimento da lei é, sem dúvida, educativa. A restrição da liberdade, se imposta com a devida compreensão e capacidade de reflexão do adolescente, pode ser educativa. Como afirma Hannah Arendt (1999/2004), a consciência moral é produzida na reflexão e não pela simples interiorização de regras.

6 Banco de dados do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade/UFRGS.

Konzen afirma ainda:

os princípios são da Constituição, os de que ninguém será privado de liberdade sem o devido processo legal e de que aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, são assegurados o contraditório e a ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes. (idem, p.348)

Não há dúvidas de que o processo assim vivido, com justiça e compreensão de seu sentido, será para o adolescente uma aula de cidadania.

É do autor outra afirmação que restringe a compreensão do pedagógico, o que é questionável, considerando a concepção ampla de Educação acima formulada. Diz Konzen:

O que justifica a medida é a necessidade de impor limites ao adolescente e a necessidade do coletivo social à segurança. O que não significa que o programa de atendimento que executa a medida não deva cuidar das necessidades do adolescente. O dever ser pedagógico não se constitui, portanto, numa qualidade ou propriedade da medida. (idem p.354)

Ora, considero que a necessidade de limites e a compreensão de suas razões serão altamente pedagógicas; só a arbitrariedade é antipedagógica, a justiça não o será.

Não há, a meu ver, contradição com o pedagógico na ação sancionatória, conforme poderia ser entendido a partir de Konzen. Ao contrário, ele mesmo reconhece “que o essencial seria a compreensão do justo como resultado do construído na relação dos próprios sujeitos” (2008, p.193). É a isto que chamamos de pedagógico.

A punição pode ter a função de levar o autor do ato infracional a reconhecer o quanto foi negativa a ação infracional e ser também fator de superação da culpa e de busca de novas formas de comportamento; neste sentido ela é também educativa contando que não signifique negação do sujeito, de sua dignidade. Assim será reparadora e não humilhante nem desrespeitosa para com a pessoa do adolescente. Deverá ter o sentido de tomada de consciência e não de vingança ou vitimização. A questão é o sentido que a punição adquire para o adolescente. Se for significativa será educativa.

Os dados demonstram que a exclusão da escola e/ou as dificuldades de integração nela com múltiplas reprovações é um dos caminhos para o ato infracional. Um dos maiores problemas sociais no Brasil é o dos jovens que não estudam nem trabalham, os “nem-nem” que vagam pelas ruelas da periferia sem muitas perspectivas de inserção social e são, com frequência, recrutados por gangues comandadas por adultos que proporcionam a eles uma *integração perversa*, conforme conceitua Zaluar (2014). De fato, o pertencimento a grupo criminoso confere importância e sentimento de ser “alguém” para os que não tinham referências nem esperanças. As vantagens materiais também são importantes neste recrutamento, mas podem ser menos significativas do que o sentimento de “pertencer” e de ser “alguém”.

Os dados demonstram o atraso escolar dos adolescentes em conflito com a lei.

Idades dos internos na FASE/RS em março de 2015

Idade	Número	Percentual
12 anos	2	0,17%
13 anos	9	0,76%
14 anos	54	4,58%
15 anos	121	10,25%
16 anos	238	20,17%
17 anos	400	33,90%
18 anos	252	21,36%
19 anos	82	6,95%
20 anos	22	1,86%

Fonte: SITE da FASE/RS – Data da coleta dos dados, 3 de março de 2015

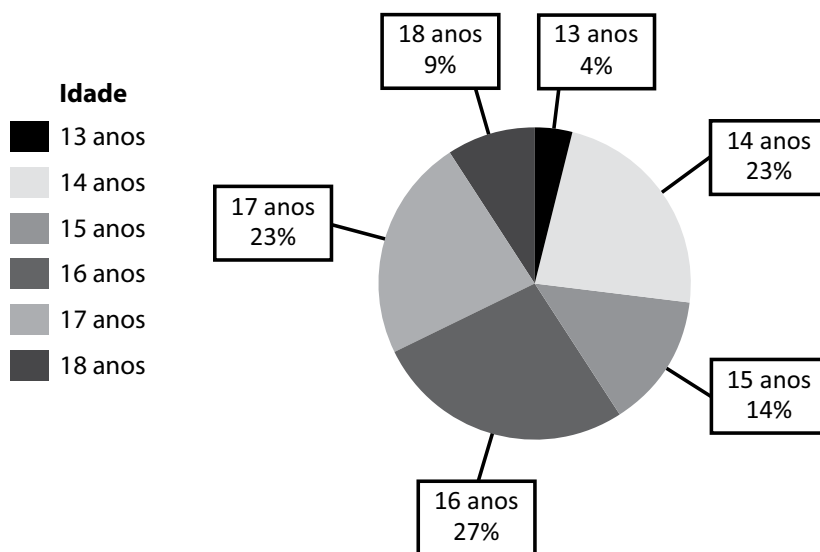
Escolaridade dos internos na FASE/RS

Analfabeto	1	0,08%
1.º ano-Ensino Fundamental	5	0,42%
2.º ano-Ensino Fundamental	20	1,69%
3.º ano-Ensino Fundamental	29	2,46%
4.º ano-Ensino Fundamental	74	6,27%
5.º ano-Ensino Fundamental	197	16,69%
6.º ano-Ensino Fundamental	239	20,25%
7.º ano-Ensino Fundamental	224	18,98%
8.º ano-Ensino Fundamental	155	13,14%
9.º ano-Ensino Fundamental	36	3,05%
1.º ano-Ensino Médio	90	7,63%
2.º ano-Ensino Médio	21	1,78%
3.º ano-Ensino Médio	6	0,51%
Não informado	83	7,03%

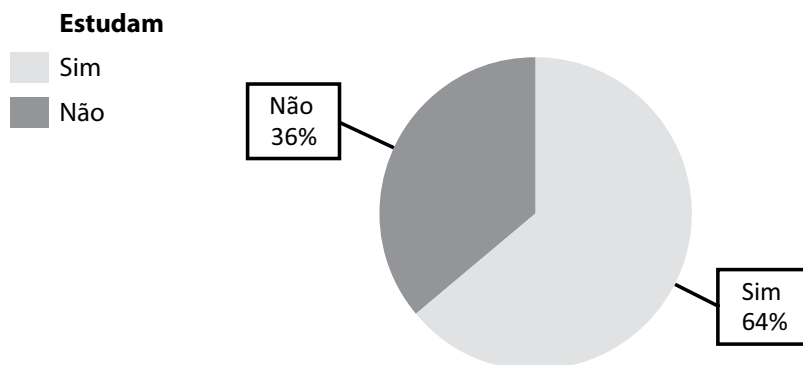
Fonte: SITE da FASE/RS – Data da coleta dos dados, 3 de março de 2015

Pode-se constatar que a maior concentração de adolescentes em relação à idade é entre 16 e 17 anos, e em relação à escolaridade é entre 6.º e 7.º ano do Ensino Fundamental. Mesmo os dados não indicando a correlação idade/ série permitem deduzir que há defasagem, já que 84,24% têm mais de 15 anos, e 66,84% têm até a sétima série do ensino fundamental.

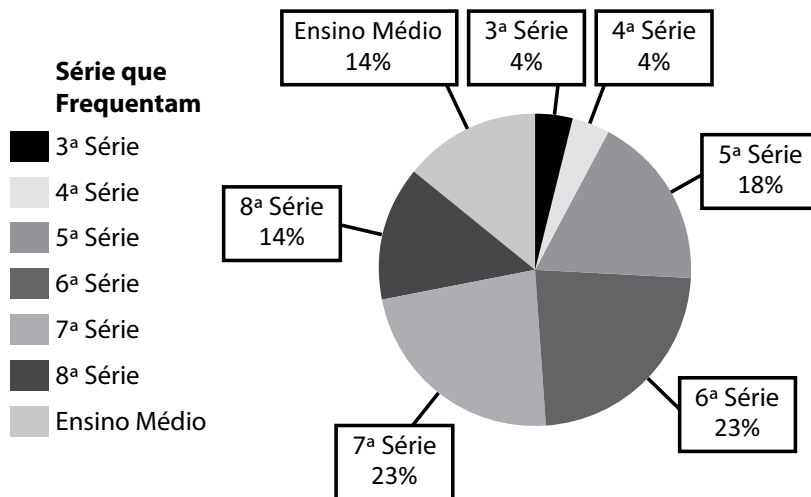
Perfil escolar dos que ingressaram o PPSC/UFRGS no primeiros semestres de 2015



Fonte: Banco de dados do PPSC – dezembro de 2015



Fonte: Banco de dados do PPSC – dezembro de 2015



Fonte: Idem

Os dados dos adolescentes que ingressaram no Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da UFRGS (medida de meio aberto que tem na UFRGS um local de execução), apresentados nos gráficos acima, demonstram a mesma tendência de atraso escolar e ou de abandono da escola.

As razões do atraso e da exclusão escolar são múltiplas, mas têm muito a ver com a dificuldade das escolas em acolher esta população. A este respeito são descritas situações vividas no acompanhamento escolar a adolescentes em cumprimento de PSC na UFRGS (SANTANA, OLIVEIRA E MACHADO, 2012). As escolas recusam a matrícula sob o pretexto de não terem vagas ou simplesmente porque sabem que o adolescente em questão teve problemas em outra escola, ou que está há tempos fora da escola ou ainda porque está em defasagem idade/série. Neste sentido, o encaminhamento para EJA, quase sempre à noite, é estratégia generalizada das escolas para se “livrarem” de adolescentes que completam 15 anos e estão em atraso escolar. Como acompanhar os conteúdos em EJA fica ainda mais difícil do que na escola regular, e a ida a escola à noite oferece problemas de diferentes ordens, a evasão precoce é o resultado mais evidente. Com baixa escolaridade o trabalho fica mais difícil de conseguir e a situação de “nem-nem” tende a se agravar.

A recepção agressiva ao pedido de matrícula, as reprimendas feitas *a priori* em virtude do medo de que os adolescentes possam ter um comportamento difícil fazem que desde o primeiro contato eles se sintam intimidados, mal recebidos, sem espaço de acolhimento e tenham reações de se autoexcluírem ou de sentirem dificuldades em se integrarem na escola. Não obstante, estar na escola e aprender são desejos que encontramos em quase todos, salvo nos que se sentiram muito rejeitados e fracassados e temem enfrentar o ambiente escolar. A complexidade da vida escolar comporta desafios de diferentes ordens, seja de aprendizagem seja de relações.

O conflito e os diferentes tipos de violências escolares colocam em evidência a quebra de certos pactos de convivência, instituindo uma ordem desordenada e uma perda de capacidade de ensino e aprendizagem do aluno e uma sensação de fracasso escolar. (ABRAMOVAY, 2004, p.36)

Não obstante, a observação e as pesquisas mostram que a escola costuma ser um ambiente onde há muito menos violência do que no seu entorno, o que demonstra que a escola é um lugar de esperança. (CHARLOT, 2014)

Vale destacar que as primeiras interpretações sobre o fracasso escolar estavam circunscritas ao foro individual dos alunos, centradas na ‘incapacidade de aprender’. Entretanto, este problema toma dimensões alarmantes do ponto de vista social, e a lógica do fracasso individual dos alunos passa a ser questionada. Neste tipo de abordagem, a origem socioeconômica aparece como força explicativa. (ABRAMOVAY, 2004, p.36)

Entre a abordagem socializante e a responsabilização individual sobre o que é conceituado como fracasso escolar, há o espaço da ação pedagógica pela valorização do aluno como sujeito, pelo trabalho coletivo e participativo de todos os segmentos escolares, pela vinculação da escola à cultura superando a visão de local de mero acesso a conteúdos acadêmicos e/ou de sucesso individual. A escola não pode tudo, mas certamente pode mais do que hoje realiza. Na expressão utilizada por Marília Spósito (2008) a expansão significativa da escola que se deu nas últimas décadas no Brasil, foi uma “expansão degradada”.

Importante ressaltar que há escolas acolhedoras que conseguem ver o aluno como sujeito, oportunizar a ele a construção de conhecimentos de forma

criativa e expressar-se de maneira artística. Como exemplo, transcrevo o relatório de uma escola de Viamão, cidade da região metropolitana de Porto Alegre.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO, SETEMBRINA MARCO ANTONIO SOZO (Diretor)

2000 estudantes

600 na EJA Médio

112 na EJA Fundamental

448 no Ensino Médio Politécnico

840 no Ensino Fundamental

“Nos últimos dez anos, nenhum aluno foi expulso ou transferido compulsoriamente. Ao contrário, acolhemos na EJA FUNDAMENTAL, todos os estudantes excluídos (expulsos) por escolas vizinhas.”

FUNDAMENTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO

“Nossa concepção pedagógica sinaliza a centralidade das práticas sociais tendo como origem o foco no processo de conhecimento da realidade, no diálogo como mediação de saberes e de conflitos transformando a realidade pela ação crítica dos próprios sujeitos. Nestas práticas sociais, os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizam a convivência.”

“A prática social e o trabalho como princípio educativo promovem o compromisso de construir projetos de vida, individuais e coletivos, de sujeitos que se apropriam da construção do conhecimento e desencadeiam as necessárias transformações da natureza e da sociedade, contribuindo para o resgate do processo de humanização baseado na ética, na justiça social e na fraternidade.”
(Textos do regimento)

Para ilustrar a metodologia descreve-se um dos projetos desenvolvidos na escola.

1. Dados de identificação

Escola: E. E. E. M. SETEMBRINA

Município: Viamão

Coordenação: Direção e Serviço de Supervisão Escolar Participação: alunos, professores, pais e funcionários.

2. Tema

Setembrina redescobre a América através da música.

3. Público alvo

Estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

4. Justificativa

Os Parâmetros curriculares nacionais enfatizam que o ensino da música tem por objetivo geral “abrir espaços para que os estudantes possam se expressar e se comunicar através da música, bem como promover experiências de apreciação e abordagem em seus vários contextos históricos e culturais”. A escola inserida neste contexto de formação integral do educando propõe, no âmbito da área de Ciências Humanas, a realização de uma mostra de música latino-americana que revele a presença marcante da cultura diversificada dos povos da América Latina, através das canções, danças e ritmos que eternizam a miscigenação cultural.

5. Objetivo geral

Proporcionar aos estudantes um aprofundamento da linguagem musical dos povos latino-americanos e a percepção viva da sua importância cultural, social e política como manifestação da verdade dos povos.

6. Objetivos específicos

Promover a comunicação e a expressão pela música que se dão através da interpretação, improvisação e composição;

Proporcionar, através do conhecimento musical, o convívio fraterno e solidário entre os estudantes;

Propiciar a vivência de valores como harmonia, disciplina, organização;

Promover a integração entre as áreas do conhecimento, reconhecendo que a música perpassa todos os componentes curriculares, em maior ou menor grau;

Fortalecer os vínculos culturais dos povos latino-americanos, através do estudo de sua cultura e de suas manifestações artísticas.

7. Procedimentos

- Escolha de ritmo latino, da música e do enredo folclórico do país escolhido;
- formação com músico ou especialista em música latino-americana;
- pesquisas;
- vídeos;
- decoração do ambiente escolar;
- confecção de cenários;
- figurinos;
- dramatizações;
- apresentações.

8. Ordem de apresentação

Ritmo	Turma	Horário
Maracatu	160	19h30min
Baião	161	19h45min
Tango	283	20h00min
Cueca	282	20h15min
Marinera	270	20h30min
Cumbia	273	20h45min
Milonga	280	21h00min
Joropo	281	21h15min
Salsa	272	21h30min
Bolero	271	21h45min
Merengue	274	22h00min

9. Cronograma das atividades

A escolha do ritmo foi feito no mês de maio (1.^a quinzena) por sorteio. No mês de junho, ocorreram os ensaios sob a responsabilidade do professor orientador.

No mês de junho (dia 18) foi a apresentação para o público.

A apresentação teve caráter de mostra cultural e não foi avaliada competitivamente.

Foi exigida a entrega para a coordenação, **até** o dia **25/5/2015**, de uma **pesquisa sobre o tema**. Na pesquisa, deviam constar os aspectos geográficos, políticos e culturais do país. Também deviam constar as características do ritmo e principais artistas.

O trabalho devia ser digitado, devendo conter: capa, sumário, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências. Fonte 12 e letra Arial ou Times New Roman.

10. Avaliação

Foi considerada satisfatória, se teve a participação efetiva na atividade proposta. **A participação no Brasil, Mostra a tua Cara é um dos requisitos para o avanço na totalidade.**

O aluno que não pôde participar da apresentação no dia 18 de junho teve que justificar na coordenação. Somente foram aceitas as seguintes justificativas: atestado médico ou atestado do trabalho.

Nota:

O projeto foi desenvolvido com grande sucesso e participação de todos. Os alunos-pesquisadores que, certamente, passaram a conhecer muito da América Latina, sua cultura, história, geografia, além da música.

Falando de pesquisa sobre escolas inovadoras Abramovay (2004) escreve em carta aos professores:

Essas escolas têm em comum o fato de realizar projetos culturais, artísticos e esportivos, de cunho educacional, não só durante as aulas, mas também fora desses horários, oferecendo rica mostra das muitas possibilidades de inovação. No dia a dia, essas ações contribuem para a construção de uma educação mais prazerosa e para a prevenção e

diminuição da violência em áreas afetadas por esse problema, notadamente entre os jovens.

A autora enfatiza, ainda, que a inovação escolar, seu sucesso pedagógico e comportamental só são atingidos quando o processo educativo é assumido com a participação de todos os segmentos da escola, sob a liderança do diretor e ou do setor pedagógico. Como crítica aos aparatos de segurança (vídeos, polícia na porta, revista dos alunos, etc.) afirma “a opção por práticas dialógicas de resolução dos conflitos e a aposta na cultura como espaço/tempo de coexistência demonstram que podem ser muito mais efetivos no combate à violência do que o investimento instrumental em aparatos de segurança”. (ABRAMOVAY, 2004 p.111)

É o que nos diz Hannah Arendt ao afirmar que poder e violência não são sinônimos, ao contrário, onde falta poder, surge a violência. O poder no caso da escola é construído no trabalho coletivo e consciente em que os alunos também têm a palavra. É o poder democrático da participação.

A Condição Humana é a condição da ação e do discurso. (ARENDDT, 1999)

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

ALVES, Gabriel, F. Espaço Pedagógico. In: LAZZAROTTO, G.D.R. (et al.). **Medida Socioeducativa: entre A & Z**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014, v.1, p. 104-106.

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária 1999.

_____. **Eichmann em Jerusalém, um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira/José Olympio, 2009.

_____. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 169, p.1353, 16 jul. 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Federal, LDB, Lei n.o 9394/1996. Brasília, site MEC. Acesso em jul. 2015.

CHARLOT, Bernard. Palestra para formação de professores. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

KONZEN, Afonso Armando. Reflexões sobre a MEDIDA e sua EXECUÇÃO (ou sobre o nascimento de um modelo de convivência do jurídico e do pedagógico na socioeducação). In: **Justiça Adolescente e Ato Infracional**: socioeducação e responsabilização. ILANUD; ABMO; SEDH; UNFPA (orgs.). São Paulo: ILANUD, 2006, p. 347.

_____. **Justiça Restaurativa e Alteridade – Limites e Frestas para os Porquês da Justiça Juvenil**. Artigo originalmente publicado na Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal, Porto Alegre, v. 9, n. 49, abr./maio 2008, p. 178-198.

SANTANA, F.; OLIVEIRA, M.; e MACHADO, T. F. Desafios no Acompanhamento Escolar. In: CRAIDY, C.M.; LAZZAROTTO, G.D.R.; OLIVEIRA, M. **Processos educativos com adolescentes e conflito com a lei**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p.113-122.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Carta Aberta à Presidente Dilma Rouseff e às autoridades políticas e judiciárias brasileiras sobre redução da maioria penal. In: **Carta Maior**, 20 de julho de 2015 (Acesso *on-line* 30 jul. 2015).

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal. In: **Educação & Realidade**, v. 33 n.2, jul./dez. 2008, p.83- 98.

ZALUAR, Alba. **Integração perversa**: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

