

# Nenhum a Menos... ... e muitos esforços a mais!



ISBN 978-85-61382-00-1



9 788561 382001

Nenhum a Menos... e muitos esforços a mais!



NENHUM A MENOS

Redes de Desenvolvimento da Maré  
REDES - MARÉ

# Nenhum a Menos...

... e muitos esforços a mais!

A experiência de inclusão escolar de crianças e jovens do Bairro Maré, no Rio de Janeiro.



---

N36

Nenhum a menos... e muitos esforços a mais! A experiência de inclusão escolar de crianças e jovens do bairro da Maré, no Rio de Janeiro. - Rio de Janeiro : Redes de Desenvolvimento da Maré, 2008.

110p. : il. ;

Anexos

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-61382-00-1

1. Nenhum a menos (Projeto). 2. Evasão escolar - Maré (Rio de Janeiro, RJ). 3. Ensino de primeiro grau - Maré (Rio de Janeiro, RJ) - Aspectos sociais. 4. Favelas - Aspectos sociais - Rio de Janeiro (RJ). 5. Integração social. 6. Participação social

CDD: 371.2391

CDU: 371.52

---

# Nenhum a Menos...

... e muitos esforços a mais!

A experiência de inclusão escolar de crianças e jovens do Bairro Maré, no Rio de Janeiro.



Dezembro de 2007



## **Redes de Desenvolvimento da Maré**

### **Direção**

Conselheiro Presidente:  
Edson Diniz

Conselheira de Projeto:  
Eliana Sousa Silva

Conselheiro de comunidade:  
Ernani Alcides Alexandre da Conceição

Diretora executiva:  
Eblin Farage

Diretora financeira:  
Juliana Santino

### **Equipe Nenhum a Menos**

Viviane Couto – Coordenadora Geral e Educadora

Carla Fernanda Vieira Pereira – Assistente Social

Paula Correia de Miranda – Psicóloga

Juliana Santino – Articuladora Institucional

Denise Teixeira da Rocha – bolsista (Serviço social)

Fábio Monteiro de Melo – Bolsista (História)

Aryanne Paiva da Felicidade – Bolsista (Serviço Social)

Alessandra Guedes – Assistente Social e ex-Coordenadora

Fabiano Aguila – Secretário

### **Profissionais e bolsistas que atuaram no projeto**

Carmelita Ferreira dos Santos – Bolsista (Psicologia)

Denise de Oliveira – Informática

Eblin Farage – Coordenação

Elizabeth Souza de Oliveira – Assistente Social

Ligia Félix Silva – Monitora

Lourenço Cezar – Bolsista

Luciana Barcelos – Psicóloga

Maria José Pires Simão – Educadora

Mônica Borges Monteiro – Educadora

Shirléia Leandro – Educadora

Téo Cordeiro – Articulador Institucional

Vanessa Lopes – Monitora

William Alencar Granja – Bolsista

### **Sistematização**

Grupo de sistematização e autores do conhecimento sistematizado

Viviane Couto – Coordenadora Geral e Educadora

Carla Fernanda Vieira Pereira – Assistente Social

Paula Correia de Miranda – Psicóloga

Juliana Santino – Articuladora Institucional

Téo Cordeiro – Articulador Institucional

Denise Teixeira da Rocha – Bolsista (Serviço Social)

Fábio Monteiro de Melo – Bolsista (História)

Aryanne Paiva da Felicidade – Bolsista (Serviço Social)

Alessandra Guedes – Assistente Social

Maria José Pires Simão – Educadora

### **Convidados que contribuíram para a reflexão**

Eblin Farage  
(ex-coordenadora do Nenhum a Menos)

Fernando Lannes  
(Observatório de Favelas)

Eliana Sousa  
(Conselheira de Projetos da Redes)

Coordenação metodológica do processo de sistematização:

José Claudio Barros

Edição de Texto:

José Claudio Barros e Gilza Mello

Fotografias:

Imagem do Povo

# Sumário

Nossos Pequenos Mosquitos.....	12
Capítulo 1. O Problema da desescolarização.....	17
Capítulo 2. Nenhum a Menos: Programa Integrado de Políticas Sociais para Crianças e Adolescentes Vulneráveis da Maré.....	32
Capítulo 3. Princípios conceituais.....	41
Capítulo 4. Pressupostos metodológicos.....	48
Capítulo 5. Objetivos e ações estratégicas.....	53
Capítulo 6. Cenários de intervenção .....	84
Capítulo 7. Aprendizagens.....	93
Capítulo 8. Desafios .....	96
Anexos	
O conceito de cidadania e a ação das ONG's, Eblin Farage.....	100
Nenhum a Menos e o Acompanhamento Social de Famílias, de Carla Pereira, Paula Miranda e Alessandra Guedes.....	107



# Prefácio

Fiel ao compromisso institucional de disseminar de forma sistemática suas idéias, práticas e metodologias de trabalho, a Rede de Desenvolvimento da Maré - REDES/MARÉ - apresenta neste livro a experiência de três anos da iniciativa denominada “Nenhum a Menos”: Programa Integrado de Políticas Sociais para Crianças e Adolescentes Vulneráveis da Maré, realizada em parceria com o Instituto Desiderata e durante um período com a valiosa contribuição do Observatório de Favelas do Rio de Janeiro.

O Projeto foi idealizado a partir da análise de dados socioeconômicos das 16 favelas que formam o “bairro Maré”, maior conjunto de comunidades populares do Rio de Janeiro. Com um olhar direcionado para o desvelamento dos indicadores sociais desse complexo território, identificou-se um lastimoso número de crianças e adolescentes fora da escola. Na ocasião, ano 2000, a Maré contava com 1200 (mil e duzentas) crianças ou adolescentes em idade de freqüentar a escola, mas sem ter acesso a ela, numa região que possuía já à época uma rede pública de ensino fundamental com 16 unidades escolares e 14.000 (quatorze mil) alunos aproximadamente.

De posse dos dados, realizou-se uma pesquisa piloto em 2 comunidades onde o número de crianças e adolescentes fora da escola era mais expressivo, a fim de identificar as causas desse problema. Para isso, levou-se em conta a adequada oferta de vagas, em média, na rede local de ensino fundamental, o que revelou muitas e intrigantes faces dos problemas sociais vividos no Brasil, em geral, e no Rio de Janeiro, em particular<sup>1</sup>.

Identificadas as causas, nos restou o desafio de buscar caminhos inovadores, articulados com outras instituições, para enfrentar situações que envolvem um conjunto plural de atores, práticas sociais contraditórias e distintas concepções e propostas pedagógicas no espaço local.

Dessa forma, o Projeto “Nenhum a Menos” nasceu com o propósito de realizar um trabalho sócio-educacional, tendo como prioridade a articu-

---

<sup>1</sup> A título de exemplo dessa assertiva, basta considerar que uma das principais alegações para a não-matriculação por parte das escolas era a obrigatoriedade da criança se matricular na unidade escolar mais próxima de sua casa, o que muitas vezes não era possível por não haver mais vagas disponíveis. Já os pais, ao buscarem outras escolas fora da sua comunidade não encaminhavam, em muitas situações, a matrícula por não se sentirem seguros do filho freqüentar diariamente outra comunidade, nos casos em que havia uma discrepância entre o grupo criminoso soberano na área da moradia e o da comunidade onde a escola estava localizada.

lação das famílias de crianças e adolescentes que estão fora da escola com as diversas Instituições: públicas, não-governamentais e privadas.

Sendo assim, o eixo central da estratégia do projeto foi a criação de novas referências metodológicas e técnicas no campo das políticas sociais, de forma a construir soluções integradas para a proteção e atenção às crianças e adolescentes com histórico de desescolarização.

Essa publicação se impõe, então, como uma contribuição a mais nessa longa caminhada para superar uma histórica crise educacional, que atinge os grupos sociais mais vulneráveis. Mais do que isso, ela é um registro das vidas, tentativas, acertos, falhas e, acima de tudo, da paixão de um conjunto de pessoas envolvidos na construção do “Nenhum a menos”.

Esse livro, portanto, apresenta as experiências de vida, de trabalho e de diálogo de seus construtores: técnicos, pais, responsáveis, crianças, adolescentes e integrantes das várias instituições atuantes no trabalho. Ele é, acima de tudo, uma expressão da crença de que é possível, e necessário, ir além de lugares-comuns tais como os de que “a pobreza não tem solução” ou que “não é possível o enfrentamento da violência em todas as suas faces nas favelas do Rio de Janeiro”. Nesse sentido, esse é um importante e singular instrumento, que esperamos se torne leitura obrigatória de todas as pessoas que pensam ser possível uma forma de viver pautada na ética, no direito e na justiça para todos.

*Eliana Sousa Silva*  
*REDES/MARÉ*

# Apresentação

É com enorme satisfação que participo da apresentação deste livro, que compartilha a experiência do Nenhum a Menos. O Instituto Desiderata é parceiro desta iniciativa desde 2004, quando lançamos um edital para selecionar projetos de organizações sociais comprometidas com o desenvolvimento de crianças e jovens de comunidades mais vulneráveis do Rio de Janeiro. O objetivo foi o de estimular o desenvolvimento de novas práticas, com especial atenção para as famílias.

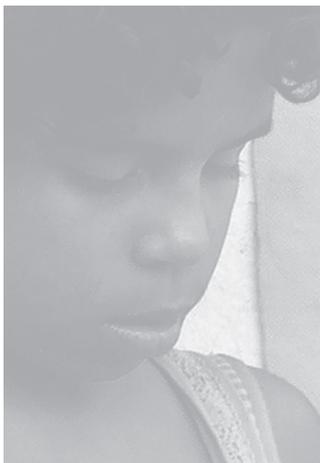
Naquela época a equipe responsável pelo Nenhum a Menos já tinha em mãos o diagnóstico da situação de desescolarização de crianças e adolescentes e uma estratégia definida: desenvolver um conjunto variado de ações de apoio às famílias para garantir a sua re-inserção e permanência na escola.

Com a continuidade da parceria nos anos seguintes, até 2007, foi possível acompanhar de perto os desdobramentos desse trabalho: o olhar para a criança e o jovem fora da escola, levou ao olhar e ao cuidado com a família e, principalmente, levou ao trabalho de forma articulada com os diferentes atores, em especial aqueles diretamente responsáveis pelas políticas públicas.

Um trabalho com essas características e com esses desafios não se faz de um dia para o outro. A prática da construção de soluções abrangentes e duradouras é ainda um terreno pouco explorado nos projetos sociais que são desenvolvidos por organizações do Terceiro Setor. E a equipe do Nenhum a Menos tem mostrado nesta caminhada que é possível se pensar em um trabalho conjunto com diferentes atores reunidos em torno a uma causa comum.

A presente publicação expressa o compromisso de uma organização que, além de enfrentar o desafio de atuar de fato como co-responsável na construção de políticas públicas, coloca essa experiência e esse conhecimento à disposição de todos aqueles que desenvolvem trabalhos voltados para a garantia do direito ao pleno desenvolvimento de crianças e jovens.

*Beatriz Azeredo*  
*Diretora do Instituto Desiderata*



## O mosquito escreve

*Cecília Meirelles*

O mosquito pernilongo  
trança as pernas, faz um M,  
depois, treme, treme, treme,  
faz um O bastante oblongo,  
faz um S.

O mosquito sobe e desce.  
Com artes que ninguém vê,  
faz um Q,  
faz um U, e faz um I.

Este mosquito  
esquisito  
cruza as patas, faz um T.  
E aí,  
se arredonda e faz outro O,  
mais bonito.

Oh!  
Já não é analfabeto,  
esse inseto,  
pois sabe escrever seu nome.

Mas depois vai procurar  
alguém que possa picar,  
pois escrever cansa,  
não é, criança?

E ele está com muita fome.

“Para conseguir entender e ter o poder de lutar e transformar é importante o conhecer. Em casa, a criança aprende a ser, a conviver. Na rua, ela aprende até a fazer. Mas, isso tudo aliado ao conhecer, ela só tem na escola. É mais um motivo para acreditar na importância da escola.” Viviane Couto, Coordenadora e educadora do Projeto Nenhum a Menos.

## Nossos pequenos mosquitos

Pequenos “mosquitos”, como os de Cecília Meirelles, voam diariamente pelos inúmeros espaços populares das periferias urbanas e rurais brasileiras. Infelizmente, grande parte não consegue sequer soletrar o nome. São crianças, adolescentes e jovens que, por diferentes razões, não conseguiram encontrar sentido na educação que lhes era oferecida e passaram a ter “vôos” limitados apenas para onde a falta de letramento permitia.

A experiência do **Nenhum a Menos: Programa Integrado de Políticas Sociais para Crianças e Adolescentes Vulneráveis da Maré**, no Município Rio de Janeiro, conduzida, até então, pelo Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré - CEASM, e na sua continuidade pela Redes de Desenvolvimento da Maré - REDES/MARÉ, a partir de maio 2007, tem como objetivo fortalecer e expandir a rede de proteção à crianças e adolescentes das comunidades, focalizando o combate à desescolarização.

O discurso político da classe dominante é orientado por uma política neoliberal vigente há décadas no país. Ela impõe uma série de exigências que, de forma resumida, podem ser entendidas como um conjunto de idéias políticas e econômicas capitalistas que defendem a não participação do Estado na economia e a total liberdade de comércio como garantia de crescimento econômico e de desenvolvimento social para o país.

Nesse contexto, políticos e intelectuais reafirmam constantemente que a educação pensada de forma individualizada e despretensiosa, e voltada para os interesses do mercado, por si só tem o poder de superar a situação de pobreza e desigualdade em que se encontra o Brasil. Essas análises, contudo, não levam em conta a ideologia dominante, na qual todos os setores da sociedade, inclusive a educação, devem servir à lógica do mercado e do lucro, servindo de forma satisfatória apenas à classe dominante.

Por isso, vemos na atualidade a contradição de um sistema que preconiza a educação como a única via possível de mudança, mas que ao mesmo tempo conduz esse ensino de forma pouco crítica e transformadora, ape-

nas como uma ferramenta de manutenção *status quo*. Sendo assim, na área educacional acompanhamos dois movimentos: o sucateamento da escola pública e a adequação da educação à lógica do mercado, que prioriza, no campo das políticas e investimentos, o setor privado de ensino. Dessa forma, continuamos convivendo com estatísticas vergonhosas e lamentáveis, tanto em indicadores sociais como educacionais.

Dentro dessa realidade estão os baixos salários e o quadro incompleto de profissionais; os limitados investimentos na formação dos educadores e diretores na construção de projetos político pedagógicos mais eficientes, eficazes e efetivos; a precariedade ou inexistência de bibliotecas escolares e projetos de incentivo à leitura; além da carência de equipamentos para prática de esportes e de laboratórios de ciências, física e química.

Esse quadro piora com as atuais políticas de segurança pública que não tem contribuído para a diminuição da violência em espaços populares. Esses espaços sofrem tanto com os confrontos entre diferentes grupos armados quanto pela ação abusiva de policiais.

Sendo assim, essas diferentes situações de violência avançam sobre os muros da escola e destroem em muitos profissionais o desejo de construir novas relações de trabalho, impedindo o trânsito livre de muitos jovens que gostariam de retomar seus estudos e apenas o podem fazê-lo no turno da noite. O medo de ser parado por um grupo armado de outra comunidade ou por um grupo de policiais é suficiente para que o sonho seja abandonado. E mesmo conhecendo esse contexto, ainda assim o poder público não oferece ensino noturno em todas as comunidades ou pelo menos em grande parte delas.

Já no âmbito das famílias, as dificuldades promovidas pela pobreza, quando acentuadas, fecham o cenário de possibilidade dessa parcela da população, contribuindo, assim, para o fenômeno da desescolarização.

Apesar da maior parte da população da Maré ser composta por famílias que, com grande sacrifício, conseguem garantir direitos mínimos de vida, educação e dignidade humana para suas crianças e jovens, todos acabam, de uma maneira ou de outra, vítimas dos estereótipos criados pela sociedade para quem vive em espaços populares. Fato já constatado pelo sociólogo Norbert Elias ao estudar grupos de excluídos na Inglaterra e o preconceito social que impede que estes grupos se estabeleçam em novas posições sociais<sup>2</sup>.

O Nenhum a Menos não surgiu para ser um projeto de reforço escolar.

---

<sup>2</sup> Elias, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

Suas hipóteses de ação incorporam a preocupação com todo o quadro anteriormente descrito e remete para um tipo de intervenção que vai além de aprimorar a capacidade de ler, escrever, subtrair e somar das crianças. Elas avançam para estratégias que tentam romper com um enorme processo de exclusão educacional que, geralmente, se iniciou antes da matrícula da criança na escola.

No Nenhum a Menos compreende-se a desescolarização através de duas situações: o abandono da criança e sua família por parte da educação, e o abandono da educação por parte do Estado. Neste sentido, uma das principais aprendizagens do projeto é que não basta uma ação com foco apenas na criança e nos jovens, como se fossem os únicos responsáveis por um processo de exclusão escolar que termina, em muitos casos, com a exclusão da vida. Seja essa a vida digna, seja a vida literal. Nenhum a menos na escola e Nenhum a menos na vida. Assim, pode ser resumida a missão do projeto que, além de acreditar na criança e no jovem, ainda aposta na ação em rede comunitária como uma forma de superar as causas e conseqüências da desescolarização.

A criação do projeto foi motivada pela análise dos resultados obtidos pelo Censo Maré, em 2000, quando foi constatado que mais de 1200 crianças e adolescentes de 7 a 14 anos encontravam-se fora da escola. Nas comunidades de Salsa e Merengue e Nova Maré, esse total superava em mais de 10% o total de crianças e adolescentes residentes desta faixa etária. Contudo, por questões estruturais, o trabalho foi realizado com Nova Maré e Nova Holanda, outra comunidade que apresentava índices altos de evasão escolar.

A sistematização que se segue apresenta as hipóteses, aprendizagens e estratégias construídas pelo projeto em três anos de atuação, além dos desafios que ainda persistem para serem vencidos.

A intenção não é apresentar uma receita que possa ser replicada em qualquer contexto, mas partilhar possibilidades que podem inspirar outras ações e também reflexões sobre desafios encontrados, estimulando o debate sobre como superá-los de forma mais integrada e articulada.

Todo o conteúdo a seguir foi produzido a partir de encontros participativos de sistematização que mobilizaram equipe técnica do projeto, educadores, crianças, jovens e responsáveis. Foram utilizados como ferramentas da sistematização entrevistas, grupos focais, mesa de trabalho conceitual e análise de documentos. O texto produzido contou com os múltiplos olhares e contribuições da equipe como um todo, de forma participativa.

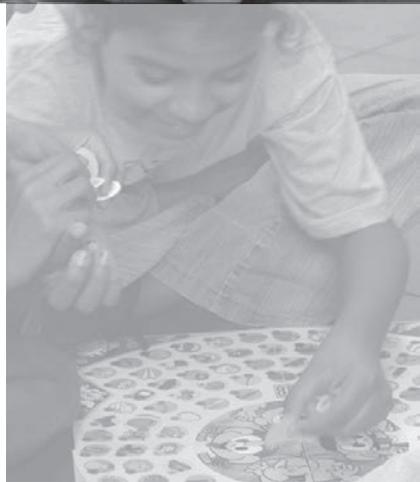
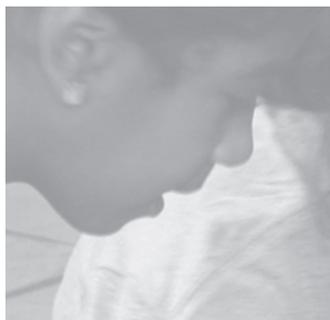
No primeiro capítulo é apresentado o problema que justificou a cria-

ção do projeto Nenhum a Menos, explorando sua relação com a realidade nacional e suas especificidades locais, além de fazer um apanhado sobre os conceitos utilizados. O segundo apresenta o projeto, com dados sobre as crianças, adolescentes, jovens e familiares atendidos pelo projeto, evidenciando a situação de vulnerabilidade extrema que se encontram. O terceiro e o quarto explicitam os conceitos e pressupostos metodológicos utilizados pela experiência, tanto para compreender o problema quanto para lidar com ele na relação com a criança, o jovem, a família e a escola.

Nos capítulos seguintes entramos no fazer da experiência, apresentando seus objetivos e ações estratégicas e aprofundando seus três principais eixos de intervenção: a ação sócio-pedagógica com crianças; o acompanhamento social de famílias e a ação em rede. Nos dois últimos capítulos estão as aprendizagens e desafios da experiência considerando que muito ainda tem que ser feito para vencer o desafio da desescolarização.

No decorrer do texto, alguns nomes de crianças, jovens e familiares, dependendo do teor de suas falas, foram substituídos por nomes fictícios no sentido de preservarem sua identidade.

É importante frisar que toda a autoria do conhecimento aqui apresentado é da própria experiência do Nenhum a Menos. Tanto fruto do esforço e comprometimento emocionante de sua equipe, quanto do empenho dos meninos, meninas e familiares desejosos de não serem mais esmagados pela desigualdade, e capazes de alçar altos vôos na direção de uma vida digna com pleno acesso à cidadania e a uma leitura de mundo transformadora.



## Capítulo 1

# O problema da desescolarização

A educação popular por nós entendida é necessariamente uma educação de classe. Uma educação comprometida com os segmentos populares da sociedade, cujo objetivo maior deve ser o de contribuir para a elevação da sua consciência crítica, do reconhecimento da sua condição de classe e das potencialidades transformadoras inerentes a essa condição. (VALE, 1992, p. 57)

O Projeto Nenhum a Menos focaliza seu trabalho em famílias que possuem crianças e jovens fora da escola. À referida problemática, considerando as especificidades da nossa realidade, chamamos de **DESESCOLARIZAÇÃO**, por entender que esse termo engloba uma série de exclusões de direitos, que culmina no fato da criança estar fora do espaço escolar. Contudo, revendo os estudiosos da área, percebemos que essa palavra é amplamente utilizada com outro significado. Ela apresenta, inclusive, aspectos positivos. Portanto, pareceu-nos importante rever a literatura e apresentar o que nós, do Nenhum a Menos, entendemos por desescolarização.

No site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Governo Federal, encontramos a seguinte definição para desescolarização:

Supressão da instituição escola. Movimento que combate a educação formal, atribuindo-lhe funções repressivas, e que preconiza a educação por meios livres e não-convencionais. Segundo Ivan Illich a escola deve ser abolida porque: 1. ela é compulsória; 2. é orientada para as credenciais (notas, graus, diplomas), as quais, pelo seu formalismo, substituem a própria aprendizagem e determinam, injustamente, as posições e recompensas dos estudantes na sociedade, para o resto de suas vidas; 3. seu currículo é obrigatório, em vez de permitir a livre experimentação pelos educandos; 4. ela separa arbitrariamente as crianças por idade, evi-

tando que elas se reúnam espontaneamente conforme suas aptidões e interesses recíprocos; 5. é uma estrutura hierárquica orientada de cima para baixo, com o educando no fundo da escola. (Deschooling Society). (DUARTE,S.G. DBE, 1986)

De acordo com as inúmeras questões citadas no Dicionário Brasileiro de Educação, Ivan Illich defende o fim da escola e a criação de outros espaços que garantam o aprendizado de forma menos arbitrária e mais crítica. Por outros espaços, entende-se a liberação e a utilização das bibliotecas, laboratórios, máquinas, computadores, jardins botânicos etc, para todos.

Nos Estados Unidos, por exemplo, aumenta o número de crianças que estudam em casa: cerca de 1,1 milhão em todo o país. Alguns pais estão “desescolarizando” os filhos, adotando uma filosofia que pode ser definida, em linhas gerais, pela rejeição dos fundamentos básicos da educação convencional, considerando não só as instalações físicas da escola, mas também as aulas, os currículos e os livros escolares.

Segundo Paulo Ghiraldelli Jr., no Brasil, as teses de Illich ganharam força entre intelectuais de esquerda que queriam dar combate ao ufanismo do “Brasil Potência”<sup>3</sup>. Segundo Illich, o povo latino-americano foi levado a acreditar que a escola (capitalista, como ele dizia) iria promover o progresso.

Para ele, a escola convencional não tem um plano de desenvolvimento coletivo, só individual. Ou seja, quem consegue por meio da escola se desenvolver pessoalmente, não luta para transformar a realidade coletiva.

Outro educador, Miguel Arroyo Gonzales, fez afirmação semelhante. Para ele, o discurso em favor da escolarização dos trabalhadores estaria colocado em analogia àquele discurso da Igreja no século passado: “não há salvação fora da Igreja. De certo modo, constatou ele, os educadores estavam dizendo: não há salvação fora da escola” (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 203).

Já Magda Soares, em seu texto *Avaliação Educacional e Clientela Escola*, utiliza o termo desescolarização em um campo semântico mais próximo do que o empregado durante toda a sistematização de nossa metodologia e no decorrer desses três anos de trabalho. Segundo Soares, desescolarização pode ter um sentido nada contestador, como defende Illich. Defensora da tese de que a transformação do sistema capitalista deve começar pela

---

<sup>3</sup> Momento histórico do Brasil que começou na década de 50 e foi até após a ditadura militar, em que se acreditou que a abertura da economia ao capital externo poderia tornar o Brasil uma grande potência mundial. Tratava-se de uma combinação de taxas baixas de inflação com crescimento econômico, mas que causou dependência em relação ao capital estrangeiro e a acentuação das desigualdades sociais.

educação das camadas populares, mas não pela escola feita para os interesses da elite<sup>4</sup>, mostra como o fracasso e o sucesso no ambiente escolar depende da rede que o gerencia.

Outro mecanismo, ainda mais sutil, de dissimulação da função social da avaliação é aquele a que se denomina desescolarização, atribuindo ao termo uma significação diferente da que lhe dá Illich (Snyders, 1976)<sup>5</sup>. Em quase todos os países, mas, sobretudo nos países subdesenvolvidos, as escolas se diferenciam, sem que isso seja oficialmente reconhecido, em escolas que servem às classes privilegiadas e escolas que servem às classes desfavorecidas. Nestas, contraditoriamente, o número de estudantes em cada sala de aula é numeroso, os educadores são menos qualificados, o material é deficiente e, portanto, a influência da escolarização é menor. O ensino ajusta-se às condições de que dispõe e, complacentemente, mediocriza-se, não é mais que uma forma degradada do ensino desenvolvido nas instituições que servem às classes privilegiadas: neste sentido é uma desescolarização ou uma subescolarização. Pode-se estabelecer um paralelo entre as duas “redes” que Boudelot e Establet denunciam no sistema de ensino francês (Baudelot-Establet, 1971)<sup>6</sup> e os dois tipos constituem realmente duas redes, uma que conduz ao sucesso, outra ao fracasso. (SOARES,1981 )

Ou seja, compreende-se que há um contexto que desfavorece a escolarização e que, além de estar dentro e fora dos muros da escola, não é opcional, como sugere Illich. Não é a tomada de consciência de que devemos rever a estrutura da educação básica. É a exclusão do que podemos dizer que hoje é um dos únicos meios eficazes de garantir um capital cultural, que não garantirá a ascensão financeira de ninguém, mas que ampliará as possibilidades culturais e de relação com a sociedade desses indivíduos na esfera individual e coletiva, se atuar na perspectiva de uma educação popular.

---

<sup>4</sup> Tese defendida em “Linguagem e escola - uma perspectiva social”, de Magda Soares.

<sup>5</sup> Georges Snyders é professor honorário de Ciências da Educação da Universidade de Paris.

<sup>6</sup> Christian Baudelot e Roger Establet são sociólogos que definem o aparelho escolar na sociedade capitalista como necessariamente dualista, uma vez que ele está assentado em duas redes quase imperceptíveis, uma destinada a fornecer mão-de-obra e outra que prepara para funções de poder e prestígio.

Quem defende a desescolarização são os já escolarizados, portanto também já desescolarizados. Conseqüentemente, para eles a escola não tem mais importância, uma vez que já se beneficiaram dela. Os ainda não escolarizados, estes estão interessados na escolarização e não na desescolarização. (SAVIANI,1984)

Além disso, no Brasil a escolarização é obrigatória. O inciso I do artigo 54 do capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca) e o inciso I do artigo 4 do título III Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevêem o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” Dessa forma, a escola passa a ser um direito garantido por lei, mas que é negligenciado a uma parcela da população. Portanto, é necessário cobrar dos órgãos competentes a implementação de políticas públicas que viabilizem o cumprimento da lei.

Diante de um contexto em que a educação está longe dos objetivos anunciados: ascensão social individual e coletiva e de um exercício de coletividade, de promoção de sujeitos críticos e de um processo de transformação social, acreditamos em alternativas que mesmo considerando o contexto de subserviência ao capital, no qual a escola está inserida, possam subverter essa lógica.

A escola pública, em especial nos espaços populares, pode se constituir como um lugar privilegiado de possibilidade de difundir um novo processo de formação da consciência, através da construção de novos valores e novas práticas junto aos sujeitos (crianças, jovens e adultos) que dela participam. Esta conformação de novos sujeitos, ou no dizer de Gramsci, a formação do novo homem e da nova mulher, que impulsionem uma nova ordem social, uma nova hegemonia, se coloca como desafio para todos os profissionais da educação. (FARAGE,2006,13)

Nesse sentido, entendemos que a desescolarização é uma questão complexa e que a sua superação pode e deve passar antes pelo âmbito de questões maiores, como a qualidade e a funcionalidade do ensino. Individualizar o problema em uma criança ou jovem que abandona ou evade da escola é insuficiente. Trata-se de analisá-lo como um processo para compreendê-lo na sua complexidade e contexto.

Dentro dessa perspectiva, refletir sobre a desescolarização no Brasil

significa refletir sobre um processo de hegemonia<sup>7</sup> que privilegia a classe dominante e não propicia a superação de situações de pobreza nem a construção de bases para um desenvolvimento que, de fato, seja sustentável, justo e igualitário. O modelo de desenvolvimento adotado no país por décadas privilegiou o crescimento econômico em detrimento de outras dimensões, como a educação de qualidade, por exemplo. O resultado disso é que o Brasil encontra-se atualmente entre os países com maior desigualdade e focos de pobreza espalhados por todas as regiões.

Desenvolvimento não é o mesmo que crescimento econômico, que apenas leva em consideração o aumento físico e monetário da produção e da renda per capita do país com acesso à modernização tecnológica.<sup>8</sup> A história recente demonstra a inquestionável relevância dos acontecimentos ocorridos durante a década de 70 para o crescimento econômico no Brasil, no chamado “milagre brasileiro”, período em que o Produto Interno Bruto cresceu entre 7% e 10%. Dentro da lógica capitalista, a elevação do produto e dos salários reais não foi acompanhada do acesso da população aos benefícios dessa riqueza. Sendo assim, a sociedade não se desenvolveu socialmente, só economicamente.

“... o crescimento econômico não pode sensatamente ser considerado um fim em si mesmo. O desenvolvimento tem de estar relacionado, sobretudo, com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos.” (SEN, 1999<sup>9</sup>)

A história da política de educação no Brasil revela este descompasso em relação às propostas de desenvolvimento adotadas. Desde a vinda da família real portuguesa em 1808, a educação sempre ficou em segundo plano e, dependendo do período histórico, os investimentos realizados visavam apenas atender às necessidades das oligarquias ou atacar pontos específicos, desconsiderando todos os aspectos necessários para uma real educação de qualidade.

---

<sup>7</sup> Para Antonio Gramsci, o conceito de hegemonia caracteriza a liderança cultural- ideológica de uma classe sobre as outras.

<sup>8</sup> Para Brose, o desenvolvimento precisa basear-se em cinco dimensões: inclusão social com acesso aos direitos sociais (saúde, educação, moradia, assistência social, etc), fortalecimento e diversificação da economia local, inovação na gestão pública, proteção ambiental e uso racional dos recursos naturais e mobilização social (BROSE, Markus: Desenvolvimento Local: uma conceituação empírica. In: Coleção Cadernos UNIJUI. Série Gestão Pública nº 01,2003.).

<sup>9</sup> SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.)

Na década de 30, por exemplo, o acesso da população pobre e operária à educação pública estava relacionado às necessidades do início do processo de industrialização no país e à crise da economia do café. O capitalismo precisava de força de trabalho barata, qualificada o suficiente para movimentar as engrenagens nas fábricas e aumentar a produtividade do trabalho.

Os anos se passaram e essa dicotomia na educação – técnica e profissionalizante para os pobres e erudita para os intelectuais ricos – perdura até hoje<sup>10</sup>. Já nos anos 60 e 70, as políticas educacionais centraram-se em reduzir o analfabetismo no Brasil, problema não resolvido e ainda crucial na educação brasileira. Em 2004, 15,149 milhões de pessoas entre 7 e 70 anos eram analfabetas. (IBGE, 2004). Nos anos 80 e 90 os esforços governamentais foram para universalizar o acesso de crianças de 7 a 14 anos ao ensino básico, o que de fato, garantiu amplos resultados, sendo que a falta do investimento na qualidade do ensino dificulta a permanência qualificada da criança na escola, gerando altos índices de evasão, abandono e repetência<sup>11</sup>.

## 1.1 Dados da desescolarização no Brasil

De acordo com o IBGE, em 2005, cerca de 1,98 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 14 anos não freqüentavam a escola. De 15 a 17 anos de idade, o total gira em torno de 1,95 milhão de adolescentes. Os dados são preocupantes considerando que nessas faixas etárias, todas as crianças e adolescentes deveriam estar cursando o ensino básico.

Associado a estes dados cerca de 6,5 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos estavam exercendo algum tipo de ocupação no país<sup>12</sup>. Deste total, cerca de 39% são crianças e adolescentes com até 14 anos de idade. A relação entre educação e trabalho infantil é antiga e atualmente é representada por um ciclo vicioso: ao mesmo tempo em que parte das crianças e adolescentes apenas sai da escola porque não tinha outra opção, a não ser trabalhar, outra parte apenas ingressa no trabalho porque deci-

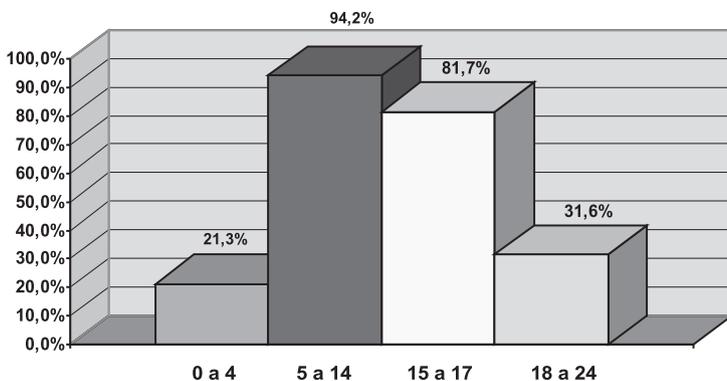
---

<sup>10</sup> História da educação no Brasil, sítio <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07.htm> , 24/05/07

<sup>11</sup> Outras medidas priorizadas neste período foram a descentralização da política, seu financiamento, a inovação do modelo de gestão, a participação da iniciativa privada e o sistema de avaliação. Esse modelo educacional estava atrelado à onda neoliberal vigente no Brasil e no mundo que ordenava a redução do tamanho do Estado, as privatizações e a criação de políticas focalizadas para os setores básicos da sociedade. (<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/303/boltec303e.htm>), consultado em 25/05/2007).

diu abandonar a escola pelo fato dela oferecer um ensino de baixa qualidade, incapaz de motivá-lo. Isto é, caso a escola fosse de qualidade, parte das crianças que hoje estão trabalhando não estaria sendo explorada e viveria plenamente o seu direito à educação.

**Gráfico 1 – Percentual de crianças, adolescentes e jovens que freqüentam creche ou escola, por grupos de idade, 2005.**



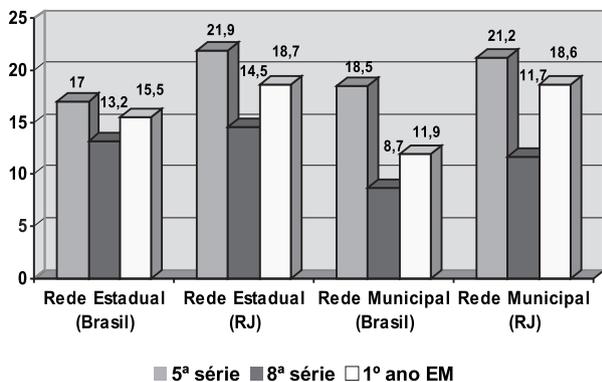
Fonte: IBGE/PNAD, 2005

O Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas do Ministério da Educação (Inep) revelou como as taxas de reprovação e abandono aumentam no decorrer dos anos escolares se acentuando nas primeiras séries de cada ciclo. No caso do Estado do Rio de Janeiro, em 2005, quase 22% dos alunos matriculados na 5ª série da rede pública estadual foram reprovados. Taxa essa acima da média do país.

Próximo à repetência e muitas vezes decorrente dela, as taxas de abandono escolar também são preocupantes. Na primeira série do ensino médio, na rede pública, a situação é mais crítica e apresenta taxas superiores a 20%. No caso do Estado do Rio de Janeiro quase 23% dos alunos matriculados na rede estadual abandonam o estudo, o que significa um total de 60 mil jovens, aproximadamente. No Brasil, considerando tanto a rede estadual quanto municipal são mais de 700 mil alunos que deixaram o sistema formal de ensino.

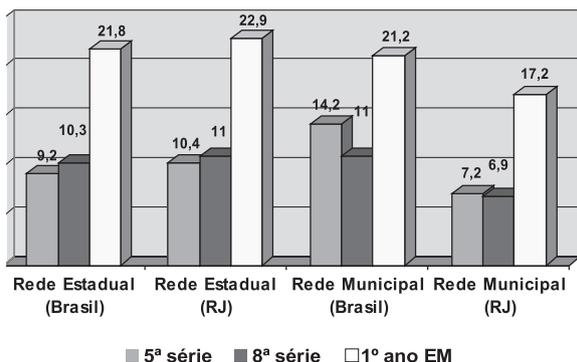
<sup>12</sup> Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2005.

**Gráfico 2 – Taxa de reprovação por séries críticas do ensino fundamental e médio**



Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC, 2006

**Gráfico 3 – Taxa de abandono escolar por séries críticas do ensino fundamental e médio**



Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC, 2006

No atual contexto de globalização, as sociedades percorrem caminhos cada vez mais excludentes. Ao mesmo tempo em que as tecnologias modernas proporcionam o aumento da produção, também são poupadoras de força de trabalho e exigem qualificação educacional que a grande massa de jovens que não concluiu sua educação básica pode atender. Nos países periféricos, a consequência é o acirramento das condições de pobreza e das iniquidades.

Na atual conjuntura, efetivamente, não há “lugar” para todos. Por essa razão, faz-se necessário defender a idéia de que a educação deve ampliar

as possibilidades desses educandos, sem fazer uma relação direta, de causa e conseqüência, entre escolaridade e emprego, como se a educação tivesse somente uma função utilitária.

Essa cultura de relacionar educação à projeto de vida, à “realização profissional” e à renda foi construída historicamente e se coloca hoje como uma das principais questões tanto para as organizações sociais quanto para as governamentais. Hoje, para um jovem morador de espaço popular e que deseja e precisa trabalhar, cada vez mais cedo, fica difícil conseguir uma renda através do estudo. Então, como ressignificar a escola para esse jovem? Acreditamos que a ressignificação da escola passa pela reconstrução dessa mesma instituição, não uma reestruturação física, mas no que diz respeito aos novos valores, posturas, e objetivos que deve assumir como seu. Uma escola que se sinta responsável por mobilizar e instrumentalizar os seus educandos para a superação de questões inerentes ao nosso momento histórico. E apesar da escola pública atualmente não estar de acordo com o que desejamos, mesmo assim, estar fora dela só acentua uma condição de vulnerabilidade.

## 1.2 - O problema na Maré

“O Douglas estava doente e ficou quatro dias sem aparecer na escola. Quando fui conversar com a professora e explicar as faltas, ela comentou: Ele não estava vindo? Nem senti falta” Andréa, 39 anos, moradora da Maré e mãe de seis filhos.

Com uma população em torno de 132 mil habitantes (Censo Maré 2000), o bairro da Maré é considerado uma das principais áreas de concentração populacional urbana da América Latina. De acordo com o Censo Maré<sup>13</sup>, 18,4 mil crianças e adolescentes de 7 a 14 anos vivem no bairro onde 7,9% da população é analfabeta e apenas 0,5% possui diploma de graduação. Menos de 1/3 recebe mais de dois salários mínimos por mês. Além desses dados, o Censo Maré revelou ainda o problema da desescolarização no bairro, identificando que 6,4% da população de 7 a 14 estava fora da escola, o que significa um total de aproximadamente 1200 crianças e adolescentes.

Investigando de maneira mais profunda o perfil dessas crianças, através de uma pesquisa realizada pelo Observatório Social da Maré, observou-se existem

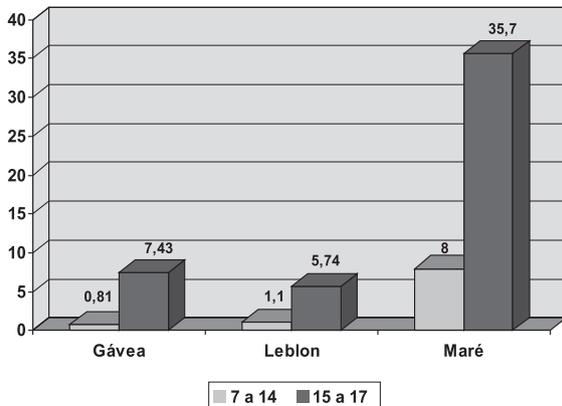
---

<sup>13</sup> O levantamento “Censo da Maré 2000: Quem somos, quanto somos, o que fazemos?” foi realizado pelo CEASM com apoio do BNDES e da Prefeitura do Rio de Janeiro e organizou dados da realidade domiciliar, econômica, cultural e educacional dos moradores e instituições das 16 comunidades que compõem a Favela da Maré.

fatores decorrentes da condição de vulnerabilidade social das famílias em questão – desemprego dos pais, ingresso precoce de crianças no trabalho, conflitos familiares e determinadas doenças que afetam um ou mais membros da mesma família. As variáveis explicam tanto a limitação das possibilidades de ingresso como a permanência das crianças na escola. (CEASM – Observatório Social da Maré, 2003<sup>14</sup>).

Utilizando como base o Censo do IBGE de 2000 e comparando os dados de crianças e adolescentes fora da escola entre o bairro da Maré e os bairros da Gávea e Leblon, situados na Zona Sul do Rio de Janeiro, obtivemos uma melhor dimensão de como a desigualdade possui territórios privilegiados para se manifestar. Enquanto 35,7% dos jovens de 15 a 17 anos da Maré estão fora da escola, no Leblon este percentual é menor do que 6%. Considerando que nesta faixa etária os jovens já deveriam estar cursando o ensino médio, um dado relevante é que apenas três escolas oferecem esta etapa de ensino na Maré<sup>15</sup>.

**Gráfico 4 – Percentual de crianças e adolescentes de 7 a 17 anos da Maré fora da escola em comparação com bairros da Zona Sul do Rio de Janeiro**



Fonte: Ibge, 2000

Cálculos e tabulação: Fundação João Pinheiro-MG (Convênio IPP, IUPERJ, IPEA - 2003)

<sup>14</sup> Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – Observatório Social da Maré. Quem Somos? Quanto Somos? O que Fazemos? A Maré em dados: Censo 2000. Rio de Janeiro: CEASM, 2003, p. 46.

<sup>15</sup> Colégios Estaduais Napion, Bahia e Cesar Pernetta.

### 1.3 Uma análise sobre o funcionamento da desescolarização na Maré

Na reflexão produzida pela Rede Intersetorial de Proteção à Criança e ao Adolescente com Histórico de Desescolarização<sup>16</sup>, pela técnica denominada Árvore de Problemas<sup>17</sup>, o modo de produção capitalista<sup>18</sup> e o seu decorrente processo de exclusão está no cerne dos fatores determinantes do processo de desescolarização na Maré. Fruto deste modelo e na base do diagnóstico organizado pelas organizações participantes da Ripcahd estão a condição sócio-econômica desfavorável das famílias e o sucateamento das políticas públicas.

No que diz respeito ao primeiro item, condição sócio-econômica desfavorável das famílias, o histórico de pobreza extrema, que afeta um grande número de famílias da Maré e suas necessidades de sobrevivência, possui conseqüências transgeracionais. Da mesma forma que familiares adultos não freqüentaram a escola ou saíram dela muito antes de concluir os estudos, seus filhos sofrem o mesmo dilema. No retrato atual, mapeado pela Ripcahd, destacam-se:

- famílias com pouca ou nenhuma escolaridade;
- desconhecimento das famílias sobre seus direitos;
- falta de compreensão da família sobre o papel da escola;
- falta de incentivo por parte da família para permanência da criança na escola.

Esta situação de falta de escolaridade dos pais pode ter como efeito a desescolarização dos filhos à medida que dificulta a condição do respon-

---

<sup>16</sup> A Ripcahd é uma articulação de organizações públicas e privadas da Maré que se formou a partir da iniciativa do Projeto Nenhum a Menos, para combater o processo de desescolarização. A ação será melhor apresentada no capítulo "A Ação em Rede".

<sup>17</sup> A árvore de problema é um instrumento da metodologia ZOPP, do alemão "Ziel orientierte Projekt Planung" - Planejamento de Projetos orientado por Objetivos - criada pela Agência Alemã de Cooperação Técnica (GTZ), com sede em Eschborn, na Alemanha, entre as décadas de 70 e 80.

A Árvore de Problemas é um instrumento que proporciona um conhecimento mais detalhado das razões que determinaram o desejo de mudanças da situação presente para uma nova situação futura, por meio da ordenação e da hierarquização das causas e efeitos de um problema escolhido para dar início ao processo de planejamento e que, em última análise, representa o foco das preocupações de um grupo ou instituição que o querem ver resolvido. [http://www.participando.com.br/metodologia/zopp\\_pcm.asp](http://www.participando.com.br/metodologia/zopp_pcm.asp). A árvore de problemas confeccionada pelos membros da Ripcahd pode ser encontrada na pág 26.

<sup>18</sup> "Ao modo de produção capitalista corresponde essencialmente uma relação social "entre duas classes". Destas, uma [a burguesia], por ter o "monopólio dos meios de produção e do dinheiro", explora a outra [a classe trabalhadora], que não é proprietária de nada excepto a sua "força de trabalho" que se vê forçada a vender. O "objectivo da produção" é aqui o objectivo da burguesia: a criação de mais-valia para a acumulação privada de capital, não a satisfação das necessidades da maioria dos membros da sociedade." Marx O Capital (pp.69-70)

sável em acompanhar o estudo dos filhos ou ajudá-los na realização de suas tarefas<sup>19</sup>. Muitos tiveram que ingressar quando crianças no mundo do trabalho e consideram normal que seus filhos também o façam para contribuir com a sobrevivência da família ou atender as necessidades pessoais dos filhos.

Contudo, o Nenhum a Menos não se prendeu ao senso comum, ou seja, não se limitou a depositar toda a culpa da evasão escolar dessas crianças nas limitações de seus responsáveis. Era preciso analisar o contexto que gerava ou favorecia esse quadro. Por isso, era importante investigar o segundo item, o processo de sucateamento das políticas públicas, principalmente no que diz respeito à educação, mas também à saúde, à segurança, à habitação e a outros direitos sociais. E pressupor que esses serviços são direitos universais, isto é, direito de todos e responsabilidade do Estado, que deve garanti-los de forma qualificada.

No projeto, entende-se que política pública qualificada são ações que garantam esses direitos universais, atendendo às demandas da população como um todo, e que dialoguem com a sociedade civil. E, durante esses quatro anos de atuação, há uma triste constatação de que essas políticas estão longe de existir, principalmente para o público atendido pelo projeto.

Essa situação denunciada pelo Nenhum a Menos tem um pano de fundo político. Mesmo após a Constituição de 1988, que assegurou vários desses direitos, graças às lutas dos movimentos sociais da época, as políticas públicas têm sofrido constantes diminuição de investimentos, à medida que se consolida a política econômica neoliberal. Esse modelo econômico começou a vigorar no Brasil, principalmente, a partir da década de 80. Na prática, resultou em medidas que visavam o enxugamento dos gastos públicos, favorecendo o desenvolvimento econômico, em detrimento do desenvolvimento social.

A diminuição de recursos atingiu várias políticas que estão diretamente ligadas ao fenômeno da desescolarização, como as políticas de assistência, por exemplo. As políticas de Assistência Social, decorrentes da política de seguridade social, não são políticas com cunho universal, são voltadas para quem dela necessita, o que faz com que grande parte dos moradores de espaço popular sejam beneficiários de seus programas. Essas políticas, porém, mostram-se insuficientes e inadequadas, pois não garantem

---

<sup>19</sup> Apesar de existir a dificuldade é importante frisar que a pouca ou nenhuma escolaridade dos responsáveis não é completo impedimento para que estes não acompanhem a vida escolar dos filhos. No caso do Nenhum a Menos, há casos de responsáveis analfabetos ou alfabetizados funcionais que, apesar das dificuldades, acompanham o estudo dos filhos comparecendo as reuniões nas escolas, conversando com educadores, conversando com as crianças, observando a organização dos cadernos, acompanhando os boletins, entre outros.

o atendimento a que se propõem, ou seja, o funcionamento dos diferentes órgãos de assistência, e não garantem a transformação da condição de pobreza e extrema pobreza de grande parte da população.

Não priorizar as políticas sociais colabora com a construção de uma lógica que credita apenas à privatização a possibilidade de um atendimento de qualidade, fortalecendo essa lógica neoliberal de redução do Estado. Em consequência disso, o funcionamento dos serviços públicos encontra-se, atualmente, precarizado.

Como resultado desse sucateamento temos dois fatores que ajudam a compor o quadro de desescolarização na Maré: as políticas públicas inadequadas na área de segurança e a má gestão na área educacional.

No que diz respeito à segurança pública, segundo avaliação da Ripchad, políticas inadequadas à realidade dos moradores e de caráter puramente repressor trazem mais problemas à população de espaço popular do que propriamente segurança. A falta de segurança muitas vezes impede o acesso à escola. Isso acontece porque as escolas ficam em comunidades onde ocorrem conflitos, tanto entre grupos armados com domínio de territórios quanto entre eles e a polícia. Sendo assim, o trânsito dos jovens, especialmente à noite, é restrito e inseguro, o que faz com que muitos possuam como opção procurar escolas fora do bairro ou simplesmente parar de estudar.

Já a má gestão na área educacional, a outra consequência do sucateamento das políticas pública, segundo avaliação dos membros da Ripchad, acontece tanto na esfera macro, que diz respeito aos governos, prefeituras, secretarias de educação e a implementação de políticas públicas, como na esfera micro, pela deficiência na qualidade do funcionamento das escolas e o pouco investimento na formação e remuneração do educador.

Um dado relevante para exemplificar esse processo é o número de escolas. Para 16 escolas de ensino fundamental existentes na Maré, temos apenas 3 de ensino médio, e apenas 2 escolas com ensino de Jovens e Adultos, o que já aponta para o funil educacional pelo qual passam os moradores dos espaços populares.

Para os integrantes da Ripchad, a má gestão das escolas tem como efeito algumas situações que também favorecem a desescolarização:

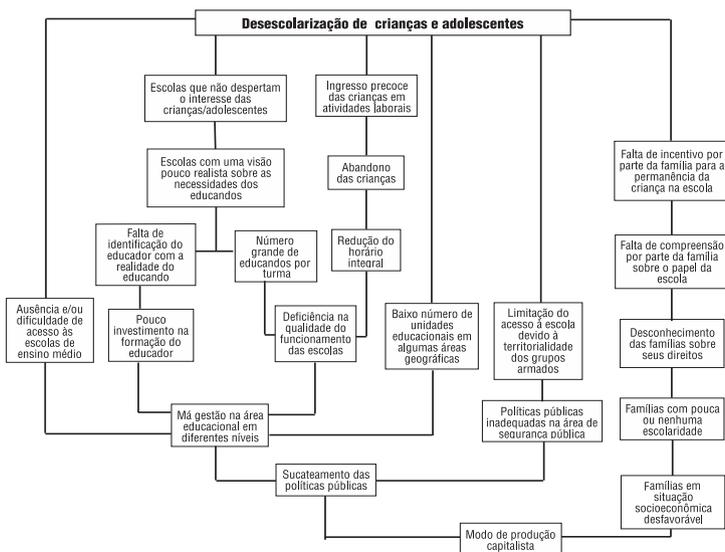
- a falta de identificação do educador com a realidade do educando;
- escolas com uma visão pouco realista sobre as necessidades dos alunos;
- escolas que não despertam o interesse das crianças e adolescentes;
- gestão ineficiente;

- grande número de alunos por turma;
- redução do horário integral;
- limitação do acesso às escolas;
- dificuldade em encontrar dados oficiais sobre o problema, o que dificulta o planejamento de qualquer estratégia para enfrentar a questão.

Diante desta realidade, o projeto Nenhum a Menos surge com o intuito de ser experiência exemplar que venha a garantir uma política pública adequada para intervir no fenômeno da desescolarização, que como já foi dito anteriormente, sofre efeito de diferentes políticas, como será discutido ao longo deste trabalho.

Assim, apesar de se tratar de uma ação da sociedade civil, o projeto Nenhum a Menos nunca pretendeu desresponsabilizar o poder público nas intervenções sob este fenômeno. Para tanto, desenvolveram-se diferentes ações para melhorar a relação do público atendido com as instituições públicas, já que há o entendimento de que a população deve ter papel não só de receptora das ações construídas, mas de colaboradora na construção de tais ações. E também realizamos ações com o intuito de fortalecer a rede de proteção social unindo instituições locais públicas e a sociedade civil organizada em prol de iniciativas que visem garantir os direitos dessas famílias.

### Árvore de problemas da desescolarização





## Capítulo 2

# Nenhum a Menos: Programa Integrado de Políticas Sociais para Crianças e Adolescentes Vulneráveis da Maré

O capítulo 1 apresentou o contexto da desescolarização que motivou o projeto. Agora, vamos demonstrar como foi o seu surgimento, seu público e o seu funcionamento. Além dos dados dos moradores da Maré, o CE-ASM fez um mapeamento das instituições públicas e privadas que atuam na comunidade e constatou que não havia nenhuma iniciativa que atendesse especificamente ao grupo de crianças e adolescentes que estavam fora da escola.

“Inicialmente, pensávamos que a razão maior das crianças não estarem na escola seria a falta de vagas nas instituições da Maré. Com a realização da sondagem inicial, verificamos que outros fatores contribuíam para esse fenômeno. Entendemos que não havia apenas um motivo, mas um conjunto de fatores que contribuíam para que muitas crianças e adolescentes não estivessem estudando. As razões estavam relacionadas à inserção social dessas pessoas na família, na comunidade e também na escola. Uma identificação importante foi a de que 90% das crianças e adolescentes visitados já haviam frequentado a escola e saíram por dificuldades de adaptação ou por não conseguirem um bom entendimento com a escola” Eliana Sousa e Silva, ex-diretora do CEASM e diretora da Redes Maré.

Neste sentido foi concebido o Nenhum a Menos: Programa Integrado de Políticas Sociais para Crianças e Adolescentes Vulneráveis da Maré, visando lidar com um público específico de crianças e adolescentes com histórico de desescolarização crítico e/ou que não eram atendidas por ne-

nhum projeto ou ainda que já haviam passado por vários deles, mas com poucos efeitos produzidos.

## 2.1 O público do projeto

“A população que participava nos outros projetos, de fato, não era os mais pobres da Maré. Esse foi o primeiro projeto que atendia a uma população específica, aquela que é tão desprovida de formação escolar, redes sociais mais ampliadas e de projeto de futuro que, muitas vezes, não consegue alcançar o conjunto de iniciativas sociais oferecidas nas comunidades. Por outro lado, com o tempo, percebemos que um número significativo de crianças e adolescentes passavam por diversos projetos sociais sem conseguir melhorar sua condição de vida e/ou de sua família” Eliana Sousa e Silva, ex-diretora do CEASM diretora da Redes Maré.

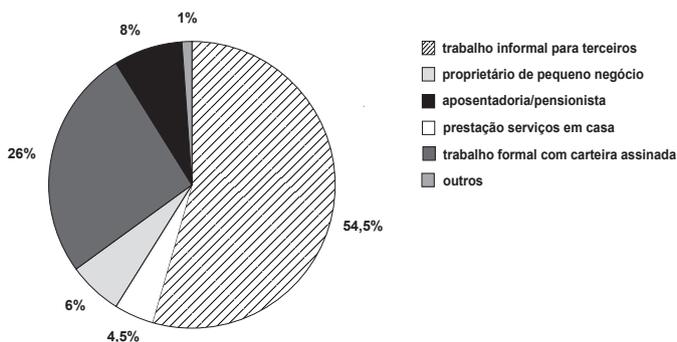
Diferente dos moradores da Maré que já participavam de outras iniciativas do Ceasm, o público do Nenhum a Menos possuía características que os colocavam na condição de “marginalizados dos marginalizados”. Isto é, sua situação econômica, social e cultural conseguia ser pior do que a maior parte dos moradores pobres da Maré. De abril de 2006 a maio de 2007, este público era composto por 54 famílias residentes em duas comunidades do bairro: Nova Maré e Nova Holanda. Destas famílias foram atendidas diretamente, com ações de acompanhamento escolar e acompanhamento social, 19 crianças (de 7 a 11 anos), 57 adolescentes (de 12 a 17 anos), 11 jovens (de 18 a 24 anos) e 50 familiares dessas crianças e adolescentes.

**2.1.1 As dificuldades de trabalho e renda** - As famílias atendidas no período eram compostas por 339 pessoas, dentre as quais 56% eram mulheres e 60% eram crianças e adolescentes até 18 anos. Do total de familiares, 74% declarou não estar trabalhando. Dos que trabalhavam, a maior parte estava no setor informal, sem carteira assinada. Uma parcela de 6% dos familiares que trabalham possuíam um pequeno comércio dentro de casa, geralmente uma venda de bebidas ou um pequeno bazar. A renda média dos que trabalham era inferior a um salário mínimo.

Considerando ainda que a escolaridade do grupo era baixa, que poucos possuíam qualificação e experiência profissional em alguma atividade e que a maior parte eram menores de idade, as condições de empregabilidade

de do grupo eram baixas. Somava-se a isso os casos de alcoolismo, uso de drogas e doenças não tratadas adequadamente que diminuíam as chances de acesso a renda de uma parcela do grupo.

**Gráfico 5- Percentual de familiares por tipo de ocupação que gere renda.**



Fonte: Relatório Técnico Nenhum a Menos / Desiderata, 2007.

**2.1.2 Mulheres chefes de família** - A maior parte dos chefes familiares (74%) eram mulheres. Destas, 69% exerciam alguma ocupação para o sustento da casa, geralmente como diarista, lavadeira, passadeira, camelô, catadora de latinha ou outras funções do mercado informal. Algumas conseguiram montar pequenos negócios em casa, mas com muita dificuldade para garantir sua sustentabilidade.

Em vez de revelar uma situação de igualdade de gêneros, ter mais mulheres como chefes de família nas comunidades atendidas pelo Nenhum a Menos é um indicador da sobrecarga da mulher considerando que a maior parte já não reside com o pai das crianças e que lhes cabe não apenas a responsabilidade de sustentar a família, mas cuidar de todo o processo de criação dos filhos.

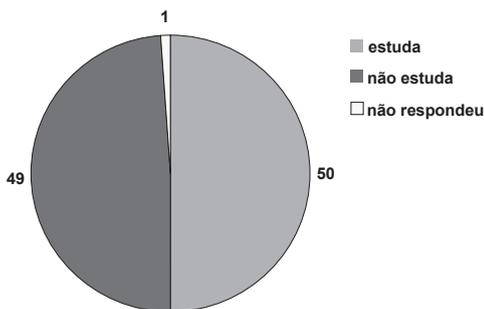
Esta situação é acirrada ainda pela falta de apoio de políticas públicas, como insuficiência de vagas em creches, escolas com horários que atendam melhor as necessidades da mãe que trabalha (incluindo horários de reunião com responsáveis no meio da semana) e a precariedade do atendimento de saúde das unidades locais (que obriga a mulher a faltar o trabalho ou chegar demasiadamente atrasada por causa de uma simples consulta médica para seus filhos).

Uma conseqüência desta situação, que atinge grande parte das famílias, é que muitas tarefas são exercidas por crianças ainda pequenas, incluindo tomar conta dos irmãos menores. O excesso de trabalho das mães ainda as impede de acompanhar a vida escolar dos filhos. As que trabalham como diaristas e devem sair de casa cedo, não conseguem sequer acordar os filhos para ir às aulas.

**2.1.3 Meninos e meninas e a difícil permanência na escola** - Das crianças e adolescentes atendidos, a maior parte é composta por: homens (51%), negros (77,5%), que não moram com pai (77,5%), seja porque ele faleceu, abandonou a família ou é separado da mãe. Do grupo, 49% estava fora da escola, sendo que, neste caso, a maior parte (72%) é composta por adolescentes de 13 a 18 anos.

Outro dado importante é que mais de 50% dos que estavam estudando também já tinham parado de estudar alguma vez e 49% já foi reprovado em algum momento de sua trajetória escolar. Os dois principais motivos apontados pelas crianças e adolescentes para abandonarem os estudos são a guerra do tráfico e o desinteresse pela escola.

**Gráfico 6- Percentual de crianças e jovens atendidos no Nenhum a Menos por situação de escolaridade.**

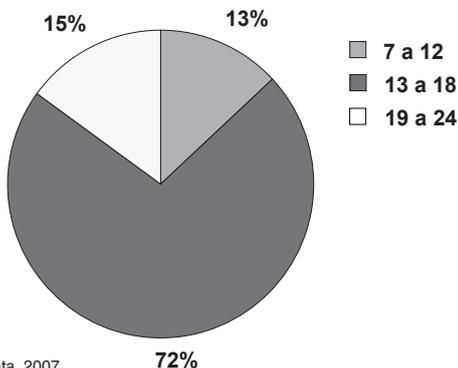


Fonte: Relatório Técnico Nenhum a Menos / Desiderata, 2007.

“Eu gostaria que tivesse um parque para me divertir. Ter um avião para viajar. Um prédio grande, cheio de janelas com elevador, sem bandido, caveirão, ladrão e polícia. Polícia só pra prender ladrão e ter respeito com os outros” Amanda, 11 anos, aluna da 4ª série.

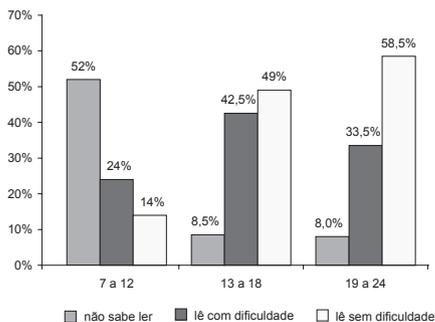
A maior parte dos meninos e meninas atendidos possui dificuldades para ler. Do grupo de adolescentes de 13 a 18 anos, menos da metade, 49%, afirma que sabe ler sem dificuldade.

**Gráfico 7- Percentual de crianças e jovens atendidos no Nenhum a Menos que não estudavam por faixa etária.**



Fonte: Relatório Técnico Nenhum a Menos / Desiderata, 2007.

**Gráfico 8- Percentual de crianças e jovens que sabem ler ou não por faixa etária.**



Fonte: Relatório Técnico Nenhum a Menos / Desiderata, 2007.

“Rodrigo hoje está com 13 anos. Eu matriculei ele na escola com 7 anos mas ele pulava sempre o muro da escola para fugir. Às vezes acordava mais cedo para fugir e não ter que ir à escola. Ficava jogando bola e brincando na rua. Hoje, quer ser independente,

ganhar seu próprio dinheiro. Quer fazer curso que dá dinheiro (bolsa) para comprar coisas de marca”  
Vânia, 31 anos, mãe de quatro filhos, atendida pelo Nenhum a Menos.

A defasagem escolar do grupo, considerando estes dados, é alta. Os que possuem defasagem de 3 anos ou mais de escolaridade representam quase 40% do total das crianças e adolescentes atendidos. No grupo de 13 a 17 anos é onde a situação é mais crítica com 75% do grupo com defasagem igual ou superior a 3 anos.

“Tem professora que só passa dever e não está nem aí. Tem dia que meu filho pega 9h30min e larga 11h30min. Ele diz: ‘Mãe, só fiz uma folha de dever’ ou então ‘Mãe, não sei porque fui hoje pra escola. Não fiz nenhum dever.’ (...) Também, acho que é um pouco da professora. As duas meninas que estudam em outra escola sempre trazem dever pra casa. Já meu filho não tem dever de casa. Nesse ponto acho que ela (a professora) tem culpa. Ontem, a Ariana esqueceu de fazer o dever. Quando fui pegar ela, tive que ficar lá esperando, ela teve que terminar o dever que não fez. Você vê que a educadora se importa com a criança. Já a do Vitinho, acho que não. Ela parece que dá a aula dela e não se preocupa. Se estudou, tudo bem. Se não, tudo bem também. Para meu filho que também não gosta muito de estudar, está tudo bem. Ele não está nem aí. Quer vir embora logo por causa do jogo”  
Miriam, 47 anos, mãe de Vitor, 11 anos; Alessandra, 10; e de Ariana, 7, participantes do projeto.

Do total de crianças, adolescentes e jovens atendidos, 27,5 % afirmou exercer algum tipo de ocupação, sendo a maior parte ( 62%) na faixa etária de 7 a 18 anos. Do total de adolescentes de 13 a 18 anos, 10% já possuem filhos. Dos jovens de 19 a 24 anos, este percentual sobe para 71%.

Além destes dados que, por si só, são suficientes para atestar a grave condição de exclusão em que vivem as famílias atendidas pelo Nenhum a Menos, outros problemas da realidade das duas comunidades acentuam esta condição. Dentre elas, podemos citar:

a) a violência,

“Gostaria que meu filho pudesse participar das atividades da Vila Olímpica, mas é perigoso. Os meninos

do lado de lá batem nos meninos de outras comunidades“ Juraci avó de David, 9 anos, e Cristalina, 13.

b) a corrupção policial e discriminação,

“Estávamos eu e meu amigo andando na rua. O meu colega estava com o relógio dele, jogando pra cima. O policial cismou que a gente tinha roubado o relógio, botou a gente na viatura e quis ensinar a gente a subornar policial dizendo que a gente tinha que falar assim: ‘Esse relógio é roubado mas fica com o senhor a gente arruma outro’. O policial ameaçou e a gente disse que o relógio era do meu amigo. Depois largaram a gente perto de uma boca de fumo. O traficante veio perguntar porque estávamos ali, o que fazíamos dentro da viatura. Falou que éramos X9<sup>20</sup>. Explícamos pra ele. Ele deixou a gente ir embora. Esses maus policiais mexem com a reputação dos outros. Eu não confio em nenhum deles. Cismam quando a gente está de roupa preta e querem nos bater” Washington, 19 anos, jovem atendido pelo projeto.

c) a intolerância,

“Houve uma briga na sala porque o professor perguntou ao aluno: ‘Isso são horas de chegar?’ O aluno se jogou para cima do professor, que o empurrou e começou a briga. O professor foi até a diretora, que expulsou o aluno. (...) Eu conhecia o aluno. Ele devia estar com algum problema para agir assim. Tempos depois ele entrou para o tráfico” Washington, 19 anos.

d) a extrema pobreza

“As famílias são monoparentais, chefiadas por mulheres, pobres, que tem que garantir a comida do dia. Não dá para dimensionar a realidade das condições de vidas delas. Nas visitas vemos como elas vivem de forma precária. Nem todos que vivem na Maré têm uma realidade tão dura quanto à vivida pela clientela do projeto. Os cômodos das casas, muitas vezes um único cômodo, são escuros, iluminados pela luz da TV. Muitas pessoas dormem no mesmo cômodo” Carla Pereira, Assistente Social do projeto.

---

<sup>20</sup> Gíria utilizada para delatores e utilizada por grupos armados.

Diferente dos estereótipos fortalecidos pelos meios de comunicação e por segmentos das classes privilegiadas em relação aos espaços populares, de que todos os seus moradores vivem em situação de miséria, o trabalho realizado pelo Nenhum a Menos permitiu perceber com clareza a grande heterogeneidade existente nesses espaços, em especial no bairro da Maré. Os indicadores de cada uma das 16 comunidades são bem diferentes e atestam esta diversidade. A percepção de que dentro da pobreza há situações extremas que precisam ser revertidas é uma constatação do projeto Nenhum a Menos, que escolheu esta realidade para intervir. O desafio é grande e nos próximos capítulos veremos os caminhos percorridos pela experiência para lidar com ele.



# Princípios Conceituais

Para lidar com o problema da desescolarização e suas especificidades dentro da Maré, a equipe do Nenhum a Menos precisou construir um eixo teórico que orientou a elaboração do projeto e que foi sendo revisto durante sua implementação à medida que a prática exigia. Foram formulados princípios conceituais que passaram a constituir a identidade social do projeto, marcando sua diferenciação e determinando posturas e atitudes nas relações internas e externas ao projeto.

Grande parte desses princípios já constituíam o capital cultural do CEASM, desenvolvido no decorrer de sua história de 9 anos de atuação no campo da educação, da arte e da cultura dentro das diferentes comunidades que compõem o Bairro Maré e assumido pela Redes de Desenvolvimento da Maré, cujo eixo conceitual é o Desenvolvimento Integrado do espaço local, que se materializa na construção de projetos que impactem a realidade da Maré e que passa necessariamente pelo fortalecimento das redes formadas ao longo dos últimos anos e pela construção de outras.

Dessa forma, o desafio da desescolarização, revelado pelo Censo Maré 2000, exigiu, e continua exigindo, novas compreensões teóricas e conceituais que foram elaboradas e organizadas nos princípios descritos a seguir e que continuaram sendo (re)elaborados segundo a missão da instituição, que é promover a construção de uma rede de desenvolvimento sustentável por meio de projetos de Educação que articulem diferentes atores sociais comprometidos com a transformação estrutural da Maré e que produzam conhecimentos e ações relativas aos espaços populares que interfiram na lógica de organização da cidade e contribuam para superar todas as formas de violência.

### **a) O Estado deve ser o principal provedor da política de educação garantindo seu acesso para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos.**

A reflexão da equipe sobre o conceito de Estado e sobre o seu papel na promoção de políticas de educação consolidou o entendimento de que a

educação pública deve ser priorizada com recursos suficientes o necessário para vencer o processo de desescolarização e garantir um processo de inclusão escolar justo e igualitário, considerando que todas as crianças, sem exceção, devem estar na escola. Apenas a política pública eficiente é capaz de promover as mudanças necessárias nas dimensões que o país precisa.

Esse entendimento se contrapõe à concepção de Estado mínimo e está atrelado a uma concepção de Estado atuante e democrático comprometido com a implementação de políticas básicas que garantam o fim da desigualdade e promovam a justiça social. Para a equipe do Nenhum a Menos essa reflexão foi importante primeiro para clarificar que não era seu papel substituir o Estado e segundo para definir que tipo de relação seria estabelecida com as organizações públicas na luta contra a desescolarização. Assim, além da ação direta com as crianças, com os adolescentes e com os jovens também houve o fortalecimento de parcerias e a aproximação com atores do poder público em torno da luta pela educação pública de qualidade.

“Poderíamos escolher trilhar o caminho isolado de apenas limitar nossa ação às crianças e considerar que o Estado não tem responsabilidade nisso. Mas preferimos atuar em diferentes frentes compreendendo que nossa ação é limitada e que apenas a articulação e a ação em rede comprometendo o Estado seriam capazes de promover mudanças verdadeiras” afirma Alessandra Guedes, Assistente Social e ex-coordenadora do projeto.

## **b) A Educação, a partir do estímulo à produção de conhecimento e da ampliação do universo cultural de alunos e alunas, cumpre com uma função social de promover autonomias e de garantir à criança, ao adolescente e ao jovem o exercício de sua condição de sujeito de direitos.**

A instituição escola que temos hoje está muito aquém do que acreditamos que deve ser o sistema de ensino no Brasil. Contudo, acreditamos na possibilidade de uma nova escola, que seja espaço de transformação, na qual a cidadania seja construída na relação ensino/aprendizagem e onde os educandos sejam vistos como sujeitos de direitos e autores da construção de seu conhecimento. Uma educação orientada para o rompimento

da lógica da educação bancária, condenada por Paulo Freire<sup>21</sup>. Esse olhar sobre a educação permite compreender o conhecimento escolar como facilitador da leitura de mundo que possibilitará uma compreensão crítica da realidade. Essa leitura perpassará a maneira de lidar com as situações, determinando escolhas e detectando a ausência dela.

“Se a escola fosse transformadora, a criança ia aprendendo com as regras, a negociar limites, que existem pessoas com visões diferentes e que há necessidade de interagir e chegar a um meio termo. Nesse lugar ia perceber que ela também é um agente de transformação” Viviane Couto da Silva, coordenadora e educadora do Nenhum a Menos.

Para a equipe, essa compreensão significa pensar uma prática educativa que resgate o sentido crítico da educação para muitas crianças e jovens que não entendiam a razão de estar sentados em uma carteira por horas aprendendo coisas que, aparentemente, não lhes terá serventia. Essa função de tornar as gerações futuras mais críticas exige uma ligação entre os conteúdos que estão sendo ensinados, a forma como eles são ensinados e a ligação que os educandos conseguem estabelecer entre o que se construiu de conhecimento e a sua realidade.

“Se desde pequena a criança entendesse essa capacidade de transformação, ela seria um cidadão porque seus direitos e deveres estariam garantidos e claros. Mas como isso não acontece você vai passando e nada faz sentido. A escola, a vida, a questão da cidadania não fazem sentido” Viviane Couto da Silva, coordenadora e educadora do projeto.

### **c) A prática pedagógica deve romper com a lógica da vivência presentificada (tempo presente), que desvaloriza a escola por esta não oferecer retorno imediato.**

Um dos fatores que contribuem para a falta de sentido da escola é a vivência presentificada, isto é, uma compreensão da realidade limitada ao contexto presente que impede uma visão de futuro. Esta situação é esti-

---

<sup>21</sup>Na concepção bancária da Educação, criticada por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, educar é apenas o processo pelo qual o professor deposita, transfere e transmite valores e conhecimentos a um aluno, que o guarda e o acumula sem nenhuma análise crítica sobre eles.

mulada pelas urgências colocadas por situações de extrema pobreza, como não ter o que comer durante o dia ou a possibilidade de ficar sem moradia. Situações que retiram da educação seu sentido de prioridade em relação às urgências vividas por grande parte das famílias pobres.

Neste sentido, a inclusão escolar para muitas crianças e jovens de espaços populares deve estar atrelada a políticas de assistência social que garantam direitos mínimos, dentre os quais o direito à vida e à saúde, mediante ações de segurança alimentar e renda mínima.

Cabe salientar que mesmo essa inclusão escolar não pode perder de vista a necessidade de um trabalho de ressignificação do espaço da escola e da educação, para que essa ganhe sentido real na vida dessas crianças, jovens e suas famílias, passando a ser um “investimento” importante e necessário.

#### **d) As famílias devem ser protagonistas na luta por seus direitos.**

A lógica assistencialista, com o cunho de ajuda ou favor, que durante séculos prevaleceu nas práticas sociais entre o Estado e a população, estimulou uma visão preconceituosa em relação ao tipo de atendimento que deve ser desenvolvido com a parcela da população que necessita dessa assistência: crianças, jovens, mulheres, desempregados, idosos, portadores de deficiência, entre outros. Essas pessoas são vistas como desvalidas e como incapazes de opinar sobre seus destinos. Ou seja, homens e mulheres que deveriam simplesmente atender passivamente ao que lhes é imposto. Essa visão ainda permeia grande parte dos projetos de atendimento.

Semelhante lógica também prevalece em inúmeras escolas onde crianças e adolescentes são homogeneizados e vistos como folhas em branco ou pedaços de argila, em que professores se consideram livres para preencher ou moldar o que bem entendem, desconsiderando suas histórias e contextos de vida. Tal prática alimenta em muitos educandos a percepção de que são incapazes de aprender e retira deles, e de seus familiares, o senso de responsabilidade no processo de ensino/aprendizagem.

“Infelizmente a escola não olha para a diferença e por isso há problemas na aprendizagem, porque iguala todo mundo. Mas as pessoas não são iguais”. Paula Miranda, psicóloga do Nenhum a Menos.

Esta visão de público passivo começou a ser desconstruída pelas con-

cepções da educação popular, em especial a pedagogia libertadora<sup>22</sup> de Paulo Freire, atingindo não apenas segmentos da educação formal, mas as práticas sociais conduzidas por movimentos organizados. O conceito de protagonismo em relação aos públicos dos projetos os coloca na condição de sujeitos da produção de conhecimento e autores de sua própria história sem, no entanto, desconsiderarmos que o protagonismo dos sujeitos está intrinsecamente ligado às possibilidades sociais a eles oferecidas, o que atribui ao poder público a obrigação de cumprir seu papel de garantidor de direitos e oportunidades, mesmo como resultado da mobilização desses sujeitos.

No caso da Maré, significa ainda considerar, compreender e valorizar a autonomia que as famílias desenvolvem dentro da comunidade escolhendo caminhos para sua sobrevivência. Compreender que são pessoas que fazem suas próprias escolhas e que o projeto possui limites em relação a essa autonomia. Para o Nenhum a Menos, esse sentido de autonomia e protagonismo do público além de uma postura ideológica é uma postura metodológica, considerando que apenas com a participação ativa dos atores envolvidos é que as condições que afastam crianças e jovens do processo de aprendizagem serão superadas.

A partir desta reflexão conceitual, o projeto compreende que seu papel é fortalecer em crianças, jovens e familiares suas condições, diferenças e potencialidades para que consigam reverter o quadro de exclusão escolar que sofrem, mas também garantir uma rede de proteção social com instituições não governamentais e do poder público para intervir neste problema. Ao estimular autonomies e garantir esta rede, não apenas os resultados das ações serão melhores, mas a sua sustentabilidade. Isto é, serão resultados que irão perdurar mesmo após a saída da criança do projeto.

“Acreditamos numa escola que admita a desigualdade em busca da igualdade de direitos, ou seja, que valorize o capital cultural trazido pela criança e que ao mesmo tempo possa ampliá-lo, fazendo com que o indivíduo compreenda quais direitos seus ainda estão sendo lesados e construa estratégias coletivas e individuais de transformação” Maria José Pires Simão, educadora do Nenhum a Menos.

---

<sup>22</sup> Termo baseado na “pedagogia do oprimido” do educador Paulo Freire, que propõe uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas para a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade.

**e) Como estratégias de sobrevivência, são constituídas dentro das comunidades REDES SOCIOPEDAGÓGICAS que promovem fluxo de informações e ajuda solidária entre moradores. Estas redes são potencializadas a partir do acesso a informações no campo da cidadania e direitos humanos.**

Nesse conceito duas questões estão presentes. A primeira é que dentro das comunidades se constituem redes informais responsáveis pela circulação de informações, que garantem a tomada de conhecimento de diversos serviços disponíveis como, por exemplo, prazo para matrículas de creches, dicas sobre cursos gratuitos, entre outros. A segunda está ligada à percepção de que novos valores e posturas, quando assumidas por alguns moradores, podem estimular novas formulações sobre a realidade e novas compreensões das relações sociais dentro dos princípios da cidadania. A prática mostra que esses moradores passam a exercer na comunidade a função de multiplicador, estimulando, na interação com amigos e familiares, novas posturas e hábitos, como, por exemplo, o retorno ao estudo, o incentivo à leitura e a participação em algum movimento de luta por direitos como saúde, saneamento, fim da violência, entre outros.

Essa ação em rede é o que o ex-diretor do CEASM e fundador do Observatório de Favelas<sup>23</sup>, Jailson de Souza e Silva, qualifica como Rede sócio-pedagógica. O conceito foi desenvolvido pelo pesquisador a partir da ação de jovens moradores de comunidades populares que conseguiram ingressar na universidade e passaram a desenvolver um papel dentro da comunidade de mobilização social e troca de informações.

Ao assumir uma postura de ação articulada com outros movimentos e grupos da comunidade, o Nenhum a Menos passa a integrar essa rede sócio-pedagógica, contribuindo para que a reflexão sobre a educação de qualidade dentro da comunidade da Maré seja partilhada por diferentes grupos e mobilize diferentes segmentos, além dos próprios moradores. Um dado importante é que grande parte da equipe técnica e de educadores do projeto é composta por jovens moradores e ex-moradores que ingressaram na universidade após estudar no Curso Pré-Vestibular promovido pelo CEASM.

---

<sup>23</sup> Observatório de Favelas é uma OSCIP de pesquisa e formação com foco na produção de conhecimento sobre espaços populares e de assessoria de ações inovadoras em favelas. Foi fundada por pesquisadores moradores e ex-moradores da comunidade da Maré e tem atuação nacional. Tem sido um dos parceiros do projeto Nenhum a Menos.



## Capítulo 4

# Pressupostos Metodológicos

Tendo como referência os princípios conceituais que compõem o norte teórico do projeto Nenhum a Menos, a equipe construiu, no decorrer da experiência, pressupostos metodológicos que funcionam como regras que direcionam a sua prática. Fornecem diretrizes operacionais para que o discurso e a teoria se tornem fato e realidade no cotidiano da experiência.

### **a) Desenvolver ações pedagógicas e de atendimento social que promovam a participação ativa e responsabilização dos atendidos no processo de escolarização**

O Nenhum a Menos sabe que a superação da situação de vulnerabilidade em que se encontram as famílias atendidas pelo projeto passa necessariamente pela atuação do Estado. Mesmo assim, acredita que sem a determinação e a autonomia das crianças, jovens e familiares não é possível promover mudanças no processo de desescolarização. As famílias precisam entender que a situação em que se encontram não é normal e que diante de todas as alternativas encontradas para superar as diversidades, precisam encontrar outras para exigir que o cumprimento de seus direitos seja respeitado.

Seguindo esse pressuposto, adotou-se duas estratégias. Tudo começou com o atendimento social que atuava na direção da responsabilização e sensibilização das famílias dessas crianças para a educação, um primeiro passo para a criação de um contexto propício a propagação de uma cultura de organização e mobilização para a garantia de direitos. Depois, ainda como estratégia, a atuação do acompanhamento escolar no caminho da resignificação da escola. Nas atividades do acompanhamento escolar, procurava-se trabalhar questões referentes à escola e às comunidades onde residem esses educandos, propiciando sempre uma nova leitura dos fatos ocorridos. Além de trabalhar os conteúdos escolares, valorizou-se menos o conteúdo e mais a sua aplicação prática e os valores que os regiam. Dessa forma, tentou-se não só despertar na criança o prazer de estudar e a

determinação em concluir seus estudos, mas apresentar novos valores e possibilidades de atuação dentro do espaço escolar.

As dificuldades de muitas famílias em acompanhar e auxiliar seus filhos nas tarefas escolares e de, até mesmo, estar em casa para acordá-los e os levar até a escola são alguns dos pontos refletidos pela equipe técnica em reuniões de responsáveis e nas visitas domiciliares. Nesses espaços, responsáveis discutem seus papéis na família e a importância de sua participação na educação dos filhos. Ouvem a experiência de outros pais e refletem sobre o que a falta de escolarização pode representar na vida e no futuro dos filhos, promovendo, inclusive, algumas mudanças comportamentais.

No campo da ação pedagógica, os educadores utilizam jogos educativos, atividades lúdicas e atendimento personalizado para resgatar o prazer da criança no estudo e para reforçar sua importância como instrumento de descoberta do mundo e de promoção do crescimento pessoal. Considerando a demora em modificar os hábitos de muitos familiares para que assumam mais responsabilidades no acompanhamento da escolarização de seus filhos, para muitas crianças do projeto a alternativa é apostar na sua própria autonomia. É pensando nessa alternativa que os encontros do acompanhamento escolar visam não apenas auxiliar no reforço a conteúdos trabalhados pela escola, mas fornecer um novo sentido para esses conteúdos, tornando-os mais agradáveis e interessantes para a criança.

## **b) Priorizar a contratação de pessoas da comunidade para a equipe visando ampliar a compreensão e a sensibilidade sobre o problema e seu contexto, além de fortalecer a rede sócio-pedagógica instituída na comunidade**

A presença na equipe de educadores e de estagiários que residem na Maré permitiu que questões específicas da cultura da comunidade fossem mais facilmente compreendidas e assimiladas pelo projeto. O trânsito na comunidade, a comunicação e o acesso às famílias também foi facilitado.

Um valor que é destacado com ênfase pela equipe dentro deste pressuposto é o significado dado pela comunidade ao reconhecer um membro atuando em uma função que no imaginário local somente é exercida por pessoas de fora da comunidade.

“Às vezes encontro algum pai ou mãe de meninos que atendemos na mercearia fazendo alguma compra e dizem: ‘Oi, você por aqui?’ E eu respondo que

moro na comunidade. Eles ficam surpresos, pois não acreditam que alguém que more na comunidade possa ocupar uma função como a que desenvolvemos” Aryanne Paiva da Felicidade, moradora da Maré, estudante de serviço social da Universidade Federal Fluminense e estagiária do Nenhum a Menos.

Outro valor importante é o fortalecimento das redes sócio-pedagógicas quando jovens universitários ou recém formados aplicam seus conhecimentos especializados em suas próprias comunidades. Além de estimular um sentimento de orgulho na comunidade ainda se tornam referência e influenciam na construção de projetos de vida de outros jovens.

### **c) Ter uma postura propositiva no campo das políticas públicas**

Ao mesmo tempo em que o projeto possui a convicção de que não deve substituir o Estado no que diz respeito à garantia de direitos, também tem a compreensão sobre seu papel na construção de metodologias e aprendizagens que possam influenciar as políticas de educação e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público, impactando, assim, no processo de desescolarização.

“Esse, então, foi o objetivo primeiro do “Nenhum a Menos”: propor caminhos no plano metodológico que pudessem ser assumidos pelo poder público e permitissem formas inovadoras de inserção desse contingente específico no sistema formal de ensino, de maneira mais qualificada e com um olhar direcionado para as demandas de cada criança, adolescente e da sua família. Dessa maneira, o projeto não tinha, então, atividades predefinidas, mas buscava construir alternativas para colocar na agenda pública a problemática” Eliana Sousa e Silva, ex-diretora do Ceasm e idealizadora do Nenhum a Menos.

Este pressuposto não apenas motivou a interlocução do projeto com atores do poder público presentes na comunidade, mas com outras organizações na busca de parcerias que, articulando esforços, conseguissem melhores resultados na influência em políticas públicas. Uma ação concreta relacionada a este pressuposto foi a criação da Rede Intersetorial de Proteção à Criança e ao Adolescente com Histórico de Desescolarização (Ripcahd), constituída por organizações da sociedade civil e do poder público presentes na comunidade da Maré.

## **d) Não naturalizar práticas que reafirmem a vitimização ou a culpabilização dos atendidos**

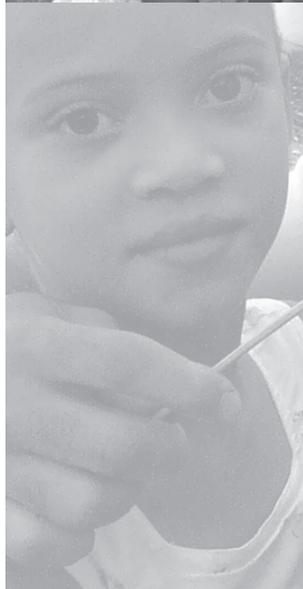
A prática assistencialista e, ao mesmo tempo, punitiva que marcou o atendimento de crianças, adolescentes e famílias pobres na história do país tanto alimentou a cultura da dependência de famílias que não conseguiam sua autonomia de sustentabilidade frente aos programas assistenciais quanto estimulava no seio social a consciência de que os únicos culpados pela pobreza eram os próprios pobres que não tinham espírito empreendedor.

Estas visões criaram raízes sociais e marcam o cotidiano do projeto Nenhum a Menos tanto através do discurso de crianças, jovens e familiares quanto na prática de órgãos do poder público e de organizações da sociedade civil. Diante disso, o projeto busca contribuir para que as famílias tenham acesso a serviços de forma a potencializar suas estratégias próprias de sobrevivência.

## **e) Considerar as diferentes organizações familiares**

Grande parte das famílias das crianças atendidas pelo Nenhum a Menos não possui uma configuração considerada padrão, de pai, mãe e irmãos. A presença paterna, na maior parte dos casos, é inexistente, muitas vezes por abandonarem o lar. Em outras situações, a principal referência familiar é uma avó ou irmãos mais velhos. Estas configurações exigem esforços diferenciados da equipe de atendimento social e de educadores.

“às vezes Samanta estava radiante dentro de sala. Contava que iria ver o pai que é separado da mãe no final de semana. Aí na segunda ela chegava com quatro pedras na mão, bastante agressiva, sem concentração e arrumando confusão com todo mundo. Então eu parava a atividade e perguntava logo. ‘Samanta, você não conseguiu ver seu pai, né?’ Ela confirmava contando que a mãe não tinha permitido ela ir” Viviane Couto, coordenadora e educadora do Nenhum a Menos.



## Capítulo 5

# Objetivos e Ações Estratégicas

Desde o início, a intenção do Nenhum a Menos era colaborar para a ruptura do processo de desescolarização, atuando diretamente com estas crianças e suas famílias, mas sem deixar de lado a reflexão sobre as causas deste processo de exclusão e a luta para combatê-las.

Para tal, foram assumidos no decorrer dos três primeiros anos do projeto quatro objetivos: (1) Promover o acesso e a permanência na rede de ensino; (2) Desenvolver e sistematizar metodologia apropriada; (3) Promover acesso das famílias a programas de efetivação de direitos sociais e cidadania; (4) Formar novos agentes sociais.

Articulados entre si, os objetivos estavam alinhados a um objetivo geral: **fortalecer e expandir a rede de proteção da comunidade com foco no combate à desescolarização.**

### **Objetivo 1 – Promover o acesso e permanência na rede de ensino**

Este objetivo tem como foco direto o atendimento tanto de crianças e jovens que estão fora da escola quanto dos que estão na escola, mas apresentam características que podem levá-los a abandoná-la. Relacionado a esse objetivo, os resultados esperados são: melhoria do rendimento escolar das crianças; frequência assídua na escola; e crianças, jovens e responsáveis com posturas mais críticas e ativas na relação com a escola e o estudo.

### **Objetivo 2 - Desenvolver e sistematizar metodologia apropriada**

A necessidade de sistematizar metodologia própria ganha relevância pela ausência de registro sobre a prática social com famílias em situação de vulnerabilidade social, o que colocou como desafio para a equipe um processo de reflexão e registro permanente.

Era imprescindível para o trabalho compreender quais os limites do projeto e em que momentos seriam necessários outros esforços e parcerias que garantissem o impacto da proposta. Compreender o problema de

intervenção nas suas diferentes características; ter a metodologia revista a partir da reflexão sobre a prática e suas aprendizagens registradas; e ter o conhecimento produzido compartilhado são alguns dos resultados esperados deste objetivo.

### **Objetivo 3 - Promover acesso das famílias a programas de efetivação de direitos sociais e cidadania**

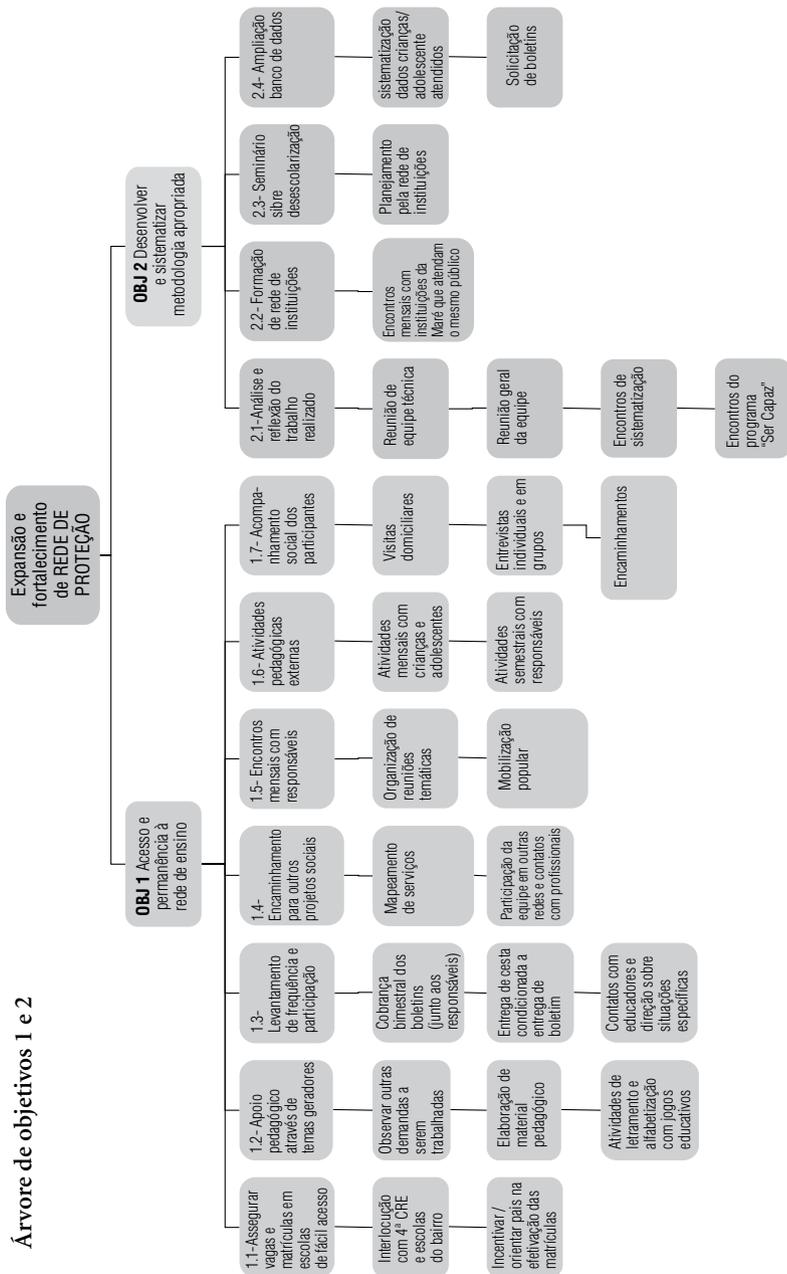
Este objetivo reflete a percepção da equipe de que além das questões específicas do campo educacional, questões de estrutura socioeconômica e familiar possuem influência direta no ingresso e permanência da criança e do jovem na escola. Como resultados relacionados estão a inserção de crianças e jovens em programas de arte, esporte e cultura; inserção de jovens e familiares em cursos profissionalizantes e programas de inserção no mundo do trabalho; inserção em programas públicos de assistência como bolsa família; agente jovem; programa de erradicação do trabalho infantil entre outros. Para atingir o objetivo foram estabelecidas estratégias que identificassem necessidades do público atendido; mapeassem serviços oferecidos e promovessem a articulação com outras organizações para facilitar encaminhamentos.

### **Objetivo 4 - Formar novos agentes sociais**

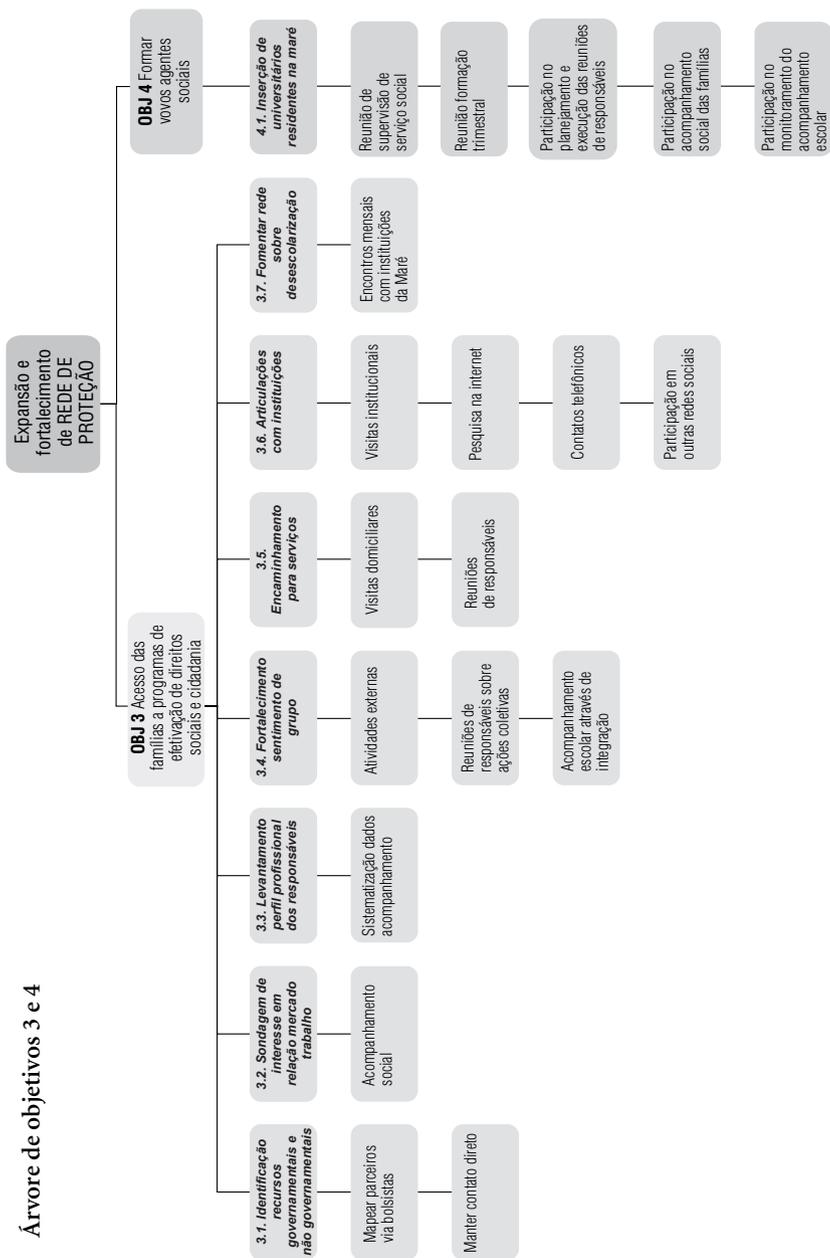
Esse objetivo tem foco na participação de universitários residentes na Maré como estagiários do projeto. São duas estagiárias de serviço social que cumprem uma carga de 20 horas semanais com recebimento de uma bolsa inicialmente garantida com apoio do Observatório de Favelas e posteriormente do Programa de Extensão Universitária da UFRJ e do Instituto Desiderata. Além do aprimoramento da formação profissional de cada um, configuram-se

como resultados esperados o sentimento de pertencimento em relação ao bairro da Maré e a inclusão dos universitários na rede sócio-pedagógica voltada para o combate à desescolarização.

## Árvore de objetivos 1 e 2



## Árvore de objetivos 3 e 4



## 5.1 Acompanhamento Social: a ação com famílias

“A família pode ser pensada como um grupo de pessoas que são unidas por laços de consangüinidade, de aliança e de afinidade. Esses laços são constituídos por representações, práticas e relações que implicam obrigações mútuas. Por sua vez, estas obrigações são organizadas de acordo com a faixa etária, as relações de geração e de gênero, que definem o status da pessoa dentro do sistema de relações familiares.” (CONANDA, 2006:27).<sup>24</sup>

A opção do Nenhum a Menos em atuar com famílias parte do entendimento de que para enfrentar a desescolarização é necessário envolver todos os atores que giram em torno dos educandos e que deveriam lhes garantir proteção e atenção. Entretanto, mais do que atuar na cobrança de pais e responsáveis, a ação visa fortalecer as autonomias e as condições de familiares em acompanhar o desenvolvimento de suas crianças e jovens, especialmente no que se refere ao processo de ingresso e permanência na escola. É uma ação cujo pressuposto é romper com o paradigma da culpabilização das famílias que, por décadas, foi responsável pela marginalização de mães e pais, colocando-os como únicos culpados pelos diferentes problemas que afligem crianças e adolescentes e limitam seus acessos a direitos.

Esta lógica fortaleceu no pensamento coletivo conceitos como: “família desestruturada” e “menores em situação de risco”, que constituíam a base para decisões jurídicas que, antes da vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), afastaram crianças e adolescentes de suas famílias naturais, inserindo-os em internatos ou famílias substitutas. Tais conceitos começaram a ser questionados a partir da reflexão crítica conduzida por educadores sociais e profissionais da assistência social e que contribuíram para a definição da nova Lei Orgânica de Assistência Social.

Apesar de grande parte das práticas sociais ainda estarem marcadas por uma postura que discrimina e culpabiliza familiares, diversas organizações e projetos já apostam em um novo paradigma de ação. Dentre eles, o Nenhum a Menos, que optou por uma prática de atendimento que for-

---

<sup>24</sup> Retirado do link: [http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sedh/.arquivos/spdca/pncfc.pdf](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/.arquivos/spdca/pncfc.pdf)

talecesse a capacidade de atenção das famílias, mas sem desconsiderar as dificuldades que limitam suas possibilidades de ação perante seus jovens.

“Os dramas pessoais são muito fortes, influenciam diretamente na aprendizagem e devem ser trabalhados dentro e fora do acompanhamento. (...) podemos citar crianças que gostam de ir ao acompanhamento, mas que não aparecem constantemente porque os pais não a acordam, ou crianças que viajam nas férias e ninguém se preocupa em buscar ou trazê-las quando o ano letivo se inicia, ou ainda crianças que ficam em casa cuidando de irmãos menores, fazendo tarefas domésticas. Esses fatos nos levaram a refletir sobre até que ponto a intervenção pedagógica pode ser realmente efetiva em crianças com essa carga de problemas. E não é porque os problemas afetam o processo de aprendizagem das crianças, muito pelo contrário, já que são crianças muito espertas e criativas, é porque impenhem a sua chegada e permanência no espaço escolar. Por não ser um problema estritamente pedagógico, as soluções não podem ser resumidas a estes espaços. Portanto, fica evidente que um trabalho sério de atenção, proteção e promoção, e não paternalização, urge em nossa sociedade, principalmente em regiões historicamente esquecidas pela sociedade brasileira e mundial. Relato da equipe do Nenhum a Menos no relatório anual de atividades período abril de 2006 a maio de 2007.

Sinalizamos alguns problemas enfrentados pelas famílias: a dificuldade em garantir a alimentação de todo dia; crianças cuidando de irmãos menores; mulheres que não recebem auxílio dos ex-companheiros e sem apoio de parentes acabam tendo que criar estratégias para criar os filhos sozinhas, de forma a garantir a sobrevivência da família. Essas questões interferem na dinâmica de parte das famílias residentes na Maré, apontando claramente para a necessidade de articulação entre suas equipes pedagógica e social, além de outras instituições visando à garantia de direitos.

São situações que fragilizam a estrutura de atenção das famílias limitando as possibilidades de pais, mães, avós, entre outros responsáveis, de acompanhar no cotidiano a realidade escolar e social de suas crianças e jovens. Diagnosticar essas situações é o primeiro passo para que seja pos-

sível elaborar um plano de apoio e de atenção às famílias. Nesse sentido, a equipe do Nenhum a Menos possui como uma de suas estratégias as visitas domiciliares, realizadas pela equipe social, composta por uma assistente social, uma psicóloga e 02 estagiárias de serviço social.

As visitas domiciliares e as outras estratégias de atendimento dessa equipe permitiram, dentre outros aspectos, conhecer e acompanhar:

1. as condições de moradia da família:
  - tipo de habitação e rede de saneamento;
  - equipamentos e bens de consumo;
  - total de moradores por cômodo.
2. as características relacionais das famílias, tais como:
  - dinâmicas das relações dentro da família (simbólicas, de poder, de dependência etc.);
  - relação com vizinhos e comunidade;
  - relação com órgãos públicos e exigibilidade de direitos.
3. os limites, necessidades e potencialidades de cada membro:
  - na escolarização e analfabetismo;
  - nas competências para o mundo do trabalho;
  - nas condições de saúde;
  - nos sonhos, desejos, angústias e decepções.
4. as mudanças que ocorrem dentro da família;
  - relacionadas às intervenções do projeto;
  - relacionadas às diferentes situações do contexto (emprego e desemprego de familiares; nascimento e morte, chegada de outros membros etc.).

A visita domiciliar não é apenas um momento de observação e diagnóstico. É também o momento em que os técnicos, de forma mais privativa, fornecem informações de interesse da família, por exemplo, no campo do emprego e renda, educação, saúde e cultura. Além disso, se colocam à disposição para a escuta em momentos difíceis como a perda de um filho, a separação/abandono do companheiro ou o simples lamento pela vida dura e de poucas perspectivas.

“As famílias dizem nas avaliações que o projeto permite que haja escuta dos problemas delas. É um espaço para serem ouvidas e fortalecidas. Em órgãos públicos nem sempre existe o tempo para o profissional dar ouvido aos problemas das famílias” Paula Miranda, Psicóloga do projeto.

Considerando o processo de discriminação e preconceito social que as famílias moradoras de espaço popular sofrem, a escuta possui impacto importante na auto-estima da pessoa, que se sente valorizada e respeitada. Busca-se a construção juntamente à própria família dos encaminhamentos, embora, apenas a escuta seja o necessário em determinados momentos.

Salientamos, no entanto, que essa escuta qualificada é considerada por nós como um princípio importante para a efetividade do nosso trabalho. É através dela que o entendimento da real dinâmica dessas famílias e suas necessidades e a coerência do nosso trabalho com elas é possível.

“Deu ajuda pro meu sobrinho. Da outra vez que houve o problema, ele veio aqui e conversou. Isso foi bom porque mudou a cabeça dele. Ele chegou no outro dia em casa, e mudou o comportamento. Chegou em casa falando da conversa delas, que elas estavam certas mesmo. Que aquilo não era vida. Ele adorou a conversa. Ele é outra pessoa. Só isso já achei ótimo. Ele está em outra, procura serviço. Só falta voltar a estudar” Miriam Conceição da Silva, 47 anos, mãe e tia de jovens atendidos.

Uma outra diretriz adotada pela equipe de acompanhamento social foi reconhecer todos os atendidos como cidadãos portadores de direitos, que devem ser os protagonistas de seus processos de mudanças de vida. Romper, assim, com a cultura da “incapacidade” reforçada pelas políticas assistencialistas e caritativas que não reconhecem a condição cidadã das famílias pobres e não estimulam seu protagonismo e empreendedorismo criando uma relação de dependência e marginalização de direitos.

Um resultado, neste sentido, está na mudança de postura dos pais no acompanhamento escolar dos filhos. No início do projeto, a equipe do Nenhum a Menos fazia contato direto com as escolas para verificar o rendimento da criança ou do jovem. Com o tempo, a equipe percebeu que esta postura retirava o protagonismo dos pais e transferia para o projeto a responsabilidade de acompanhar a vida escolar da criança. Observou-se que esta não era uma prática dos responsáveis e por isso foram criadas estratégias para possibilitar o exercício dos pais irem às escolas, manterem contato com os profissionais, buscarem boletins dos filhos etc, de forma a criar uma cultura diferenciada de relação com a escola.

Para alguns dos jovens atendidos, porém, a escola nunca foi uma prioridade. Trabalhar se torna mais importante já que pode trazer um retorno mais

imediatos. Todavia, o nível de escolaridade da maioria dos jovens atendidos não lhes permite dominar procedimentos básicos de escrita, comunicação e cálculos necessários para o exercício de qualquer função. O problema do desemprego afeta principalmente os jovens que necessitam ingressar no mundo do trabalho e não possuem qualificação, experiência e escolaridade mínima. Além disso, as escassas ofertas de emprego para moradores de espaços populares são marcadas pelo estereótipo e pela subalternidade, já que em sua maioria, são oportunidades ligadas a sub-emprego e/ou emprego informal, como artesanato, culinária, panificação, cabeleireiro etc.

Por isso, através do trabalho da equipe social foram mapeados um conjunto de necessidades dos membros da família e realizados os encaminhamentos possíveis, tais como: cursos profissionalizantes, atendimento médico especializado, acesso a programas de assistência, entre outros, em ações governamentais e não-governamentais. (Estratégia 3.1 e 3.5).

“Foi o curso de fotografia. Não sabia do curso e fui encaminhado pelo projeto. No começo queria computação gráfica. É profissionalizante, vai durar 1 ano e meio. Faço na Kabum, no Cais do porto” Wagner Conceição Cabral, 19 anos, jovem atendido pelo Nenhum a Menos

Entretanto, apesar dos bons resultados constatados em parte dos encaminhamentos realizados, uma preocupação da equipe é não criar expectativas ilusórias, já que a comunidade é marcada com pouca oferta de equipamentos sociais, em especial no campo das oportunidades de geração de renda. Apesar disso, busca-se reforçar a importância da organização e da mobilização comunitária para a reivindicação de direitos junto ao poder público.

Para conhecer melhor o Acompanhamento Social desenvolvido pelo Nenhum a Menos, detalharemos abaixo as estratégias listadas na árvore de objetivos que estão ligadas diretamente a essa ação:

### **Assegurar vagas e matrículas em escolas de fácil acesso (Estratégia 1.1)**

- Incentivar/ Orientar pais na efetivação das matrículas:

O acompanhamento social orientava sobre a documentação necessária para matrícula nas escolas e conferia durante as visitas domiciliares se realmente a criança foi matriculada e quais eram as dificuldades. Inicialmente, a equipe entrava em contato com a escola e fazia o encaminhamento da criança diretamente. Atualmente a equipe orienta a família para que

a própria família se responsabilize pela matrícula da criança, seguindo o pressuposto metodológico do protagonismo da família.

O retorno à rede de ensino foi um dos principais objetivos do projeto, contudo, a equipe encontrou grande dificuldade na efetivação das matrículas dos jovens na escola devido à limitação na oferta de vagas em supletivos ou em turmas de educação para jovens e adultos e também porque essas vagas em geral são noturnas e alguns adolescentes demonstram apreensão em retornar para a comunidade neste horário, em que a possibilidade de conflito armado é iminente.

“Há tantas demandas nessas famílias que a última questão a ser priorizada por elas é pensar sobre o filho que está fora da escola. Isso não é o mais urgente dos problemas delas” Paula Miranda, Psicóloga do Nenhum a Menos.

- Interlocução com 4ª Coordenadoria Regional de Educação e reunião com direções de escolas do bairro:

Além da ação direta com as crianças e adolescentes, era imprescindível a interlocução com as escolas tanto para facilitar seu reingresso quanto para estabelecer uma relação de maior proximidade com as referidas instituições. Com isso, a equipe do Nenhum a Menos visava a compreensão da dinâmica das salas de aula de forma a ter uma ação mais eficiente junto às crianças. Para tal, era considerado importante o contato com 4ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE, responsável pelo acompanhamento das escolas municipais da Maré e, posteriormente, com algumas direções e coordenações pedagógicas das escolas onde seriam inseridas as crianças identificadas. Entretanto, o número limitado de técnicos e educadores do projeto impediu que este contato ocorresse de forma mais regular. Assim, os encontros passaram a ocorrer apenas em situações específicas identificadas por técnicos e educadores e refletidas na reunião geral da equipe.

### **Encontros mensais com responsáveis (Estratégia 1.5)**

- Organização de reuniões temáticas

Uma preocupação da equipe do Nenhum a Menos é a mobilização dos responsáveis em busca de uma parceria constante na luta contra a desescolarização. Facilitar o diálogo dos responsáveis com as crianças e jovens é uma das metas do trabalho. Neste sentido, são realizados encontros mensais com os responsáveis para refletirem sobre a relação com seus filhos,

sobre si mesmos e sobre questões da comunidade e da sociedade como um todo. É um espaço para apresentarem suas histórias, desejos, angústias e perspectivas de vida. Tentando incentivar o protagonismo desses público, pais e equipe escolhem juntos temas de interesse comum que permitam reflexões que aprimorem a relação das famílias com a comunidade na luta por melhores condições de vida.

Grande parte dos encontros contou com a participação de convidados entre profissionais de universidades, ONG's ou órgãos de prestação de serviços públicos. Entre os temas abordados estão:

- saúde;
- educação e escola;
- mobilização popular;
- processo eleitoral;
- relações familiares.

As reuniões de responsáveis, realizadas mensalmente, serviram como um bom espaço para reflexão e estímulo à construção de novas práticas. Seus temas também eram decorrentes dos atendimentos individuais. Esse espaço possibilitava que discutíssemos questões entendidas pelas famílias como individuais em sua dimensão coletiva, como frutos de um contexto social.

Apesar de termos dificuldades em relação à assiduidade, em função de diferentes razões, um resultado estimulado por essas reuniões foi a mudança de postura dos responsáveis. Se no início, a maior parte dos participantes tinha dificuldade para falar no grupo, depois de três anos, foi possível identificar a mudança no comportamento, a maior facilidade para expor suas idéias e histórias de vida. Era como se sentissem mais seguras para se expor, demonstrando a consolidação de um grupo.

Outro resultado que contou com contribuição do acompanhamento social foi a decisão de alguns responsáveis voltarem a estudar. Como as famílias eram informadas sobre a disponibilidade de vagas para os jovens, muitos responsáveis buscaram vagas também para si, até mesmo para garantir a freqüência dos filhos, indo estudar junto com eles.

### **Acompanhamento social dos participantes (Estratégia 1.7)**

- Visitas domiciliares

As visitas domiciliares são realizadas pela equipe técnica do projeto composta por 01 assistente social e 01 psicóloga além de duas estagiárias

de serviço social. Constituem o principal contato da equipe com a família, considerando que é no espaço dessas visitas que os familiares se sentem mais a vontade para falar de seus filhos e de si próprios. Cada família é visitada uma vez por mês, tendo possibilidade de ser visitada várias vezes dependendo da demanda no momento.

“Fazemos as visitas não para fiscalizarmos as famílias. A visita foi o caminho para nos aproximarmos, para termos um maior contato com o adolescente. Temos muita proximidade e intimidade com algumas famílias no momento das visitas” Carla Pereira, Assistente Social do Nenhum a Menos.

Não há um roteiro fechado para as visitas. O técnico elabora seu plano de visita a partir do último contato realizado e das questões específicas já identificadas na família. Caso a visita resulte em algum tipo de encaminhamento, nas próximas visitas, o técnico verificará o seu andamento e se há necessidade de novos encaminhamentos.

### **Encaminhamento para outros projetos sociais (Estratégia 1.4)**

“Realizávamos o encaminhamento e estimulávamos as pessoas a procurar os outros serviços, mas todos tinham a autonomia de ir ou não. E cabia às pessoas irem aos locais pegar mais informações, realizarem cadastros e outras ações” Carla Pereira, Assistente Social do Nenhum a Menos.

- **Mapeamento de serviços**

Essa atividade do projeto ratificou a precariedade dos serviços oferecidos à população, principalmente no que diz respeito às instituições públicas. Não foram poucos os relatos de mau atendimento, de burocracia e, principalmente, de falta de serviços para onde o público do projeto pudesse ser encaminhado.

Realizamos o levantamento de serviços diversos, tais como cursos, atividades sócio-culturais, atendimentos jurídicos e psicossociais, além de ingresso em programas de assistência e de inserção no mercado de trabalho oferecidos por organizações sociais e instituições públicas.

Para o trabalho com famílias é fundamental que a equipe se organize para fazer esse mapeamento de serviços, uma vez que suas demandas se apresentam de forma diversificada e os serviços para atendê-las são escassos.

- Participação da equipe em outras redes e contatos com profissionais de diferentes instituições

Outra forma de identificar parcerias que pudessem atender ao público do Nenhum a Menos é a participação da equipe em espaços de articulação coletiva. As redes de instituições têm sido adotadas por muitas dessas como uma estratégia de trabalho diante da complexidade das demandas de famílias de espaço popular. Essas redes visam à tentativa de efetivar o atendimento das famílias, bem como articular ações que indiquem para a garantia de direitos em um âmbito maior e para a efetividade das políticas de assistência do Estado.

### **Fortalecer o sentimento de grupo e da organização coletiva para acesso à direitos.** (Estratégia 3.4)

- Desenvolvimento de ações coletivas e integradas

Uma preocupação ao facilitar a inclusão das famílias em programas de acesso a direitos é não criar relações de dependência com ações assistencialistas que impeçam o pressuposto de autonomia das famílias. Nesse sentido, fortalecer o sentimento de grupo se torna uma estratégia para que, organizados coletivamente, os moradores passem a refletir sobre seus problemas e se unam para mudar suas realidades.

Para fortalecer este sentimento tanto as atividades externas quanto as reuniões de responsáveis são espaços importantes para fortalecer a integração do grupo e para refletir sobre o valor da organização e da luta coletiva. Para tal, merecem destaque as atividades lúdicas e dinâmicas de grupo que enfatizam o trabalho em equipe desenvolvido pela equipe técnica e educadores tanto junto às crianças quanto junto aos responsáveis.

## **5.2 Acompanhamento Escolar: a ação sócio-pedagógica com crianças e adolescentes**

“As escolas públicas não têm um preparo bom. Não têm estrutura para deixar a pessoa com vontade de aprender. Muita criança vai para escola, acha a aula chata e volta pra rua, fugindo da escola. Eu gostava muito das aulas de português e matemática, apesar de não ter aprendido muito. Já educação física eu não me interessava porque a educadora colocava a gente para dar um monte de voltas na quadra. Eu queria jogar bola. Nos dias da aula de educação física eu não ia

pra escola. Acabava vendo uma coisa na rua que me interessava mais. Eu acho que devia ter um preparo melhor da escola, ser mais interessante. Estimular a pessoa a querer aprender mais sobre aquilo” Vagner da Conceição Cabral, 19 anos, morador da Maré.

O dilema vivido por Vagner dentro da escola é o mesmo de muitas crianças moradoras da Maré. O desinteresse pelo estudo gerado por diferentes fatores é um ponto crítico dentro do processo de desescolarização e constitui o foco da ação sócio-pedagógica do Nenhum a Menos: que a partir da ressignificação do espaço escolar busca o resgate do interesse de crianças e adolescentes pelo ato de aprender. Para a experiência, quatro elementos são determinantes neste processo: (1) o planejamento das atividades dentro dos temas geradores, norteado pelos Parâmetros Curriculares Nacional de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>; (2) atribuições e postura do educador; (3) a elaboração do material pedagógico e (4) a ação integrada com o acompanhamento social.

### **Planejamento das atividades dentro dos temas geradores**

Desde o início do projeto, optou-se pelo trabalho de educação popular preconizado por Paulo Freire. Desse modo, foram utilizados temas geradores com o objetivo de, a partir deles, abordar os conteúdos escolares de uma forma mais atrativa e com melhores resultados de aprendizagem considerando as especificidades do público do Nenhum a Menos. Assumida pela equipe desde 2005, a técnica implica na escolha de um tema que tenha relação com o cotidiano das crianças para ser trabalhado de diferentes maneiras perpassando todas as disciplinas por um período determinado que pode variar de semanas a meses, conforme a complexidade do tema ou a sua receptividade. Segundo Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, o tema gerador conduz o processo pedagógico a partir de um contexto significativo para o educando, que visa ampliar o horizonte da investigação e da aprendizagem. O tema gerador é uma síntese que só é conhecida depois da aproximação entre educador e educando, já que o pressuposto de tal metodologia é o conhecimento do universo social e cultural do educando. Nesta relação ocorrem as trocas culturais, onde o educador e o educando contribuem com sua leitura de mundo, instaurando-se o diálogo da educação com a prática da liberdade. Entre os temas geradores já trabalhados estão:

- montagem e funcionamento da Mini Biblioteca;
- ética;

- pluralidade cultural;
- meio ambiente;
- saúde;
- orientação sexual;
- temas locais;
- saúde e higiene;
- peso e medidas;
- fotografia e história de vida (linha do tempo).

No início, cada criança participava das atividades duas vezes por semana, com duração média de 2h. Depois, a equipe de educadores avaliou e percebeu que a melhor maneira de trabalhar seria diminuindo a carga horária e aumentando a periodicidade. Então, o atendimento foi ampliado para quatro encontros semanais de uma hora de duração.

A princípio, a equipe de educadores estabeleceu um conteúdo específico para cada dia da semana: no primeiro dia língua portuguesa, no segundo matemática, no terceiro contação de histórias<sup>25</sup> e no quarto dia atividades diversas relacionadas ao tema gerador. Entretanto, em alguns momentos esse plano sofreu algumas alterações, tendo que ser flexível. Em função da avaliação constante da equipe de educadores e do público participante, algumas vezes chegou-se a conclusão de que o tema escolhido não foi mobilizador o suficiente e exigiu mais tempo de reflexão do que o esperado. Outro fator que influenciava diretamente o planejamento das atividades eram as demandas inesperadas das crianças, motivadas tanto por situações vividas na escola quanto na família e na comunidade.

“Procuramos sempre pensar e adequar cada atividade levando em consideração as especificidades do nosso público. Todas as atividades pretendiam ajudar e complementar as da escola. Sempre buscamos saber com as crianças os assuntos trabalhados para que pudéssemos ajudar. Mas nem sempre isso foi possível. O planejamento nem sempre saía como o combinado. Todos com objetivo, conteúdo, procedimento, recursos e avaliação. (...) Às vezes mudávamos por conta das necessidades apresentadas” Maria José Simão, educadora do Nenhum a Menos.

---

<sup>25</sup> A contação de histórias é uma prática que busca, a partir da leitura e/ou encenação de um texto, um exercício constante de releitura de mundo. Com isso, a possibilidade de desenvolver habilidades como a percepção auditiva, a concentração, o hábito de ouvir, a capacidade de recontar e, acima de tudo, expandir o imaginário e alimentar a criatividade na hora de construir seus próprios textos.

O pequeno número de crianças por turma – média que variava de 6 à 10 crianças dependendo da época do ano – possibilitou uma intervenção mais individualizada, uma vez que o grupo era bastante heterogêneo com crianças em etapas diferenciadas de letramento e de aprendizagem. Enquanto algumas já liam, outras não conseguiam compreender o sentido das palavras e mal escreviam seus nomes. Essa diversidade exigia pensar tanto em ações que pudessem ser vividas pelo coletivo, de forma que todas se integrassem, quanto em ações que atendessem às necessidades específicas de cada criança, o que era uma tarefa difícil exigindo grande flexibilidade e criatividade do educador.

Outro fator também a ser destacado são as atribuições e posturas do educador:

“Há o trabalho de colocar a criança na escola, mas o difícil é mantê-la. Elas entram e depois saem. Retornam, mas depois saem de novo. A criança não sabe o que está fazendo na escola. Sem este entendimento, ela prefere estar na rua brincando. Nosso papel é motivar para que permaneçam na escola por meio de um desejo que parta delas, até mesmo porque não podemos esperar de imediato um apoio da família e da própria escola. Mesmo que o contexto não colabore, queremos que a criança lute dentro de suas possibilidades para estar na escola.” Viviane Couto, coordenadora e educadora do Nenhum a Menos.

Basicamente, são quatro atribuições que possui o educador dentro do Nenhum a Menos.

- planejar os encontros com as crianças;
- organizar os recursos pedagógicos necessários ao trabalho;
- realizar o acompanhamento escolar das crianças mediante a análise dos boletins entregues pelos responsáveis e na observação direta do desenvolvimento das atividades;
- participar das reuniões de equipe e partilhar informações que a equipe técnica possa utilizar no trabalho de acompanhamento social.

Apesar da importância da definição das atribuições do educador dentro do projeto, é no campo das posturas éticas que o Nenhum a Menos identifica o valor de seu trabalho sócio-pedagógico. Posturas que se referem ao jeito de ser do educador na sua forma de conceber a criança e na relação que será estabelecida com ela. Dentre os quais três destacam-se:

**1. Sensibilidade e capacidade de escuta** – Além dos problemas vividos pela escola pública, existem situações vividas pelas crianças dentro de suas famílias e da comunidade em que vivem que contribuem para o processo de desescolarização. Situações como a alimentação inadequada e insuficiente por causa das dificuldades econômicas da família; as doenças mal tratadas seja pela falta de informação, seja pela inexistência ou precariedade dos equipamentos públicos de saúde da comunidade; o convívio com casos de alcoolismo e outras dependências que geram violência doméstica ou inoperância dos responsáveis; além da proximidade com conflitos entre grupos armados<sup>26</sup>, que geram a morte violenta de parentes e amigos. Fatos do cotidiano de parte considerável do grupo de meninos atendidos pelo projeto que possuem impacto no seu processo de aprendizagem e na forma como se relacionam com outras pessoas.

É preciso, neste momento, sensibilidade e capacidade de escuta do educador para que não passe para a criança que os problemas dela não são importantes e crie, assim, uma barreira de comunicação como já ocorre com a escola. Neste caso, a principal hipótese do grupo é que cada criança é única e apenas na relação com sua singularidade é que o educador consegue encontrar caminhos para que a relação ensino/aprendizagem ocorra.

“Essa coisa de chamar para conversar é muito importante. Na escola a pessoa chega com problemas e por causa deles não consegue aprender direito. Se os educadores ou uma pessoa a chamasse pra conversar, ajudar, seria bom para a pessoa resolver seu problema e aprender melhor. Tratar cada um como cada um, não tratar todo mundo igual” Wagner da Conceição Cabral, 19 anos, morador da Maré.

**2. Criatividade** – A limitação de recursos e a variedade de problemas vividos pelas crianças do Nenhum a Menos exigem dos educadores criatividade para pensar e organizar atividades que rompam com a lógica tradicional da educação bancária que já demonstrou ser ineficaz para o caso das crianças atendidas. Esta criatividade deve estar associada à ludicidade, garantindo que o ato do aprender seja um ato prazeroso.

Essa criatividade deve estar presente não apenas no processo de planejamento de atividades e na busca por diferentes materiais pedagógicos, mas durante todo o tempo de contato do educador com a criança, quando surgem as situações não previstas no planejamento.

---

<sup>26</sup> Seja entre traficantes de facções diferentes seja entre traficantes e policiais ou milícias armadas.

“Ela garantirá que as muitas habilidades de cada uma dessas crianças seja potencializada. Com isso, des-  
construímos uma idéia muito propagada pelo senso  
comum de que as crianças nessa situação são patolo-  
gicamente incapazes de aprender. A prática compro-  
vou o que nós e muitos autores já defendemos: que  
essas crianças tem a mesma capacidade de desenvol-  
vimento, aprendizagem e criatividade que qualquer  
outra, quiçá até mais, pois elas se vêem desde muito  
cedo obrigadas a elaborar alternativas criativas para  
superar algumas demandas da realidade vivida. Con-  
tudo, os conhecimentos que ela terá na rua estão li-  
gados ao concreto, enquanto que os da escola ao abs-  
trato. E um não substitui o outro. As crianças neces-  
sitam passar por essas duas etapas, pois a sociedade  
exige cidadãos que possam se expressar com as duas  
habilidades. É claro que quem viver aprisionado no  
mundo do concreto apresentará alguma dificuldade  
em adentrar o mundo abstrato. Portanto, defende-  
mos que a escola deve se adequar a essa realidade:  
partir do mundo das práticas para chegar ao mundo  
das idéias” Viviane Couto, Coordenadora e educado-  
ra do Nenhum a Menos.

**3. Senso ético de coerência com valores do projeto** – Outra postura deter-  
minante para a ação do educador dentro do Nenhum a Menos é o cuida-  
do em não tomar atitudes que fortaleçam discriminações e estereótipos e  
estimulem conflitos entre grupos. Além do planejamento das atividades,  
esse cuidado está na relação direta com as crianças, nos gestos, no uso das  
palavras e nas decisões tomadas junto ao grupo.

Na escolha dos jogos pedagógicos, por exemplo, há o cuidado em não  
estimular um espírito competitivo que crie inimizades ou que acentue a  
baixa auto-estima de muitas crianças. Outra atitude importante foi a de  
não reforçar a idéia das fronteiras imaginárias<sup>27</sup> existentes na comunida-  
de, criadas pela rivalidades entre as diferentes facções dos grupos armados  
presentes na Maré. Para tanto, as atividades sempre foram elaboradas de  
forma a integrar e não a separar, ainda que essa posição levasse a equipe de  
educadores para um terreno mais conflituoso e cansativo.

---

<sup>27</sup> Construção subjetiva pela qual moradores de determinadas comunidades acreditam não poder ir a outras  
comunidades dominadas por grupos armados de facções diferentes. Mesmo que eles não tenham nenhum  
vínculo com estes grupos ou que essa “proibição” não se dê de forma sistemática e regrada.

“Por diversas vezes nos pegamos em debates, mediação de conflitos e de convencimento por acreditar que qualquer alternativa iria de encontro aos princípios do projeto” Viviane Couto, Coordenadora e educadora do Nenhum a Menos.

Ilustrando esta situação, o relatório técnico sobre a visita ao Museu da Vida, na Fiocruz, descreve:

“Organizamos um grupo formado por alunos da Nova Maré e da Nova Holanda e fomos alertados diversas vezes pelos alunos de que não devíamos misturar as comunidades. Insistimos na proposta de reconstruir conceitos de fronteiras/interior/ exterior partindo do ambiente ao qual o aluno está inserido, ampliando esta construção para outros. O debate realizado foi marcado por posições opostas, o que um grupo gostava o outro era contra”. Texto de Mônica Monteiro, ex-educadora do Projeto, em relatório técnico do Nenhum a Menos.

Em outro trecho do relatório é destacado o conflito dentro da própria equipe de educadores sobre como lidar com os preconceitos e estereótipos tanto de fora quando de dentro da equipe. Situações que eram vividas no momento das visitas em locais onde as crianças eram hostilizadas e discriminadas.

“Vivenciando as oficinas da instituição visitada, identificamos que a equipe ainda não está preparada para lidar com nossos alunos. Exigências de andar em fila, ficar sentado um longo tempo e não correr; eram completamente ignoradas pelos alunos. A equipe ficava dividida, pois por mais que não entendêssemos o porquê de andar em fila em longos percursos (não andamos assim na vida cotidiana), tínhamos que cumprir com regras da instituição” Texto de Mônica Monteiro, ex-educadora do Projeto, em relatório técnico do Nenhum a Menos.

### **Elaboração de material pedagógico**

Considerando as diferentes necessidades das crianças, os materiais utilizados são elaborados pela própria equipe de educadores com base nos diagnósticos de aprendizagem apresentados pelas crianças. Em geral, são folhas de exercícios, textos complementares aos conteúdos escolares e materiais para jogos lúdicos.

“É um exercício de criatividade constante, pois não podemos ficar limitados aos materiais que comumente usamos. Temos que ter uma carta na manga, pois sempre tem o caso de uma criança que não responde ao que propomos e precisa de um material diferenciado. Então tudo pode servir: uma foto de jornal, um brinquedo da loja de 1,99 uma história de gibi, enfim, o que for preciso para reter a atenção dela e despertar algo que a didática comum não conseguiu” Viviane Couto, Coordenadora e educadora do Nenhum a Menos.

Em geral, os jogos permitem integrar crianças com idades, níveis de escolaridade e conhecimento diferentes em uma mesma atividade. Além de divertir, são utilizados para aprimorar nas crianças a capacidade de fazer cálculos; a percepção, a concentração; a ortografia; a capacidade de resolução de problemas; a compreensão da diferença entre sinônimos e antônimos, feminino e masculino, a compreensão da função que cada palavra exerce dentro de uma frase e a compreensão do processo de formação de palavras, além de estimular a memória.

“Meus educandos gostavam muito do jogo da memória e de ir ao supermercado fazer compras de mentirinha. O da memória eles tinham que guardar onde estavam os desenhos iguais. Precisavam de atenção e concentração. Quanto ao supermercado, eu levava um encarte e distribuía o dinheiro de mentirinha para cada um. Eles precisavam fazer as contas se podiam ou não levar a quantidade de produtos determinados em conjunto” Maria José Simão, educadora do Nenhum a Menos.

A escolha dos jogos não é um processo fácil, considerando que não podem ser de longa duração, devido ao tempo da aula e que, no caso do Nenhum a Menos, possam ser jogados com pouco número de participantes. Alguns jogos são especificamente educativos, criados com função didática e comprados em livrarias, com exceção de alguns que são comprados em lojas de brinquedo ou de 1,99<sup>28</sup> e que são adaptados pela equipe de educadores para, além do divertimento, garantir uma função pedagógica.

Contudo, o entendimento de que os fatores responsáveis pela desesco-

---

<sup>28</sup> Loja de varejo de produtos baratos incluindo desde gêneros alimentícios e produtos de limpeza até utensílios para casa e brinquedos.

larização de crianças são inúmeros e que extrapolam o universo escolar exigiu da equipe do Nenhum a Menos um esforço diagnóstico permanente a fim de compreender a cada caso de criança e jovem o que lhes impedia uma boa relação ensino/aprendizagem.

Esta observação tanto era exercida pela equipe técnica nas visitas domiciliares e entrevistas com crianças e jovens, quanto pela equipe de educadores no trabalho cotidiano das atividades pedagógicas. Os casos eram refletidos nas reuniões interdisciplinares de equipe quando educadores e técnicos discutiam a situação das crianças, confrontando dados do acompanhamento escolar com o acompanhamento social e encaminhamentos individuais e coletivos eram combinados.

Para conhecer melhor o acompanhamento escolar desenvolvido pelo Nenhum a Menos, detalharemos abaixo as estratégias listadas na árvore de objetivos que estão ligadas diretamente a essa ação:

### **Apoio pedagógico através de temas geradores (Estratégia 1.2)**

- Atividades de letramento e alfabetização com jogos educativos

As atividades de promoção do letramento com as crianças e jovens ocorriam quatro vezes por semana em três locais diferentes. Na unidade do CEASM no Morro do Timbau, na unidade da Nova Holanda e nas dependências do prédio da Região Administrativa da Sub-prefeitura, localizada na Nova Maré.

Os encontros tinham duração de uma hora. Os educadores se concentravam tanto nas atividades de reforço escolar quanto na reflexão de valores que fortalecessem na criança seu senso de responsabilidade com o estudo e a valorização das ações solidárias e comunitárias.

Para atrair a atenção do grupo e estimular a participação, todas as atividades eram planejadas e estruturadas tendo como pano de fundo um tema gerador que permitisse associar o conteúdo curricular com elementos da vida das crianças fornecendo, assim, sentido para elas.

Para cada tema escolhido, havia uma orientação coletiva e uma atenção individualizada dada pelos educadores e atreladas a atividades lúdicas, tais como: pintura, teatro, música e jogos educativos. A intenção era facilitar a aprendizagem e construção de conhecimento estabelecendo uma relação de prazer e sentido no ato de aprender. No capítulo sobre a Ação Sócio-pedagógica com crianças e adolescentes, aprofundaremos com mais detalhes a organização das atividades, seus objetivos pedagógicos e procedimentos.

## **Acompanhamento de frequência e rendimento escolar (Estratégia 1.3)**

- Cobrança bimestral dos boletins junto aos responsáveis e distribuição de cesta básica

“Antes, contactávamos as escolas e mostrávamos a situação das crianças. Agora, encaminhamos as famílias para a escola. Acho que é o mais forte do projeto. Muitas mães não tinham acesso à escola de seus filhos e não sabiam que podiam pedir informações sobre eles na escola” Paula Correia de Miranda, psicóloga do Nenhum a Menos.

A cobrança dos boletins junto aos responsáveis tinha dois propósitos: poder acompanhar o rendimento da criança na escola e comprometer os responsáveis no acompanhamento da vida escolar dos filhos. A ação visava a aproximação dos responsáveis com as escolas e com os educadores. Promover esse exercício de contato com a escola dos filhos mostrou-se como um processo demorado, à medida em que isso não é um exercício comum, pois ainda há uma dificuldade na comunicação entre pais e escola.

No início, tivemos muita dificuldade em relação a entrega dos boletins por parte dos responsáveis. Naquele momento a entrega do referido documento não era uma condição para qualquer atividade do projeto. Sempre foi sinalizado que aquele era um pedido do projeto, mais para promover o contato deles com a escola do que uma condição para obterem algum benefício. No entanto, vimos que é difícil, diante das práticas das políticas de assistência, romper com essa lógica. Foi preciso, então, diante da dificuldade em obter retorno em relação a entrega dos boletins, associarmos à entrega de cesta básica. Partindo daí, continuamos a promover o exercício de acompanhar a vida escolar dos filhos, sempre mostrando a importância disso, para além das condições de programas de governo ou do próprio projeto.

A entrega de cesta básica passou a ser utilizada pelo projeto à medida que situações de vulnerabilidade extrema foram detectadas junto às famílias atendidas, uma vez que, em sua grande maioria, são desfavorecidas sócio-economicamente.

## **Atividades pedagógicas externas (Estratégia 1.6)**

- Atividades mensais com crianças e adolescentes e semestrais com responsáveis

São atividades de grande retorno para o público do projeto, considerando que a precariedade econômica das famílias atendidas faz com que muitos meninos e meninas, e mesmo os responsáveis, nunca tenham saído de suas comunidades, salvo para obrigações do cotidiano.

Essa estratégia consiste em levá-los para atividades em espaços público e privados da cidade, como cinema, teatro, museus e lugares de reserva ambiental, com o objetivo de ressignificar os espaços da cidade.

A ação é responsável por três importantes resultados. Primeiro, a ampliação do universo cultural quando meninos, meninas e seus familiares conhecem lugares e pessoas com concepções culturais, sociais e geográficas diferentes das de sua comunidade e precisam refletir sobre a necessidade de se relacionar com o diferente e de aprender com ele. Segundo, o acesso ao direito do lazer geralmente negligenciado para as comunidades pobres, como sendo menos importante do que outros direitos. Terceiro, a integração entre crianças e familiares de comunidades diferentes, contribuindo para combater e minimizar disputas reais e subjetivas existentes entre comunidades.

Para os responsáveis, a atividade significa ainda uma mudança de paradigma considerando que, para muitos, os locais visitados eram apenas locais de trabalho e nunca utilizados para divertimento próprio. Locais em que eles nunca se imaginaram frequentar por considerar que ali não era um lugar para eles.

“Grande parte dos moradores apenas saem da comunidade por dois motivos: ir ao médico ou trabalhar. Razões que não estão relacionadas ao prazer, mas a dor de uma doença ou ao sofrimento de um trabalho muitas vezes desgastante” Alessandra Guedes, ex-coordenadora e assistente social do Nenhum a Menos.

Uma decisão que demonstrou ser importante nessas atividades foi não levar em uma mesma atividade responsáveis e crianças. A equipe compreende que quando os responsáveis saem sem os filhos, a interação com o espaço é maior e eles conseguem ter um momento maior de dedicação ao prazer próprio, o que contribui para o fortalecimento da auto-estima deles.

### **5.3 Reuniões e formação da equipe**

As reuniões e as formações da equipe foram de extrema importância para o alinhamento político e ideológico da equipe. As estratégias utilizadas serão detalhadas a seguir:

## **Análise e reflexão do trabalho realizado** (Estratégia 2.1)

- **Reunião de equipe técnica**

Ocorre quinzenalmente envolvendo psicóloga, assistente social e estagiários. A pauta é construída de forma coletiva pela equipe a partir das visitas realizadas, da necessidade de organização das ações e para estudos de caso. O encontro ainda serve como momento de formação para a equipe de estagiários.

O ponto forte das reuniões dessa equipe são os estudos de casos, momento em que se reflete de forma coletiva sobre as situações das famílias atendidas, principalmente aquelas que vivenciam situações mais graves, buscando possibilidades de intervenção e encaminhamentos.

Esse processo leva a um amadurecimento da equipe e a busca coletiva de possíveis encaminhamentos para situações mais complexas, além de apresentações de soluções que se mostrem eficazes e que podem ser utilizadas também em outros contextos.

- **Reunião geral da equipe**

Também ocorre quinzenalmente intercalada com os encontros da equipe técnica, mas reunindo todos os membros da equipe. É centrada no acompanhamento escolar, tanto sobre o rendimento quanto sobre a frequência das crianças atendidas na escola. Outro ponto são estudos coletivos para formação continuada da equipe tanto sob coordenação de membros da equipe quanto com a participação de profissionais convidados. Entre os temas refletidos estão: neoliberalismo e seu impacto na educação, Lei de Diretrizes e Base da Educação, Censo Maré, parâmetros para educação de qualidade, atendimento psicossocial no uso abusivo de álcool e drogas e mobilização popular.

- **Encontros do programa "Ser Capaz"**

Foram encontros promovidos pelo Instituto Desiderata, apoiador do Projeto Nenhum a Menos, para intercâmbio de aprendizagens entre as diferentes organizações conveniadas dentro do programa "Ser Capaz". Os encontros eram mediados por consultores especializados que auxiliavam no aprofundamento de temas pertinentes às experiências. Além de possibilitar o intercâmbio e estimular ações conjuntas do Nenhum a Menos com outras organizações, os encontros permitiram que os conteúdos abordados fossem compartilhados pela equipe em suas reuniões gerais. Os temas trabalhados durante esses três anos abordaram assuntos como Infância e Juventude, Família, Educação, Desenvolvimento Comunitário, Estudo de

Caso, Cenário Presente e Futuros e Técnicas de diagnóstico, Planejamento e Desenvolvimento Institucional, entre outros.

Dentre as atividades propostas nesses encontros, destaca-se a reflexão e implementação de um processo de avaliação continuada, facilitada pelo Instituto Fonte. Esse trabalho estimulou e contribuiu para uma leitura crítica do banco de dados do projeto possibilitando uma análise comparativa das informações e uma visualização da evolução do trabalho no decorrer do tempo.

### **Formação em serviço** (Estratégia 4.1)

Participação dos estagiários no planejamento e execução das reuniões de responsáveis; no acompanhamento social das famílias e no monitoramento do acompanhamento escolar.

### **Formação supervisionada** (Estratégia 4.2.)

Todas as ações desenvolvidas pelos estagiários são refletidas na reunião de supervisão coordenada pela assistente social do projeto, que ocorre quinzenalmente. Os estagiários participam ainda dos encontros de formação da equipe como um todo.

“O projeto sempre teve cuidado conosco. Há uma preocupação real com nosso entendimento sobre as questões. Os bolsistas cresceram muito. Nos aproximamos mais das famílias e nosso olhar mudou. Houve amadurecimento na relação com a equipe. Sempre a equipe esteve presente e junto conosco no trabalho” Aryanne Paiva da Felicidade, estagiária de serviço social do Nenhum a Menos.

## **5.4 Rede Intersetorial de Proteção à Criança e ao Adolescente com Histórico de Desescolarização (Ripcahd): fortalecendo a rede**

“Não é de hoje que se tenta traçar estratégias de enfrentamento da questão que, de forma paliativa, tentam contornar ou minimizar os efeitos da baixa qualidade da Educação oferecida às classes populares e não conseguem apreender o fenômeno em sua complexidade, a exemplo das estratégias de aprova-

ção automática em algumas séries do Ensino Fundamental. Entendemos que, se não houver uma articulação de forças e interesses em um planejamento coletivo, são restritas as possibilidades de mudança real.” Santino, Juliana e Cordeiro, Teo, 2007<sup>29</sup>.

A percepção de que a desescolarização está diretamente vinculada a problemas estruturais causadores da pobreza, proporcionados pela inexistência e ineficiência de políticas públicas, motivou a equipe do Nenhum a Menos a se somar aos debates e esforços conduzidos por outras instituições atuantes na Maré. As primeiras reflexões coletivas evidenciaram que o caminho da ação em rede era a estratégia que melhor poderia promover impactos realmente transformadores da realidade com mudanças duradouras e maior alcance.

As primeiras conversas ocorreram em agosto de 2006 contando com a participação do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Nelson Mandela, do Projeto Uerê, do Observatório de Favelas, do Instituto Desiderata e da Vila Olímpica da Maré. Todas ONGs e instituições vinculadas ao poder público que atuam no complexo da Maré. Posteriormente, incorporou-se à iniciativa a 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria Municipal de Educação, o que representou uma conquista considerando a importância estratégica da instituição no tema da desescolarização.

Como consequência desta mobilização e reflexão coletiva foi criada a Rede Intersetorial de Proteção à Criança e ao Adolescente com Histórico de Desescolarização (Ripcahd) com o objetivo de refletir, dialogar e pensar estratégias para uma intervenção qualificada na problemática da desescolarização.

Entre as questões refletidas pelo grupo que justificaram a criação da Rede destacam-se:

- a fragmentação das diversas iniciativas de atendimento às famílias existentes na Maré que acontecem simultaneamente, gerando superposição de ações em determinada comunidade e escassez em outras;
- necessidade de um esforço conjunto das instituições para criação de mecanismos que permitam entender melhor quem são as famílias aten-

---

<sup>29</sup> Sistematizando a experiência da Ripcahd: Primeiras impressões. Rio de Janeiro, 2007. documento interno do CEASM elaborado por Juliana Santino e Teo Cordeiro para subsidiar processo de sistematização do Nenhum a Menos.

didadas, como forma de planejar ações integradas com maior sinergia e complementaridade;

- a necessidade de um maior impacto das ações com adolescentes e jovens que proporcionem seu retorno ao estudo e permanência na escola;

Partindo do pressuposto de que o fenômeno da desescolarização, enquanto problema social, é determinado por questões que extrapolam o setor da Educação, a Rede se fundamentou sobre os princípios da intersetorialidade e da articulação entre poder público e sociedade civil. Dessa forma, busca-se uma prática integradora de ações dos diversos setores (educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, segurança pública etc).

Para garantir maior agilidade e funcionalidade ao processo de instituição da Ripcahd, o Nenhum a Menos garantiu que dois técnicos atuassem como facilitadores tanto com funções de secretaria executiva, organizando pauta e registro dos encontros quanto como articuladores da rede, garantindo o encaminhamento das decisões coletivas, mobilização e articulação dos envolvidos.

Os primeiros passos da rede constituída foi uma seqüência de encontros em que os participantes caracterizaram diferentes variáveis de causas e conseqüências do problema da desescolarização na Maré. Em encontros quinzenais realizados na sede do CRAS Nelson Mandela foi organizada uma árvore de problemas<sup>30</sup>. A ação foi importante para alinhar o olhar das instituições participantes da rede sobre o problema e para tornar possível uma reflexão coletiva sobre quais estratégias poderiam ser mais eficazes e efetivas no seu combate.

As diferentes práticas das organizações com focos diferenciados foi importante para fornecer uma rica e diversificada análise sobre o problema. A reflexão articulou problemas específicos da relação ensino/aprendizagem que ocorriam dentro de sala de aula com questões estruturais da gestão da política de educação, além de questões sócio-econômicas e culturais que interferem na dinâmica da família e comunidade na sua relação com crianças e jovens.

O resultado foi um esquema articulado de causas e conseqüências que permitiram um olhar sistêmico sobre o problema e uma visão mais precisa das interfaces possíveis de ação entre os diferentes membros da rede.

A reflexão estimulou o grupo a realizar, em novembro de 2006, o I Semi-

---

<sup>30</sup> A análise da árvore de problema está no item 1.3 e a árvore está na página 26.

nário sobre Desescolarização da Maré que contou com a participação de 160 pessoas entre representantes de organizações e profissionais da educação.

### **Ampliando a mobilização: I Seminários sobre Desescolarização**

O I Seminário sobre Desescolarização de Crianças e Adolescentes na Maré ocorreu no dia 27 de novembro de 2006, na Escola Municipal Bahia. Além de ser um espaço de divulgação da RIPCAHD e de mobilização de novos integrantes, o encontro tinha como objetivos:

- contribuir para a formação dos profissionais de diferentes áreas que trabalham com a educação de crianças e adolescentes de espaços populares;
- promover um debate que em médio-longo prazo culmine em proposição de políticas públicas de combate e prevenção da desescolarização.

O Seminário contou com 160 participantes, dentre os quais:

- 102 profissionais de escolas e creches da Maré;
- 56 representantes de organizações não-governamentais;
- 02 representantes de instituição pública de assistência social.

O tema da desescolarização foi abordado tanto partindo de uma perspectiva teórica, refletindo as questões pedagógicas da relação ensino/aprendizagem, quanto de uma perspectiva política com olhar primordial sobre a gestão das políticas de educação em comunidades populares. Esse seminário contribuiu para sensibilizar as organizações locais, principalmente as escolas, sobre a problemática da desescolarização. Para dinamizar as discussões, o seminário contou com a participação de quatro palestrantes convidados:

- Jailson de Souza e Silva, coordenador geral do Observatório de Favelas
- Kátia Lyra Daim, representante da Secretaria Municipal de Educação
- Ricardo Henriques, Secretário do Ministério da Educação
- Regina Leite Garcia, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

O Seminário foi um importante meio de divulgação da RIPCAHD, especialmente para os profissionais das unidades de educação da Maré, que avaliaram positivamente a iniciativa. No entanto, ainda há grande dificuldade para a ampliação do número de participantes nas reuniões. O projeto vem criando estratégias junto à RIPCAHD no sentido de mobilizar novos

parceiros como, por exemplo, escolas e instituições que atuam na Maré. Dentre as estratégias, estão as visitas às instituições, participações em eventos, divulgação de matérias nos meios de comunicação, entre outros. Mas sabe-se que atualmente, por todo o contexto histórico de desmobilização pós-ditadura, as iniciativas coletivas encontram-se desmobilizadas.

## 5.5 Sistematização

- Encontros de sistematização (Ação ligada à estratégia 2.1)

Os encontros de sistematização iniciaram-se em julho de 2006 mediados por um consultor contratado. Foram encontros participativos envolvendo toda a equipe, incluindo os estagiários, cujas reflexões foram organizadas nesta publicação. Ao total foram 08 encontros, incluindo um seminário interno sobre cidadania e inclusão escolar cuja síntese encontra-se em documento anexo<sup>31</sup>.

- Ampliação do banco de dados (Ação ligada à estratégia 2.4)

A necessidade de conhecer seu público, além de acompanhar suas mudanças de perfil, levou a equipe a organizar um banco de dados com informações das crianças e jovens atendidos e seus familiares. O levantamento foi realizado mediante um questionário aplicado pela equipe técnica durante as visitas domiciliares. Com os dados foi possível organizar um perfil das famílias atendidas, cuja análise propiciou o atendimento das crianças e jovens permitindo uma melhor caracterização da situação sócio-familiar de cada um deles. Os dados são atualizados pela equipe técnica incluindo ainda os dados dos boletins entregues bimestralmente pelos responsáveis.

- Sondagem de interesse em relação ao mercado trabalho e levantamento do perfil profissional (Ação ligada à estratégia 3.2)

Uma das ações do projeto foi organizar um banco de dados com o perfil profissional de responsáveis que pudesse ser disponibilizado na comunidade e organizações parceiras para prestação de serviços. Além disso, também houve uma sondagem de interesse em relação ao mercado de trabalho, principalmente no que diz respeito aos jovens.

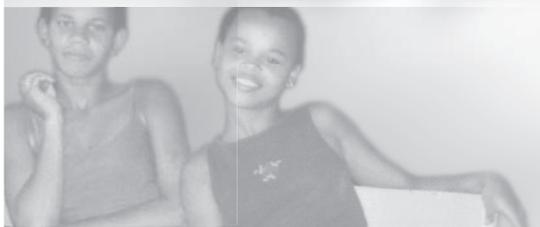
A ação foi idealizada ao longo de 2006, mas com o número limitado de profissionais, não pode ser levada em frente. Além disso, houve ou-

---

<sup>31</sup> Além dos encontros, a metodologia de sistematização ainda envolveu entrevistas e grupos focais com crianças, jovens e familiares. A metodologia está melhor descrita na apresentação desta publicação.

tro problema: no mapeamento de oportunidades no mundo do trabalho, constatou-se que o número de oportunidades de trabalhos e cursos profissionalizantes para esse público específico é quase inexistente, e, quando encontradas, geralmente se pautam pelo entendimento de que os jovens de espaços populares devem se agarrar às oportunidades oferecidas, independente da área de interesse dos jovens e da qualidade do curso oferecido. Esse quadro fez com que os resultados junto a esse grupo fossem pequenos.

Ainda assim, mesmo quando há o interesse por essas oportunidades, surgem outros problemas. A baixa escolaridade, a pouca ou nenhuma experiência e qualificação profissional, aliados ao preconceito das empresas em admitir residentes de comunidades populares, representam enormes barreiras para ingresso deste público no mercado de trabalho. As únicas opções de sobrevivência para muitos são os subempregos, em condições inadequadas e desumanas de trabalho ou o ingresso nas práticas criminais. Atualmente, esse contexto representa um desafio para a equipe do Nenhum a Menos.



# Cenários de intervenção

Os cenários nos quais uma experiência está inserida são importantes para perceber o contexto que interfere no desenvolvimento das ações e no cumprimento de metas e resultados. As fortalezas e fragilidades inerentes à experiência, além das oportunidades e ameaças que surgiram no decorrer de seu desenvolvimento são aspectos que devem ser considerados seja para a continuidade da experiência, seja para sua reedição e disseminação para outros espaços e comunidades.

## **I- Fortalezas que facilitaram o desenvolvimento do Nenhum a Menos**

### **1. Compromisso e sensibilidade da equipe**

O Nenhum a Menos conta com equipe, experiente e crítica para os dilemas enfrentados pelas famílias atendidas. Essa equipe - por conhecer bem o perfil do público - é capaz de compreender e acolher as dificuldades das famílias, de externar práticas solidárias, de buscar formas de solucionar problemas e de ser propositiva quanto às mudanças necessárias nas ações com as famílias e nas políticas públicas. A experiência e o aprendizado do Nenhum a Menos são fundamentais para formar novos profissionais e para sustentar as ações do projeto.

### **2. Interdisciplinaridade da equipe – troca de experiências a partir de distintas formações e acúmulos**

A presença articulada de assistente social, psicóloga e educadores contribuiu para evitar o individualismo e o isolamento profissional. Além de não permitir um olhar restrito diante das adversidades sociais, possibilitou a compreensão conjunta de conceitos e práticas necessárias para o andamento da experiência, propiciando a busca de soluções compartilhadas pela equipe.

### **3. Permanência da mesma equipe de Acompanhamento Social e da Coordenação por três anos.**

A baixa rotatividade da equipe do projeto propiciou um amadurecimento sobre a problemática da desescolarização. Essa continuidade, que

não é uma realidade para muitos projetos sociais, propiciou um acúmulo de experiência, a produção de conhecimento e, principalmente, os resultados das ações propostas, favorecendo a avaliação das mesmas e a detecção de avanços ou desacertos da experiência.

#### **4. Participação de moradores da Maré na equipe do Projeto.**

Possibilitou a articulação dos moradores da comunidade, que podem articular o saber adquirido nas universidades em sua experiência de mobilização comunitária. Essa opção favorece o diálogo e o entrosamento com a comunidade.

#### **5. A ação continuada com as famílias desenvolvida pelo Acompanhamento Social**

A partir do acompanhamento social, a equipe identifica as demandas das famílias e realiza os encaminhamentos. As atividades continuadas e sistemáticas permitiram contato direto com as famílias e o fortalecimento do vínculo com o público atendido. Como consequência positiva destaca-se o fato da equipe técnica poder acompanhar não só o resultado dos encaminhamentos como os avanços e/ou retrocessos na relação dessas famílias com os seus direitos.

#### **6. Disposição institucional para atuar em parcerias e em rede**

O trabalho em rede evita o isolamento e o imobilismo da equipe frente aos problemas. Atuação em rede e com parceiros agiliza os encaminhamentos das famílias para outras atividades externas ao projeto e para serviços sociais. Permitiu também a articulação do Nenhum a Menos com a 4ª CRE/Coordenadoria Regional da Educação, com o Centro de Referência da Assistência Social Nelson Mandela (Cras), com a Vara da Infância e Juventude, com a XXX Região Administrativa, com o Observatório de Favelas, com o Programa de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o Sindicato de Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Sintufrj), com o Instituto Carrefour, com o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e outras instituições. Trabalho em parceria e em rede fortalece, consolida e dá visibilidade para a experiência.

#### **7. Disponibilidade para trabalhar em espaços populares e alinhamento conceitual da equipe**

Uma das características marcantes da equipe é a disponibilidade para trabalhar em espaços populares, capacitando-se constantemente para os

desafios que o trabalho nesses espaços apresenta. Isso facilitou o aprendizado da equipe e a tornou capaz de superar desafios da experiência. As atividades do projeto foram facilitadas devido a essa disponibilidade. Por outro lado, o alinhamento conceitual e a mesma visão política e ideológica sobre o problema da desescolarização facilitava a reflexão do grupo e a construção de práticas e posturas articuladas. É importante ressaltar que esse alinhamento político fazia parte da formação individual de cada profissional da equipe, mas que foi consolidado a partir dos debates da equipe sobre diversos assuntos, que geravam pesquisas e estudos. Quando necessário, culminavam com atividades de formação.

## **8. História e atuação institucional que fornece credibilidade e facilita articulação com outros atores**

A legitimidade construída pelo Nenhum a Menos na sua atuação dentro da Maré garantiu um reconhecimento não apenas dentro da comunidade, mas junto a inúmeras outras organizações sociais, universidades e instituições do poder público facilitando sua ação articuladora e mobilizadora. Este reconhecimento facilitou a identificação e o aceite de palestrantes convidados para atividades com familiares e de formação continuada com os educadores do projeto.

## **9. Processo de formação continuada da equipe**

Criou espaço que aprofundou conceitos importantes para o trabalho do Nenhum a Menos, aprimorou a prática e fortaleceu sentimento de grupo na equipe. Essa formação se deu através de debates nas reuniões gerais da equipe, pela leitura de textos teóricos e palestras com convidados.

## **10. Boa articulação com escolas locais através de experiência anterior do CEASM**

O trabalho de articulação desenvolvido pela equipe do Programa de Criança Petrobras facilitou o acesso às escolas e aos representantes da CRE. Esse programa existe há oito anos e tem como foco a permanência de crianças na escola através de atividades de arte-educação com educandos e responsáveis e de formação e articulação com educadores e com a comunidade.

## **11. O processo de seleção das famílias que priorizou os mais pauperizados**

Possibilitou o alcance das famílias que não estavam inseridas em nenhuma outra instituição da Maré. O processo de seleção das famílias não

partiu de demanda espontânea, mas da identificação feita através do Censo Maré 2000 das famílias com histórico de desescolarização.

## **12. O Censo Maré 2000**

A existência da pesquisa permitiu identificar e mapear as primeiras comunidades e famílias que seriam atendidas, além de possibilitar um maior conhecimento da realidade local, em especial no que se refere às famílias com histórico de desescolarização. Essa constatação reforça a idéia defendida pela Redes de Desenvolvimento da Maré em sua Missão de que, cada vez mais, faz-se necessário a produção de conhecimento sobre espaços populares que contribuam para a superação dos discursos e práticas que reforçam visões preconceituosas e estereótipos sobre esses espaços.

## **II- Fragilidades que prejudicaram o andamento da experiência**

### **1. Falha na sistematização e nos registros da experiência**

A equipe reduzida e a grande demanda de ações, diante das necessidades que o trabalho com as famílias impunham, dificultou o processo de registro da experiência. O início do processo de sistematização contribuiu para resgatar as aprendizagens e reflexões do processo.

### **2. Redução da equipe**

A dificuldade em obter novos financiamentos para o projeto implicou na redução do número de profissionais, provocando a redução de atividades com os familiares, dentre as quais as visitas domiciliares que passaram a ocorrer com menor frequência.

### **3. Pouca oferta de atividades que atendam necessidades e desejos do público atendido**

Apesar do bom entendimento com a comunidade, há a compreensão por parte da equipe de que para atender as necessidades do público seriam necessárias outras ofertas de atividades. Especialmente no campo da geração de renda que responde pela maior parte das solicitações de demandas dos jovens e familiares participantes. Entretanto, por acreditar que este não deve ser o foco, o Nenhum a Menos defende a elaboração de políticas públicas articuladas, dialogadas e continuadas que garantam os direitos básicos de toda a população.

#### **4. Equipe não criou vínculo entre o público e a instituição.**

O fato de atender ao público do projeto em suas residências foi muito positivo. Como diante de uma série de problemas, a desescolarização era um problema para o qual essas famílias pouco se mobilizavam, porque conseguimos chegar às pessoas que, a princípio, viriam à instituição.. Por outro lado, a visita domiciliar prejudicou uma maior interação entre o público atendido e a instituição gestora. Contudo, a equipe entende que a construção dessa identidade é uma conquista a longo prazo, em que as partes envolvidas – instituição e público – se darão conta de que, independente da posição que ocupem, são protagonistas dessas ações.

### **III - Oportunidades oferecidas por atores externos ao projeto que foram aproveitadas e potencializaram os resultados do projeto.**

#### **1. Sistematização da experiência – Publicação**

Permitiu ao projeto iniciar um processo de reflexão interna e participativa sobre aprendizagens construídas ao longo de sua implementação.

#### **2. Parcerias**

O Instituto Desiderata foi o primeiro e principal parceiro do Nenhum a Menos. Sua proposta de atuar com mudanças estruturais na realidade brasileira e orientado pela garantia de direitos de crianças, adolescentes e jovens, e suas famílias, estava em consonância com a proposta do Nenhum a Menos. Talvez por isso, nesses três anos de atuação a parceria com o Instituto Desiderata, tenha possibilitado tantas aprendizagens e descobertas para ambos. Além de garantir a sustentabilidade do projeto, o Programa “Ser Capaz” contribuiu para a formação da equipe e sua articulação com outras instituições da cidade. O trabalho em rede, que já era uma dos princípios da Nenhum a Menos, também avançou e continua amadurecendo por meio dessa parceria. Além disso, garantiu o apoio para a presente publicação.

Contudo, vários outros parceiros tiveram importante papel dentro da construção dessa rede. As parcerias com o Observatório de Favelas e com a Universidade Federal do Rio de Janeiro / Pró-Reitoria de Extensão Comunitária permitiram a utilização de recursos para a manutenção de profissionais, bolsistas e estagiários no acompanhamento social e acom-

panhamento escolar, além de atender jovens encaminhados, permitir a utilização dos espaços e da troca de experiência entre os saberes dessas instituições e da equipe.

O Instituto Carrefour também foi um parceiro estratégico. Durante o trabalho de acompanhamento social, identificou-se que a situação de muitas famílias era complexa, o que muitas vezes comprometia a alimentação de seus integrantes. Dessa forma, fez-se necessária medidas que atendessem às necessidades imediatas desse público. Então, a cesta básica, que a princípio é uma ação de caráter fortemente assistencialista, dentro da especificidade do trabalho ganhou um caráter pedagógico, pois estava atrelada a um trabalho maior, significando uma estratégia para chegar até as famílias.

A parceria com o Centro de Referência em Assistência Social Nelson Mandela – Cras/SMAS – também foi muito importante, por dar início a uma relação mais próxima com o poder público. Essa parceria auxilia na identificação e contato com programas de assistência para as famílias atendidas e tem atuado decisivamente na mobilização da Ripcahd. E, desde o início de 2007, com a criação da Rede de Proteção ao Educando<sup>32</sup> - RPE, essa parceria se intensificou, pois o foco das ações passou a ser o mesmo. Inclusive, muitas famílias que eram atendidas pelo Nenhum a Menos passaram a ser atendidas também pela RPE.

O Programa Criança Petrobras na Maré – PCP Maré foi grande parceiro no trabalho educacional na Maré. Sendo também um projeto da instituição, tinha em relação ao trabalho desenvolvido pelo Nenhum a Menos, uma função complementar. Enquanto o Nenhum a Menos tem seu foco de atuação voltado para a evasão escolar, o PCP Maré trabalha com a prevenção da evasão. Sua atuação nas escolas facilitou o acesso a elas, além de nos apoiar financeiramente com o fornecimento de materiais didáticos que eram utilizados nas atividades de acompanhamento escolar. Seus recursos também foram fundamentais para a realização do I Seminário sobre desescolarização na Maré.

---

<sup>32</sup> A Rede de Proteção ao Educando (RPE) é um projeto macrofuncional entre as Secretarias Municipais de Assistência Social e Educação, que atende aos alunos de escolas municipais e seus familiares, desde janeiro de 2007. A RPE reforça o Cras e os Pólos de Educação Extra Escolar recebem o reforço de assistentes sociais e psicólogos da RPE para trabalhar junto às famílias que têm filhos em escolas municipais. Dentre as atividades exercidas pela RPE estão as visitas domiciliares às unidades escolares para levantar suas necessidades, reuniões com as famílias nas escolas, articulação com a Rede Sócio-assistencial, acompanhamento das condicionalidades das famílias beneficiadas pelo programa Bolsa Família a fim de garantir a frequência escolar da crianças e dos adolescentes e inclusão em programas sociais de acordo com a necessidade de cada família.

Por fim, a XXX Região Administrativa também foi importante nessa trajetória. Foi por meio dessa parceria que o grupo conseguiu a disponibilização de sala para aulas do Acompanhamento Escolar. Foi importante ocupar um espaço público e estar localizada ao lado da comunidade Nova Maré, trazendo maior segurança para as crianças que não precisam mais se deslocar sozinhas para fora de sua comunidade.

## **IV - Ameaças que surgiram do contexto externo ao projeto e como foram enfrentadas.**

### **4.1 Redução do número de parceiros financiadores**

Representou a principal ameaça enfrentada pelo projeto.

*Ações preventivas adotadas:* mapeamento e mobilização de novos apoios.

### **4.2 Precariedade no atendimento das diferentes instituições governamentais existentes na comunidade**

A precariedade da qualidade de atendimento e a insuficiência do número de instituições governamentais existentes na Maré representam uma ameaça para a efetividade da ação do Nenhum a Menos. Primeiro pela falta de recursos institucionais de diferentes áreas que permitam os encaminhamentos identificados pela equipe como necessários. Segundo pela precária condição de funcionamento das escolas públicas e suas dificuldades em manter o interesse e por consequência a frequência da criança e do jovem na escola.

*Ações preventivas adotadas:* fomento para criação da Rede Intersetorial de Proteção à Criança e ao Adolescente com Histórico de Desescolarização (Ripcahd).

### **4.3 Situação sócio-econômica desfavorável**

A condição de extrema pobreza das famílias atendidas é fator que justifica a existência do projeto e representa uma ameaça constante para que as ações tenham de fato impacto e garantam as mudanças necessárias.

*Ações preventivas adotadas:* encaminhamento para programas públicos de transferência de renda e entrega mensal de cestas básicas.

#### **4.4 Dificuldade de contato e articulação com a 4ª Coordenadoria Regional de Educação**

Considerando que o problema da desescolarização é o foco da ação do Nenhum a Menos, a articulação com as escolas públicas e com os segmentos do poder público responsáveis por esta área de política pública é decisiva para implementação de estratégias que efetivamente produzam mudanças de caráter permanente e transformador.

*Ações preventivas adotadas:* convite permanente para participação na RIPCAHD.

#### **4.5 Falta de Sensibilidade para o problema da desescolarização em comunidades populares**

O problema da desescolarização nas comunidades populares é um problema que, por ficar restrito à comunidade, não consegue mobilizar instituições e empresas para o tema. Como resultado, poucas iniciativas se propõem a atuar com o público atendido pelo projeto.

*Ações preventivas adotadas:* mobilização de outros atores locais para articulação da Ripcahd e realização do I Seminário sobre Desescolarização de Crianças e Adolescentes na Maré.



## Capítulo 7

# Aprendizagens

### Sobre o público

- As crianças, jovens e familiares acompanhados pelo Nenhum a Menos necessitam de estratégias para sobreviver que são imediatas. Suas condições de sobrevivência dificultam que objetivos de longo prazo sejam assumidos. Com isso, a prática de acompanhamento precisa ser flexível de forma que haja um alinhamento entre as possibilidades da família e os objetivos do projeto;
- A pouca circulação em diferentes espaços culturais, além de sua existência limitada na comunidade coloca o espaço escolar na posição de principal espaço de acesso a bens culturais;
- A escolaridade é principalmente valorizada pelos jovens como condição para o mercado de trabalho. O conhecimento produzido fica em segundo plano ou simplesmente não é considerado;
- Crianças e adolescentes desenvolvem autonomias precoces, ou seja, assumem responsabilidades que não são pertinentes para a idade deles como alternativa a proteção limitada do Estado;
- O público acompanhado pelo Nenhum a Menos possui pouca oferta de oportunidades que realmente promovam mudanças efetivas;

### Sobre o problema da desescolarização

- Como os benefícios promovidos pela escolarização são vistos como benefícios de longo prazo, a educação não é reconhecida como importante por grande parte dos educandos. É importante que as estratégias de educação consigam produzir sentidos imediatos na vida da criança e do jovem;
- As políticas públicas são ineficazes e ineficientes por não promoverem autonomia e serem pontuais e seletivas;
- Falta parceria entre escola e família para que o responsável tenha mais facilidade em participar da vida escolar dos filhos, fazendo com que a escola não seja um espaço apenas de direção e educadores.

## **Sobre a metodologia**

### **Encaminhamentos**

- Nem sempre é possível ter retorno dos encaminhamentos realizados, seja pela dificuldade econômica das famílias, seja por não reconhecimento do problema, por falta de organização ou por desistência.

### **Acompanhamento social**

- É importante efetivar parcerias para garantir o acesso a direitos sociais básicos;
- O estabelecimento de vínculo entre participantes do projeto e equipe, de forma não verticalizada, facilita o diálogo e o desenvolvimento das atividades propostas.

### **Acompanhamento escolar**

- É necessário criar, diariamente, métodos/maneiras de trabalhar com crianças em vulnerabilidade social;
- É necessário respeitar a diversidade em sala de aula: cada criança tem seu tempo e seu espaço.

### **Visitas domiciliares e reunião com responsáveis**

- A participação das educadoras nas visitas domiciliares e nas reuniões mensais integra a equipe, cria sinergia de ação;

### **Avaliação constante e reunião da equipe**

- É necessário rever constantemente a metodologia considerando que os contextos sociais são dinâmicos e os diferentes aspectos do ambiente em que está inserida a família interferem no seu cotidiano, modificando as necessidades imediatas de cada família.



## Capítulo 8

# Desafios

Toda experiência social precisa, constantemente, rever seus desafios. Isso porque os contextos em que elas se inserem são dinâmicos, isto é, os valores sociais, os costumes, as práticas e tudo o que caracteriza e influencia na forma de agir e pensar das pessoas mudam com o tempo. O papel das tecnologias de informação e comunicação, o papel da família e o papel da escola também mudam e o que antes tinha maior peso sobre as decisões de uma criança ou de um jovem pode, dependendo da época e do contexto ter um peso menor. Neste sentido, projetos que propõem mudanças comportamentais e de realidades sociais devem constantemente rever sua prática a partir de análises de conjuntura e de cenários e identificar os novos desafios que surgem para sua prática. Neste capítulo final, o Projeto Nenhum a Menos apresenta alguns dos desafios que deve trilhar a partir das aprendizagens e questões identificadas no decorrer do processo de sistematização.

### **Desafios no campo da articulação e mobilização**

- Sensibilizar e mobilizar o sistema escolar público para lidar de forma articulada e integrada com o tema da desescolarização, uma vez que a reflexão política que o projeto desenvolve sobre o tema nem sempre encontra eco dentro do sistema público de ensino, dificultando parcerias e ações mais articuladas e integradas.
- Sensibilizar e mobilizar instituições que atuam fora do campo da educação para o problema da desescolarização, já que o enfrentamento das causas que levam à desescolarização mediante esforço articulado é intersetorial.
- Identificar outros apoiadores financeiros para garantir a implementação de novas estratégias de mobilização para a questão, visto que a dificuldade de apresentar retorno imediato e numérico não torna o projeto atrativo para apoiadores que buscam destaque na mídia para ações de responsabilidade social.
- Ultrapassar as barreiras institucionais para o trabalho em rede, já que as instituições precisam estar dispostas a conviver com outras que possuem diferentes aprendizagens, estágios de estruturação e dificuldades.

## **Desafios no campo das estratégias de atendimento do projeto**

- Criar estratégias que contribuam para o fortalecimento de uma cultura de participação e autonomia das famílias em diferentes níveis, haja visto que, historicamente, as políticas de assistência sempre foram marcadas por uma prática assistencialista que mais criava dependência do que promovia o exercício da cidadania. Além disso, não estimulava a participação das pessoas em processos de tomada de decisão e de mobilização.
- Estimular as famílias a investirem em um projeto de vida que busque o exercício do direito apesar do contexto socioeconômico em que estão inseridas, pois a falta de visão de futuro impede que projetos de vida sejam construídos e retiram do jovem a possibilidade de acreditar em mudanças. Além disso, dificultam investimentos de médio e longo prazo, como é o caso da educação.
- Garantir o atendimento continuado e qualificado para famílias encaminhadas às instituições do poder público.
- Promover encontros que integrem jovens de diferentes comunidades do bairro.

## **Desafios para sustentabilidade das ações**

- Apesar das ações do projeto terem como objetivo estimular o interesse nas crianças e jovens pelo ensino, a precariedade da escola pública e o desestímulo que provoca nos educandos compromete o trabalho desenvolvido.
- Pouca oferta e precariedade de serviços públicos de retaguarda. O projeto possui poucas possibilidades para encaminhamento de crianças, jovens e familiares que necessitam de apoio complementar, tais como programas de inserção no mundo do trabalho, de atendimento psicossocial ou de segurança alimentar.
- O contexto de violência que aflige e discrimina a comunidade. Os conflitos entre grupos do tráfico e a polícia promovem situações de insegurança que impedem o trânsito freqüente de crianças e jovens, dificultando o acesso à escola.
- A descontinuidade das políticas públicas pelas mudanças de gestão. O não reconhecimento e a desvalorização pelos novos gestores das políticas bem sucedidas, iniciadas em gestões anteriores, fazem com que ações articuladas e integradas sejam desestruturadas e que resultados conquistados não tenham sustentabilidade ou se percam.



# Anexos

## **O conceito de cidadania e a ação das ONG's<sup>33</sup>**

*Eblin Farage*

*Assistente Social, doutoranda em Serviço Social e ex-coordenadora do Projeto Nenhum a Menos*

Existem várias perspectivas para se discutir cidadania. Nos interessa aqui apresentar um resgate histórico da utilização do termo, o contexto do seu uso e como o conceito foi se transformando ao longo da história.

Pauta de diversas discussões atuais da vida social, o conceito de cidadania não é moderno, surge na Grécia antiga por volta dos séculos VI e V com a perspectiva de atribuir direitos e deveres às pessoas da *polis*. Na Grécia, cidadão era quem podia participar do espaço de confrontação política junto ao governo, das assembleias, das decisões políticas na cidade ou exercer cargos e funções. Neste período, Cidadania estava associada a uma determinada forma de democracia na qual só participava quem era cidadão. As mulheres e os servos, não considerados cidadãos, eram vítimas de uma exclusão que existia apesar dos gregos acreditarem que a cidadania estava ligada à construção de uma sociedade mais democrática e menos injusta.

Em Roma, cria-se o estatuto legal da cidadania. Foram os romanos que estabeleceram a conexão existente hoje entre poder político, Estado e sociedade. A lei passou a determinar quem é cidadão e que a gerência das leis deve estar nas mãos do poder político, o Estado. Ao aproximar Estado e sociedade - a questão da cidadania com o aspecto legal - se distingue a esfera pública da esfera privada. O Estado passa a ter poder sobre tudo o que é público e não mais sobre a vida privada das pessoas. Com isso, uma das bases da cidadania passa a ser a propriedade. Deste modo, era cidadão em Roma quem tinha propriedade, quem tinha bens. Quem não possuía bens,

---

<sup>33</sup> Palestra proferida à equipe do Projeto Nenhum a Menos.

não era cidadão. Essa separação entre direito privado e direito público, entre a vida privada e a pública é o que vai dar origem ao direito romano.

Alguns séculos depois, o conceito de cidadania, volta a ganhar relevância, a partir da concepção liberal que tem no Estado sua base legal. Para o pensamento liberal clássico, a cidadania deve ser para todos, ou seja, todos devem usufruir dos direitos civis - direito à vida, à liberdade e à propriedade privada. Nessa perspectiva, a cidadania é considerada no âmbito do mercado, dos contratos, e tem no Estado e nas leis uma forma de regulação. Já o pensamento mais republicano vai enfatizar os direitos políticos como conquistas dos trabalhadores, extensivo a todos os cidadãos. Portanto, também é considerado cidadão quem pode exercer seus direitos políticos e não apenas quem tem a propriedade privada de algo.

A concepção liberal está ligada à teoria contratualista, que prevê uma perspectiva do direito para cada perspectiva de dever. Para cada direito há deveres diante do Estado e da sociedade.

A cidadania se torna uma questão social quando se aproxima da extensão dos direitos políticos para a classe trabalhadora, direito de votar, e ser votado e principalmente de organização coletiva. Os direitos civis são aqueles considerados direitos naturais e imprescindíveis para a sobrevivência do homem: possuir a propriedade privada, a liberdade, o ir e vir. A Declaração dos Direitos do Homem de 1789 vai fortalecer a lógica dos direitos civis a partir da propriedade privada. Passa a ser cidadão, então, o detentor de bens materiais e não mais apenas o sujeito da *polis*. Isso acontece quando a burguesia começa a se formar e inicia uma disputa contra o poder absolutista do Rei.

Durante um longo período, o termo cidadania foi apropriado pela burguesia, que se torna a grande proprietária dos bens e vai direcionar seus interesses na luta pela gestão das cidades. Alguns teóricos justificam a ação da burguesia por meio da lógica de que nem todos têm o mesmo nível de raciocínio e que para ser cidadão, ou seja, possuir bens, é necessário pensar. Então, só é considerado cidadão quem pensa. Os trabalhadores que não pensam, não são cidadãos. Eles só têm a força física para vender, não têm a força intelectual. Quem não tem a força intelectual não pode ser cidadão, não pode gerenciar quem governa e nem governar. Só pode governar quem tem poder intelectual. Essa lógica vai reforçar outras lógicas dentro da sociedade capitalista: a da divisão do trabalho intelectual, do trabalho manual, da subordinação da classe trabalhadora, surgindo outras subordinações a partir dessa perspectiva teórica.

Esta visão de cidadania muda no séc. XIX por conta das transformações que o capitalismo sofre no período da revolução industrial, com o desenvolvimento da burguesia e com as crises do capitalismo. Surge uma nova concepção de cidadania que deixa de ser ligada à lógica privada e passa a estar relacionada à lógica da educação que tem origem no momento em que o capitalismo precisa se expandir. E para que ele se desenvolva é necessária uma força de trabalho qualificada que dê conta da produção. Neste momento é preciso fazer o trabalhador pensar. E isso se faz por meio da educação. A educação passa a entrar na lógica da cidadania. Os trabalhadores pensantes vão trabalhar nas fábricas que vão garantir a acumulação de capital. Toda a política educacional é direcionada para formação desse cidadão, dessa força de trabalho, vai ser uma educação que vai conformar os indivíduos na lógica do capital. Não é uma educação que faz pensar: é uma educação que treina para o mercado de trabalho.

Surge então, o discurso de que todos têm direito à educação e de que ser cidadão é ser educado. Essa, contraditoriamente a outras lógicas do capitalismo, acaba sendo a possibilidade que o trabalhador tem de se inserir como sujeito político na sociedade. Embora alienante, essa educação é a possibilidade da classe trabalhadora ter acesso ao que não tinha, passando a ser considerado direito, mesmo dentro da lógica e da forma de organização da economia e da produção capitalista.

No séc. XIX a cidadania se estende para as massas através do direito à educação. Cada vez mais a cidadania deixa de ser uma luta só da burguesia para se expandir para outros segmentos da sociedade. Os trabalhadores vão se apropriando dessa discussão e se inserindo na sociedade. Com isso, a luta da burguesia pela cidadania também vai gradativamente mudando. Entretanto, ainda não é uma conquista da classe trabalhadora. Quem vai dizer que a classe trabalhadora precisa ser educada é a burguesia.

Neste sentido, a educação deve conformar para ordem, a educação vai ser ordeira, pacata, que forma sujeitos obedientes: é a cidadania passiva, controlada pelo Estado, que não forma sujeitos críticos, mas sim sujeitos passivos diante da lógica do bem comum. A cidadania passa a ser ligada à lógica do bem comum. O trabalhador vai se formar para assegurar o desenvolvimento da indústria porque assim irá garantir o desenvolvimento da nação. Todo mundo tem que fazer a sua parte. Assim, a cidadania passa a ser vinculada ao desenvolvimento do bem comum, aquilo que é melhor para o coletivo. Entretanto, mesmo que a produção seja coletiva, a apropriação é privada, individual. Quem vai captar os benefícios dessa lógica

da cidadania, desse bem comum, não será toda a população, mas uma parcela da sociedade que se beneficiará dos meios e produtos da produção.

A cidadania também é considerada no séc. XIX como participação comunitária, como organização de pequenos grupos. Não só uma cidadania individual, quando o indivíduo vai à escola ter acesso a bens culturais que lhe possibilitarão se inserir de forma diferenciada na sociedade, mas também uma cidadania coletiva, comunitária, quando há o incentivo para criação de pequenos grupos organizados. Certamente, não era um incentivo aos movimentos sociais, nem a grandes grupos organizados que vão lutar contra a ordem. Mas, incentivos a pequenos grupos nos quais as pessoas se organizem de alguma forma para pensar sobre seu próprio espaço. O que não se pode fazer é pensar na lógica macro do sistema.

No séc. XX a concepção de cidadania foi marcada por um importante autor deste período: Theodor Marshall, que pensa a cidadania a partir dos direitos. O primeiro nível é o dos direitos nucleares, a primeira geração dos direitos que são os direitos civis no séc. XVIII, os direitos políticos, no séc. XIX, e os direitos sociais, no séc. XX. Alguns autores acrescentam ainda os direitos culturais.

No século XX, o capitalismo entra em crise. A classe trabalhadora está cada vez mais expropriada e empobrecida. Diante dessa situação, os trabalhadores reagem e exigem do governo e da burguesia respostas para suas demandas. Assim, os direitos sociais surgem como uma resposta à classe trabalhadora pela sua condição de pauperização, gerada pelo próprio sistema. A burguesia quer manter a acumulação capitalista e para mantê-la precisa da classe trabalhadora que deve estar em condição de continuar gerando lucro, de continuar oferecendo sua força de trabalho. Os direitos sociais chegam como forma de manter a classe ativa para a lógica capitalista. Os direitos sociais surgem tanto como concessão da própria burguesia e do Estado para manter a acumulação capitalista, quanto como conquista da classe trabalhadora. De fato, se a classe trabalhadora não se movimentasse e os exigisse, esses direitos não viriam. Baseada na idéia de participação comunitária do séc. XVIII, surge a idéia da cidadania coletiva também ligada a uma lógica de organização de grupos. Só que neste caso, os grupos vão se organizar para enfrentar a lógica capitalista. A lógica da organização comunitária que não se opõe a nada muda para uma organização de grupos que se organizam contra a ordem.

Com o advento do neoliberalismo, a cidadania assume novo papel no final do séc. XX e início do séc. XXI. O que foi conquistado nos séculos an-

teriores, como política e dever de Estado, sofre retrocesso. Os trabalhadores estão meio desorganizados. Há um retrocesso do chamado estado do Bem-Estar Social europeu. Esse Estado protetor, que garante direitos, vai chegando ao fim em muitas partes do mundo. Em contraponto, desenvolve-se uma política neoliberal, que não investe no social e prioriza o econômico para garantir o desenvolvimento do capitalismo livrando este da crise.

No séc. XXI, dentro da lógica neoliberal, a cidadania passa a ser considerada mais uma mercadoria. Atualmente, uma parcela da população que se encontra em situação de pobreza extrema e pauperismo não consegue se organizar para exigir do Estado os seus direitos. O Estado, que até então garantia, legitimava, as políticas como direitos, passa a se isentar dessas políticas. Diante dessa lógica, as ONGs vão gradativamente assumindo esse papel. O Estado vai se retirando aos poucos e as ONGs e os movimentos da sociedade civil organizada entram em cena. Ocorre uma explosão de organizações não-governamentais que discutem a questão da cidadania, de levar direitos, mesmo sabendo que o Estado deveria ser o grande provedor desses direitos.

Neste cenário, podemos questionar as reais possibilidades que as organizações não-governamentais têm de garantir cidadania para as classes trabalhadoras. E ainda o que se pode entender por cidadania. Será que ter cidadania é possuir uma carteira de identidade ou adquirir do governo algum tipo de benefício? Todas essas políticas voltadas para a garantia da cidadania dos indivíduos são políticas focalizadas, restritas, precárias, que de fato não conseguem levar os indivíduos à condição de cidadão. Mesmo tendo acesso às políticas, eles continuam na situação de subalternidade nas relações sociais. Ninguém deixa de ser pobre porque conseguiu o bolsa-família ou porque participa de um projeto de alguma ONG. O acesso à educação ou a alguns bens culturais não garante ao indivíduo sair da condição de pobreza, não lhes garante sequer um emprego.

Hoje os movimentos sociais falam em cidadania da mesma forma que os donos do grande capital. Não há diferença? E nós entendemos o que por cidadania? Ou o que nós fazemos para que ela aconteça? Garantir que pessoas pobres que vivem nas favelas tenham acesso a algumas coisas que as elites não permitam que eles tenham é cidadania? Cidadania é um tema muito importante que merece ser discutido e refletido. Alguns autores defendem a necessidade de dar à cidadania um novo sentido. Entretanto, nosso desafio não é criar outros termos para definir aquilo que acreditamos e queremos construir na sociedade. A cidadania ao longo de toda a

história esteve ligada aos interesses das classes hegemônicas.

Enquanto existirem ONGs dentro das favelas oferecendo projetos assistencialistas, os trabalhadores não vão se mover. Vão continuar desorganizados, contidos, calmos, controlados, acabamos servindo à lógica do capital. Por outro lado, temos que pensar se é possível uma ação diferenciada. Uma ação que aponte não para a conformação, mas para a inconformidade. Que aponte para a organização dos trabalhadores. Há de se pensar se os projetos sociais somente atendem as demandas imediatas ou também organizam. As pessoas precisam comer hoje e não podem deixar para comer amanhã. Como dizia Betinho: “quem tem fome tem pressa”. Só que enquanto dermos apenas comida e não colocarmos em prática outra estratégia de organização, estaremos contribuindo para que esses indivíduos continuem desorganizados.

A maior parte dos projetos sociais não garante a retirada dos indivíduos da sua situação de pobreza. Apenas amenizam a sua situação. Deve-se pensar sobre que papéis os direitos sociais e os sujeitos de direito têm de exercer. Estamos de fato formando sujeitos de direitos? O que nós fazemos é direito? Nós temos condições de garantir direitos? Ou quem tem a obrigação de atender direitos é o poder público por meio de política pública que tenha critério claro de elegibilidade e continuidade de atendimento? Muitas vezes não conseguimos garantir a continuidade do atendimento. Muitos de nossos projetos começam e terminam e não sabemos para onde foram nossos usuários.

Grande parte das ONGs trabalham em condições precárias, incluindo a relação trabalhista dos profissionais. A maior parte dos projetos acaba sem aviso prévio. Nessa perspectiva, atuamos em conformidade com os interesses do capital, não fazemos nada de diferente ou muito pouco diferente. Por mais que as pessoas tenham um bom trabalho, feito com seriedade, a ação focalizada das ONGs está contribuindo para uma lógica que é maior do que ela.

Essas questões não são para desanimar. São para refletir sobre qual é o nosso lugar na estrutura? Não dá para pensar no nosso lugar a partir de nossos desejos, nossos sentimentos, que são bons. Devemos pensar sobre o nosso lugar dentro da estrutura social e como iremos direcionar nossa ação. Para isto, devemos discutir, refletir e estudar. Sem entender onde estamos, não conseguiremos refletir sobre nossa ação. É esse o desafio. Vivemos um momento de conjuntura social em que muita coisa precisa ser re-significada e redimensionada. Nos tempos atuais tudo tem uma fluidez

muito grande. Não conseguimos distinguir direito quais são os campos progressistas e os conservadores, pois eles se misturam. Mas nós queremos estar de qual lado? Nosso trabalho aponta para a conformação ou para a emancipação dos trabalhadores?

# Nenhum a Menos e o Acompanhamento Social de Famílias

*Carla Pereira*

*Assistente Social do Projeto Nenhum a Menos.*

*Paula Miranda*

*Psicóloga do Projeto Nenhum a Menos.*

*Alessandra Guedes*

*Ex-Coordenadora e Assistente Social do Projeto Nenhum a Menos*

As principais ações do Projeto Nenhum a Menos com as famílias participantes foram o acompanhamento social e o acompanhamento escolar. A primeira foi realizada de forma sistemática desde o início por uma equipe, que contou com psicóloga e assistentes sociais.

O acompanhamento social iniciou seu trabalho realizando o cadastro de 60 famílias, divididas entre duas comunidades da Maré. O foco era trabalhar com famílias cujas crianças estavam fora da escola. Para tanto, essas 60 famílias foram localizadas através do Censo realizado pelo CEASM em 2000, que apontou entre diversos dados, que 7% das crianças entre 7 e 14 anos estavam fora da escola.

Em 2004, no retorno às residências que apresentaram essa questão em 2000, algumas famílias haviam mudado de endereço, crianças haviam se tornado adolescentes e alguns jovens já possuíam suas próprias casas com nova família. Muitos já haviam retornado à escola. Outros haviam evadido novamente. Importante sinalizar que, quatro anos depois, a maioria dessas famílias ainda apresentava o problema da desescolarização. Apresentamos a elas uma proposta de acompanhamento sistemático, visando a permanência das crianças na rede de ensino. Esta forma de buscar famílias possibilitou que alcançássemos algumas entre as mais vulneráveis, aquelas que não costumam estar inseridas em nenhum projeto ou instituição.

Embora apontemos aqui que lidamos, em sua maioria, com famílias vulneráveis sócio-economicamente, salientamos que na Maré, como em outros espaços populares, podemos perceber diferenças entre elas. O público acompanhado pelo projeto é específico, possui um histórico de remoção, alguns de situação de rua. Suas características costumam ser discriminadas mesmo entre os próprios moradores.

No início do trabalho, o atendimento às famílias ocorreu principalmente através de visita domiciliar, o que permitiu que a equipe pudesse se aproximar bastante da realidade delas, percebendo a forma como se relacionam, como educam as crianças, suas estratégias de sobrevivência, as várias formas de trabalho realizados em casa, os diferentes horários de alimentação, a falta de brinquedos ou de espaço para brincadeiras, as formas de se proteger dos conflitos armados, dentre outros.

Apesar das dificuldades que os atendidos pelo projeto vivenciam, há muita criatividade no enfrentamento da pobreza. Muitas estratégias de sobrevivência são traçadas por elas, que vão desde se unir à família vizinha na hora do almoço para ter o que comer, até conseguir um par de tênis para o filho ir à escola.

As famílias atendidas possuem diferentes arranjos, sendo, a maior parte, chefiadas por mulheres: mães, avós, tias. A presença masculina nas residências não é muito freqüente e muitas crianças não possuem contato constante com os pais. Essas mulheres possuem baixa escolaridade, trabalham informalmente e assumem os problemas de todos nas famílias.

As condições de habitação em alguns casos são bem precárias: cômodos pequenos, que às vezes abrigam inúmeras pessoas. Em algumas, há um só cômodo. As crianças ficam desprovidas de brinquedos, livros, local para guardar roupas. Os espaços públicos de lazer, como as praças locais, não possuem preservação. Torna-se difícil para a mãe ou para a avó manter as crianças em casa. Nas ruas, as crianças preferem brincar nos poucos parques e áreas de diversão a permanecerem em casa. Em alguns momentos, há o perigo das crianças ficarem nas ruas e presenciarem situações de violência.

Nossos dados apontam que as crianças e jovens atendidos circulam pouco pela cidade; poucos já foram a cinema e ao teatro. Em geral os espaços mais apontados para lazer são as praias. Muitas mães sinalizavam, principalmente quando participavam das nossas atividades externas, que só saíam da Maré para irem a médico ou para trabalharem, o que talvez justifique um pouco nossas grandes dificuldades de retorno dos encaminhamentos. Eles não circulam por outros locais da cidade e isto é reproduzido pelos filhos adolescentes, que saem de sua comunidade apenas para ir à praia ou a bailes em outras comunidades.

Por esta razão, nas atividades externas, visitamos museus, cinema e o centro do Rio. Nessas atividades, muitos pais contaram que era a primeira vez em anos que se permitiam sair sem os filhos, ou mesmo pudemos

perceber o encantamento e curiosidade de uma mãe de seis filhos em poder conhecer um cinema, ver um filme. Grande parte tinha interesse em conhecer pontos turísticos como Corcovado e Pão de Açúcar. No entanto, devido ao custo da entrada, não foi possível ao projeto possibilitar o acesso a esses pontos. O que demonstra os motivos para a restrição do acesso às diferentes formas de lazer.

Sabemos que os discursos sobre os espaços populares pautam-se muito pelas situações de violência e pela marca da falta. Embora tenhamos apontado as situações de vulnerabilidade, o que também não pode ser desconsiderado, buscamos trabalhar com as famílias exatamente aquilo que elas têm de potencial. Para tanto, é necessário contar com uma rede de apoio, principalmente dos serviços do poder público, para que essas famílias consigam efetivamente sair da condição de vulnerabilidade e do problema com o qual o projeto Nenhum a Menos se propôs a trabalhar: o da desescolarização.

Utilizamos o espaço das reuniões de responsáveis para discussão coletiva sobre a situação dos equipamentos públicos na comunidade, sempre apontando para a construção de mecanismos de mudança. Nestas discussões, falávamos sobre os problemas das escolas e da educação, mas também de saúde, segurança pública etc. Temas que avaliamos estar diretamente ligados ao fenômeno da desescolarização.

Entendendo que o Projeto Nenhum a Menos não resolve o fenômeno da desescolarização, buscamos ainda construir um espaço coletivo para essa discussão do tema e construção de ações com as instituições da região, por meio das reuniões da RIPCAHD (Rede Intersetorial de Proteção a crianças e adolescentes com histórico de desescolarização), iniciadas em 2006.

## Bibliografia:

BROSE, Markus. **Desenvolvimento Local: uma conceituação empírica**. In: Coleção Cadernos UNIJUÍ. Série Gestão Pública. nº 01, 2003.

CEASM. **Quem Somos? Quantos Somos? O que fazemos? – A Maré em dados: Censo 2000**. Rio de Janeiro: Maré das Letras, 2003.

CORDEIRO, Teo; SANTINO, Juliana. **Sistematizando a Experiência da Ripcahd: Primeiras Impressões**. Rio de Janeiro, 2007.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARAGE, Eblin. **Um Olhar sobre a Escola Pública na Favela – A Inserção do Assistente Social**. Dissertação de mestrado (mimeo). UFRJ. Rio de Janeiro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/Introdu-Edu-Bra.pdf>>. Acesso em: 22 out 2007.

**História da educação no Brasil**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07.htm>. Acesso em 24 mai 2007.

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**. <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/estrutura.htm>>. Acesso em: 19 out. 2007.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo, Abril Cultural, 1996.

MENEZES, Ebenezer; SANTOS, Thais. “Pedagogia libertadora” (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=476>>. Acesso em 10 out 2007.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1984.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação educacional e clientela escolar**. In: PATTO, Maria Helena S., (Org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981. Disponível em: <<http://www.php.gov.br/ensino/smed/cape/artigos/textos/magda.htm>> Acesso em: 15 out 2007

VALE, A. M. **A educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 2001.

