



GT05 - Estado e Política Educacional – Trabalho 457

A ACELERAÇÃO DE ESTUDOS DO PROJETO AUTONOMIA CARIOCA: A VISÃO DOCENTE DE UMA EDUCAÇÃO FORMAL NÃO CONVENCIONAL (2010-2015)

Elaine Rodrigues de Ávila – UNESA

Wania Regina Coutinho Gonzalez – UERJ / UNESA

Resumo

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro realizou uma parceria público-privada com a Fundação Roberto Marinho, iniciando uma aceleração de estudos direcionada a alunos em atraso escolar no ensino fundamental nas escolas públicas municipais de sua rede. Assim, começava o Projeto Autonomia Carioca que adotou a Metodologia Telessala para corrigir a distorção idade/série desses estudantes. Esse artigo tem como objetivo analisar como docentes participantes dessa parceria avaliam o Projeto Autonomia Carioca. O quadro teórico foi organizado a partir de temas como Descentralização, Gerencialismo, Terceiro Setor, Educação Formal Não Convencional e Não Formal à luz de autores como Carlos Montañó, José Carlos Libâneo, Maria da Gloria Gohn, Mariza Abreu, Stephen Ball. Realizada em 2015, a análise dos dados da pesquisa de campo revelou que a dinâmica telessala apresentava características de uma educação formal não convencional, percebendo-se na visão docentes sobre o projeto aspectos positivos, como um maior tempo em sala de aula com esses alunos e aspectos negativos, como os materiais que não abordavam temáticas atuais.

Palavras-Chave: Projeto Autonomia Carioca, Educação Formal Não Convencional, Terceiro Setor.

Introdução

O Projeto Autonomia Carioca foi uma aceleração de estudos direcionada a estudantes em defasagem idade/série matriculados entre o 6º e 8º anos do ensino fundamental em escolas públicas da rede pública municipal do Rio de Janeiro¹. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê no artigo 24, inciso V, alínea “b” a

¹Em dados da SME/RJ de 2015 a rede pública carioca contava com 1.461 escolas, sendo 998 de ensino fundamental e 463 creches, 654.454 alunos matriculados, aproximadamente 15.000 docentes divididos em onze Coordenadorias Regionais de Educação (SME/RJ, 2015).

possibilidade na educação básica de realizar acelerações de estudos para alunos que estejam em uma faixa etária acima do recomendado por lei em determinada série (BRASIL, 1996).

Iniciado em 2010, o Projeto Autonomia Carioca fez parte de um Programa de Reforço Escolar durante o governo do ex-prefeito Eduardo Paes, o qual foi previsto no Planejamento Estratégico da prefeitura de 2009 a 2016. Entre outros pontos, esse programa visou diminuir o analfabetismo funcional e auxiliar para um “salto na qualidade” na educação pública do município (PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO, 2009). O Projeto Autonomia Carioca formou-se a partir de uma parceria público-privada entre a Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) e a Fundação Roberto Marinho (FRM). Em 2010, primeiro ano do projeto, 6.581 alunos estiveram matriculados. Já em 2011, o número de participantes quase triplicou, passando para 16.560 (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b).

Com essa associação, a administração municipal buscou uma associação com uma organização do Terceiro Setor para acolher esses estudantes em atraso escolar, adotando as ideias de descentralização na formulação de sua política pública educacional. Sem desconhecermos as polêmicas que o tema suscita, o presente texto buscará elucidar a seguinte indagação: como os docentes participantes do Projeto avaliam as contribuições dessa parceria para o aprendizado dos alunos?

Diante do exposto, este artigo analisa o Projeto Autonomia Carioca, partindo de um recorte de uma pesquisa mais ampla. Em ambos os casos iniciamos a nossa reflexão com o contexto político-educacional posterior a Constituição Federal de 1988 e a Reforma do Estado da década de 1990. Foram tomados como temas de fundo conceitos como Descentralização, Terceiro Setor, Parceria Público-Privada, Gerencialismo e Educação Formal e Educação Não Formal.

Descentralização, Gerencialismo e Projeto Autonomia Carioca

Os processos descentralizadores se tornaram mais frequentes após a Constituição Federal de 1988 (CRFB) e da Reforma do Estado da Década de 1990. Segundo Abreu (2002, p.15), descentralizar “[...] implica redistribuição de poder com o repasse do processo de tomada de decisões [...]”. De acordo com a autora, a descentralização em nível governamental ocorre quando os entes federados repartem competências,

viabilizando o compartilhamento de projetos e recursos, direcionados a diminuir impasses como o analfabetismo e o abandono escolar.

Relacionado a essa questão, Araújo (2010) observa que a adoção do federalismo de cooperação pela CRFB proporcionou uma “responsabilidade compartilhada”, a partir de um regime de colaboração, direcionado principalmente à educação básica. Os artigos constitucionais 23 e o 24 que tratam, respectivamente, da competência administrativa comum e da competência legislativa concorrente entre união, estados, municípios e distrito federal (BRASIL, 1988) são exemplos de preceitos legais que visam a descentralização em áreas sociais como educação, saúde e meio ambiente.

Segundo Abreu (2002), a descentralização também pode acontecer do Estado para Sociedade Civil. Nesse caso, ocorre uma associação entre o ente federado e uma entidade não governamental, a qual passa a executar determinado serviço para população objetivando um atendimento de qualidade e mais eficiente. Ao Estado cabe o poder de regular e fiscalizar essa execução. De acordo com a autora, existem duas vertentes dessa descentralização: a primeira ocorre por meio de privatizações, em que o Estado transfere a prestação de serviço, por meio de concessões e permissões; na segunda há uma junção entre Estado e o Terceiro Setor, formando parcerias público-privadas.

Desse modo, a descentralização do Estado para Sociedade Civil mencionada por Abreu (2002), parece um reflexo das propostas apresentadas pela Reforma do Estado durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Em linhas gerais, as mudanças administrativas apresentadas pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado visavam tornar a administração menos burocrática e mais gerencial; incorporando conceitos como eficiência, eficácia, qualidade e a descentralização (PEREIRA, 1997).

Nas décadas seguintes a Reforma, estados e municípios iniciaram projetos e programas na área social voltados para as ideias gerenciais. Na Educação, o ambiente escolar, principalmente na educação básica, passou a conviver com, por exemplo, avaliações de redes, índices qualificadores e premiações para docentes, sob o discurso de melhora na qualidade do ensino. Para Gewirtz e Ball (2011, p.200), o “novo gerencialismo” apresenta características como: ações voltadas para competitividade, custo e eficiência, “sistema de valores orientados ao cliente” e “racionalidade técnica”, em um modelo de gestão,

Ball (2011) afirma que o novo gerencialismo é centrado nas pessoas e incorpora modos regulatórios do setor privado. O autor ressalta que “[...] o ato de ensinar e a subjetividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro dessa nova visão de gestão (qualidade e excelência) e das novas formas de controle empresarial” (BALL, 2002, p.10). Estes aspectos serão focalizados na parte em que analisaremos as entrevistas com os docentes participantes do Projeto Autonomia Carioca.

Nas últimas décadas, nesse contexto político gerencial, o Terceiro Setor intensificou suas atividades em parceria com o Estado, reforçando a descentralização. Fundações, instituições filantrópicas e Organizações Não governamentais podem ser citadas como exemplos de entidades que compõem esse setor, que vem realizando também ações educacionais em espaços não formais de ensino.

Para Montañó (2005) não há um consenso sobre a conceituação e a definição de que instituições formam esse setor. Segundo o autor, independentemente dessas debilidades, a atuação do Terceiro Setor representa um “novo trato” para a questão social. Nele, o Estado é minimizado por meio de uma estratégia neoliberal. Descentraliza-se nas ações para sociedade civil ou nas privatizações visando acabar ou diminuir serviços precários ou ineficientes na área social (MONTAÑO, 2002).

Ao analisarem algumas questões da educação pública do Rio de Janeiro, Russo e Bannell (2011) observam que a escolha desses parceiros privados com suas metodologias e projetos nem sempre coincide com as escolhas teóricas e metodológicas dos docentes e profissionais da educação. Para os autores, essa questão pode afetar um ambiente realmente democrático na escola quando se ouve exatamente as pessoas que participam ativamente dos processos de aprendizagem no contexto escolar.

Gohn (2010, 2011), aborda a atuação do Terceiro Setor de maneira distinta dos autores citados, em seus estudos sobre a educação não formal, considera que após a década de 1990, novos modos de associativismo ocorrem com a participação do Terceiro Setor, desenvolvendo a ideia da formação de uma nova cultura política. A autora fala que esse setor, ao usar estratégias de mercado, incorpora preceitos de qualidade e eficiência nas suas atividades direcionadas à cidadania (GOHN, 2011). Porém, ela ressalta que a atuação de grandes empresas ligadas ao Terceiro Setor na educação não formal de jovens em vulnerabilidade social, pode minimizar a definição dessa modalidade por aparentar ser apenas um projeto social (GOHN, 2014).

Nessas breves reflexões sobre o Terceiro Setor, percebemos que a atuação dele na área social é vista de modos diferentes. Porém há ponto de contato entre os autores

citados ao valorizarem que esse setor ao incorporar as ideias de mercado acaba, em alguns casos, por meio de parcerias público-privadas, levando as mesmas para o ambiente escolar.

A partir dessas considerações sobre Descentralização, Gerencialismo e Terceiro Setor, é possível perceber que a parceria entre SME/RJ e FRM no Projeto Autonomia Carioca parece inserida no processo de Descentralização do Estado para sociedade civil, na vertente da parceria público-privada. Isso porque a SME/RJ buscou diminuir a defasagem idade/série de alunos do segundo segmento nas escolas públicas de sua rede, trazendo uma proposta diferente da aprendizagem regularmente usada na rede, a qual foi desenvolvida por um parceiro do Terceiro Setor. Em outras palavras, na busca de um “salto de qualidade” – previsto no Planejamento estratégico da prefeitura – a SME/RJ faz uma parceria público-privada com a FRM para desenvolver a Metodologia Telessala² com esses estudantes e auxiliar os mesmos em suas aprendizagens.

A Educação Formal Não Convencional do Projeto Autonomia Carioca

O Projeto Autonomia Carioca aconteceu em várias escolas das onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Nessas turmas, os alunos desenvolveram seus processos de aprendizagem partindo da Metodologia Telessala, que usou os vídeos do Telecurso 2000 – teleaulas – referentes aos conteúdos de matérias básicas para o segundo segmento do ensino fundamental prevista na LDB, para corrigir a referida distorção idade/série, além de livros com textos e exercícios dos conteúdos. As disciplinas foram divididas em módulos ao longo de um ano letivo, em turmas com no máximo 30 alunos (TELECURSO, 2014).

Para compreensão dos vídeos ocorreram atividades de leitura de imagem e “problematização” para o professor perceber o conhecimento prévio da turma e realizar a fixação dos conteúdos apresentados (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013a). Sempre que possível, a FRM sugeria que essas turmas também realizassem passeios aos museus e aos centros culturais como modo de auxiliar na aprendizagem dos alunos participantes do projeto. Ao final de um ano, os alunos no Aceleração 3 – defasados no 7º e 8º anos – ou ao final de dois anos, estudantes no Aceleração 2 – com distorção

²Em 2010, a FRM já desenvolvia em outras redes públicas brasileiras, projetos semelhantes ao Autonomia Carioca. Entre eles, pode-se citar: o Poronga, no Acre; o Travessia, em Pernambuco; Iguaraté, no Amazonas (Fonte: <<http://educacao.globo.com/telecurso>>).

idade/série no 6º ano – finalizavam o ensino fundamental, estando aptos a cursar o ensino médio.

A dinâmica telessala comportou atividades diárias diferenciadas. No Quadro 1, apresenta-se algumas dessas rotinas como o trabalho em equipe e suas respectivas descrições:

Quadro 1: Dinâmica Telessala

| Dinâmica Telessala | Descrição |
|--|---|
| 1) Atividade integradora e arrumação em círculo | 1) As mesas e cadeiras são dispostas em forma circular e depois por meio de uma mensagem reflexiva ou brincadeira lúdica é feito um momento de integração entre docente e estudantes. |
| 2) Memorial | 2) Caderno usado pelos alunos para anotações diárias na telessala. |
| 3) Divisão em Equipes | 3) A turma é dividida em quatro equipes: socialização, coordenação, síntese e avaliação. Elas devem realizar trabalhos semanais em sala. |
| 4) Percurso Livre | 4) Atividades complementares relacionadas à raciocínio lógico e ao incentivo à leitura. |
| 5) NOA (Novas Oportunidades de Aprendizagem) | 5) Tarefas de reforço realizadas no decorrer de cada módulo do projeto. |

Fonte: Fonte: FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Caderno de Metodologia**. Equipe Autonomia Carioca, Rio de Janeiro, 2010/2013.

As dinâmicas na telessala eram desenvolvidas por um professor do segundo segmento na rede. Ele era chamado de “mediador pedagógico” pela FRM e a SME/RJ (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013a) que ficava com a turma durante quatro dias da semana – segunda, terça, quinta e sexta – em horário regular de aula³. Às quartas-feiras, o docente participava de um centro de estudo, que poderia ser individual e na própria escola ou em conjunto com outros professores do projeto em lugar previamente marcado pela CRE. Esse momento era denominado Centro de Estudos.

Ao longo do ano letivo, o docente recebia formações continuadas para conhecer a Metodologia Telessala e entender como utilizar o material da FRM nessa aceleração de estudos CRE. Observamos que esse professor parece na verdade exercer uma função generalista e não de mediador pedagógico, pois era responsável em desenvolver processos educativos e atividades em todas as disciplinas, independentemente de sua graduação em licenciatura.

Nem sempre as condições das escolas eram as mais adequadas para as atividades com as turmas do Projeto Autonomia, dependendo muito do esforço e dedicação dos

³Na quarta-feira, os alunos ficavam com outros dois professores: um de inglês e outro de educação física. Esses não tinham a obrigatoriedade de usar a Metodologia Telessala em suas aulas.

docentes para que ocorressem do modo mais positivo. Em artigo sobre o projeto em uma CRE da zona norte do Rio de Janeiro, Coutinho (2013) trouxe o relato de alguns professores que falaram de problemas com o DVDs, TVs e materiais de apoio, o que podia afetar na aprendizagem dos alunos. Segundo o autor, essas dificuldades eram um ponto negativo em uma metodologia que utilizava recursos tecnológicos como computador e DVDs.

Partindo do conceito de um conceito amplo de educação, adotado por autores como Maria da Glória Gohn e José Carlos Libâneo, observamos que a aceleração de estudos do Projeto Autonomia Carioca ocorre na educação formal da cidade do Rio de Janeiro. Mas, a dinâmica diária era diferente das demais turmas de uma unidade escolar, embora os alunos dessa classe tivessem a mesma carga horária dos outros não inseridos no projeto. Desse modo, a rotina semanal do projeto parece apresentar características do que Libâneo (2010) chamou de educação formal não convencional.

Segundo o autor, a educação pode ser intencional ou não intencional. No primeiro caso, existe um propósito para o desenvolvimento da atividade educativa, isto é, as ações são pensadas visando objetivos que podem envolver questões pessoais e outras coletivas. No segundo caso, os processos educativos acontecem naturalmente durante o convívio em sociedade do indivíduo. A partir dessa diferenciação, o autor fala de três modalidades educativas: educação formal, educação não formal (intencionais) e educação informal (não intencional).

Para Libâneo (2010), a educação informal apresenta-se no dia a dia do estudante, no seu contato com amigos e familiares. A educação não formal apresenta uma intencionalidade menor e não é uma alternativa para educação formal, representado atividades fora da escola, como, por exemplo, visitas a museus e a centros culturais. Por fim a educação formal, em que as ações educativas acontecem dentro da escola de forma planejada e sistematizada (LIBÂNEO, 2010).

Contudo, Libâneo (2010) ressalta que algumas práticas educativas ocorridas na escola são pensadas e propositalmente planejadas, mas fogem ao tradicionalmente usado em classes regulares. Por isso, ele classifica essas ações como educação formal não convencional. Dialogamos com o autor, quando percebemos que as características da aceleração de estudos do Projeto Autonomia Carioca parecem seguir essa classificação, até porque ela comportou elementos da educação formal – aconteceu nas escolas e havia uma intencionalidade, que era corrigir a defasagem idade/série – e elementos da educação não formal – ida a museus e atividades complementares.

O Estudo do Projeto Autonomia Carioca

Diante dos contextos e conceitos apresentados, a partir desta secção, este artigo tem como objetivo analisar como docentes atuantes no Projeto Autonomia Carioca avaliavam essa educação formal não convencional na aprendizagem dos alunos. Partindo de um estudo mais amplo de natureza qualitativa que teve como objetivo analisar a parceria público-privada do Projeto Autonomia, buscamos entender a forma com que professores do projeto desenvolvem na prática a dinâmica telessala e os processos de aprendizagem dos estudantes em uma CRE localizada na zona norte do Rio de Janeiro, com dados colhidos em entrevistas semiestruturadas.

Segundo informações do site RioEduca, a referida CRE, assim como toda rede, apresentava unidades escolares em que o IDEB ficou acima das metas projetadas, ressaltando que professores e escolas estavam de parabéns por superarem seus desafios. Em 2012, a mesma possuía 87 turmas do Projeto Autonomia Carioca, envolvendo aproximadamente de 1950 alunos (RIOEDUCA, 2012). Até 2015, 130 escolas faziam parte dessa CRE.

Após a solicitação e permissão da SME/RJ para a realização da pesquisa nesta CRE, quinze professoras foram entrevistadas em treze escolas. A escolha utilizou dois critérios: lugar onde estava situada a unidade escolar e o tempo de vivência do docente no Projeto Autonomia Carioca. Desse modo, participaram professoras veteranas – com mais de dois anos no projeto – e professoras novatas⁴ – com menos de dois anos – o que ampliou a visão do projeto em momentos diferentes na rede e também permitiu perceber como jovens com realidades diárias diversas desenvolviam as atividades do projeto no seu processo de aprendizagem. As escolas estavam localizadas em 10 bairros da zona norte do Rio de Janeiro, algumas mais próximas de comunidades e uma delas era uma Escola do Amanhã.

No Quadro 2, apresentamos alguns dados profissionais das docentes entrevistadas, como idade, começo no projeto, matéria de graduação e ano que iniciou no magistério.

⁴ A denominação de professores veteranos e de professores novatos era usado nas formações continuadas dadas pela SME/RJ e a FRM, para diferenciar docentes que não conheciam em detalhes a Metodologia Telessala e os que já tinham passado por processos anteriores de formação.

Quadro 2: Professoras Entrevistadas

| Docente | Idade | Início no magistério | Começo no projeto | Matéria de graduação |
|---------|-------|----------------------|-------------------|----------------------|
| DOC 1 | 51 | 1989 | 2012 | Português |
| DOC 2 | 44 | 1993 | 2011 | História |
| DOC 3 | 43 | 1995 | 2011 | Ciências |
| DOC 4 | 54 | 1984 | 2012 | Português |
| DOC 5 | 54 | 1985 | 2010 | Ed. Física |
| DOC 6 | 55 | 1984 | 2011 | Matemática |
| DOC 7 | 60 | 1977 | 2014 | Ed. Física |
| DOC 8 | 59 | 1978 | 2011 | Português |
| DOC 9 | 39 | 2003 | 2014 | Português |
| DOC 10 | 50 | 1988 | 2012 | Português |
| DOC 11 | 41 | 1996 | 2014 | Português |
| DOC 12 | 52 | 2003 | 2010 | Matemática |
| DOC 13 | 55 | 1979 | 2014 | Música |
| DOC 14 | 54 | 1987 | 2010 | Ciências |
| DOC 15 | 54 | 1986 | 2010 | Ed. Física |

Fonte: Dados obtidos nas fichas de identificação que cada docente preencheu antes da entrevista.

É relevante destacar que, segundo dados oficiais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas escolas visitadas esteve entre 4.3 e 2.7 no ano de 2009 (INEP, 2009), quando foi assinado o convênio formalizando a parceria entre a SME/RJ e a FRM (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO, 2009). Após três anos de implantação do projeto nas unidades escolares, esse índice variou entre 5.1 e 3.4. À luz dos documentos oficiais, percebemos que na visão do município e da fundação, o Projeto Autonomia Carioca contribuiu positivamente na melhora dos índices qualificadores da rede pública do município entre 2010 e 2012.

Em um levantamento da documentação oficial sobre o Projeto Autonomia Carioca, foram analisados setenta documentos entre 2009 e 2014 presentes em sites como da SME/RJ, FRM, RioEduca, Diário Oficial do Município e INEP. De todos os dados colhidos, podemos concluir que entre os anos de 2010 e 2014 essa parceria público-privada atendeu aos objetivos de Estado e fundação. Para a SME/RJ, o Projeto Autonomia Carioca auxiliou a rede no “salto de qualidade” pretendido pela prefeitura em seu Planejamento Estratégico de 2009 e ao mesmo tempo ajudou na aprendizagem

de alunos defasados idade/série e no crescimento dos índices qualificadores das escolas públicas municipais.

Para FRM, o uso da Metodologia Telessala com esses alunos em escolas cariocas representou a possibilidade de mostrar sua proposta de práticas escolares em uma das maiores redes públicas da América Latina e de contribuir para com positivamente com a aprendizagem desses alunos no caminho de uma qualidade da educação pública. Segundo Abreu (2013), parcerias entre Estado e Organizações do Terceiro Setor podem proporcionar a ampliação e reconhecimento de suas atividades e, alguns casos, influenciar de algum modo a política pública daquela unidade federativa.

Contudo, não podemos deixar de mencionar que esses alunos ao entrarem no Projeto Autonomia Carioca não mais realizavam as provas usadas como um dos critérios para a formação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, estudantes com defasagem idade/série e com dificuldades de aprendizagem, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, não participavam desse momento, o que pode ter contribuído na elevação desse índice desde a implantação do projeto na rede. Assim, a SME/RJ retirou da avaliação alunos que possivelmente podia ter um resultado menos positivo nessa prova, contribuindo apenas em números para uma melhora da qualidade na educação pública do município, visto que houve uma elevação do IDEB.

As entrevistas com as docentes atuantes no Projeto Autonomia Carioca objetivaram trazer a visão dessa aceleração de estudos na prática, em que percentuais nem sempre são relevantes para avaliar uma real aprendizagem dos alunos em atraso escolar. Elas aconteceram entre outubro e novembro de 2015. A partir dos dados colhidos, realizamos uma análise de conteúdo que procurou relacionar o quadro teórico propostos no artigo com as informações obtidas com as professoras entrevistadas (TURATO, 2003).

Inicialmente, ocorreu uma “leitura flutuante” (TURATO, 2003) das falas das docentes que permitiu ter uma noção de todos os dados obtidos e ao mesmo tempo perceber aqueles não expressos diretamente. Depois, fizemos uma categorização, que segundo TURATO (2003) representa separar as informações em categorias a partir do objetivo e das questões do estudo. Em razão do grande volume de dados obtidos nas gravações das entrevistas, realizamos subcategorizações para seu melhor enquadramento.

A seguir, apresentamos a análise de conteúdo de duas categorias e suas respectivas subcategorias estabelecidas a partir das informações colhidas nas entrevistas: O Projeto Autonomia Carioca e a Educação Não Formal; O Projeto Autonomia Carioca e os alunos em defasagem idade/série. Será usada a sigla DOC, presente no Quadro 3, para se reportar as falas docentes presentes na análise, preservando a identidade de cada entrevistada.

Primeiramente, percebemos que as professoras conheciam os vídeos do Telecurso 2000, mas não sabiam da possibilidade de usá-los em uma metodologia direcionada a estudantes em atraso escolar. Elas também não conheciam a previsão legal de aceleração de estudos para alunos em atraso escolar. “Eu não conhecia praticamente nada. Eu sabia que tinha o Telecurso para você assistir às cinco horas da manhã, mas não sabia nada a respeito” (DOC 4). Já a DOC 6 disse: “Era uma experiência nova não só para os alunos como para mim também. Eu cheguei assim assustada, com medo, não querendo passar isso para eles, mas assim completamente apavorada”.

Algumas comentaram que as formações continuadas poderiam ser menos teóricas e mais práticas até pela diferença na metodologia de uma turma de projeto para uma turma regular. “Então, eles têm que rever isso essas formações, rever realmente a maneira de como a gente vai trabalhar no projeto” (DOC 11); “O que foi passado é que eu deveria trabalhar as quatro equipes, sentar em círculo, utilizar DVDs e utilizar livros da fundação [...], mas, na realidade, não foi isso” (DOC 4).

As professoras consideraram o maior tempo com a turma do projeto durante a semana um ponto positivo na Metodologia Telessala, pois proporcionou observar de modo mais atento as dificuldades e necessidades desses alunos em suas aprendizagens. Além disso, mais tempo com a classe gerou laços maiores de afetividade, auxiliando na melhora do comportamento desses jovens dentro e fora da sala de aula, chegando algumas docentes a serem vistas como mães.

As professoras perceberam um desamparo familiar e, algumas relataram não terem conhecido os responsáveis mesmo após dois anos com a turma do projeto: “O contato é muito pouco, porque a gente tem muita dificuldade de acesso, porque os responsáveis muitas vezes não comparecem. Não vem assinar o boletim, não vem pegar as informações” (DOC 15). “O perfil de alunos que não tinham o acompanhamento dos pais, ajuda dos pais, suporte [...]”.

A seguir apresentamos algumas falas docentes sobre o tempo com a turma:

A diferença é que você fica só com uma turma e você pode observar as dificuldades daquele aluno [...] você pode dar continuidade de onde você parou, você pode observar mais a dificuldade de cada aluno, você passa a participar da vida daquele aluno (DOC 4).

Então, essa para mim é a diferença fundamental entre o projeto e uma turma regular, dita regular: é o tempo que nós passamos com eles. Esse tempo cria laços, esses laços se transformam em intimidade e intimidade para reconhecer um dia que seu aluno não está bem né (DOC 10).

A proposta do uso diário de vídeos dentro da dinâmica telessala, ajudando a tornar os conteúdos mais concretos, foi uma outra questão levantada pelas docentes. Contudo, elas disseram que a falta de atualização e a inadequação das teleaulas para jovens na faixa etária entre 14 e 17 anos não contribuía para a fixação dos conteúdos. Isso acabava gerando um desinteresse dos alunos, pois temáticas como mundo do trabalho e referências musicais das décadas de 60 e 70 se apresentaram distantes do dia a dia deles. Apresentamos algumas falas:

Eu acho que seria até bem cabível. Ela facilitaria para nós, até pela aplicação dos conteúdos, a organização desses conteúdos, o problema é que nem sempre os vídeos que fazem parte desse projeto autonomia são compatíveis ou adequados ao nosso aluno, né. [...] Telecurso, ele é um pacote que está tentando se encaixar em todas as idades (DOC 2).

A única crítica que realmente tenho é que os vídeos deste já estão um pouco ultrapassados, né. Mas eu acho bem interessante a questão do vídeo aula, dá leitura de imagem. Se os vídeos fossem um pouco mais atualizados, seria bem melhor (DOC 3).

Eles estranharam no início, a maneira de sentar, a aula em círculo [...]. Os vídeos, eles ficam cansados. No início eu sinto que foi até mais fácil, mas agora eles estão cansados. Tem umas aulas que são muito chatas realmente, sinto muito em falar, mas precisavam ser recicladas. As aulas não são feitas para eles (DOC 6).

Mencionamos nesse ponto as reflexões de Adrião e Peroni (2009, p.110), sobre as parcerias entre Estado e Terceiro Setor. Segundo elas, essas associações incorporam duas ideias: a do “público não estatal” e do “quase mercado”, pois o ente federado passar a desenvolver suas atividades com uma postura gerencial advindo do setor privado. Nesse cenário, Adrião e Peroni (2009) dizem que algumas parcerias se formam com compra de materiais pré-estabelecidos, feitos pela entidade não estatal, a fim de proporcionar uma educação de qualidade no ambiente escolar e auxiliar nas necessidades docentes (ADRIÃO, PERONI, 2009).

Em relação ao Projeto Autonomia Carioca, essas considerações das autoras nos reportam ao pensamento de que o conteúdo do material usado como central na dinâmica telessala – as teleaulas – foi pensando bem antes do início desse projeto e não era o mais adequado para os jovens envolvidos. Esse fato exigiu do professor estratégias diárias, nem sempre previstas nas formações continuadas, para atrair a atenção dos alunos a cada vídeo e poder realmente ajudar nas suas aprendizagens.

Outro ponto destacado, pelas docentes em relação aos vídeos, foi a grande quantidade de informações apresentadas em uma teleaula, o que não auxiliava na aprendizagem de alunos com grandes dificuldades em noções básicas de matemática – como por exemplo, as quatro operações matemáticas fundamentais – e de língua portuguesa – como interpretação de texto. Essas duas disciplinas estão presentes em avaliações em larga escala como a Prova Brasil – usada para estabelecer o IDEB – a Prova Rio – utilizada na formação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio, o IDE-Rio (LEITE, 2011).

Assim, percebemos que em uma lógica gerencialista, o Projeto Autonomia Carioca contribuiu para a melhora nos índices qualificadores da rede carioca, pois retirou das provas citadas, alunos que potencialmente poderia ter sérias dificuldades na resolução de questões matemáticas e de interpretação de texto. Seguem algumas falas nesse sentido:

Inicialmente, achava que a dificuldade maior era matemática [...]. Ao longo do ano, que eles se desenvolveram muito mais em matemática.... Hoje, que leitura e produção, ainda é a grande questão para eles e talvez a dificuldade de matemática esteja na questão da leitura e interpretação de texto (DOC 9).

Eles apresentaram muita dificuldade nas matérias que são consideradas fundamentais: português e matemática. Muitos não escreviam o nome direito é [...]. Não conseguiam construir um texto pequeno que fosse fazer uma redação, uma apresentação... (DOC 10)

Em relação ao trabalho das equipes, as docentes mencionaram a positividade dessas atividades, pois elas serviram como forma de integrar alunos com perfis individualistas que não sabem trabalhar em conjunto. Elas relataram as dificuldades para distribuir as tarefas semanais das equipes por conta da indisciplina e o desinteresse dos alunos. Destacamos três falas:

Às vezes é [...]. No início é um pouco difícil, para eles trabalharem em grupo. Mas com o tempo, eles começam a trabalhar em grupo de

modo melhor [...]. Eu acho bastante positivo, pois eles conseguem, no caso, um ajudar ao outro (DOC 3).

No início, foi muito difícil [...] Dificuldade de socializar as ideias dentro do grupo, achar um consenso dentro do grupo... perceber onde eu posso ajudar e onde eu preciso de ajuda [...] ao longo do ano, eles foram percebendo como podiam ajudar um aos outros (DOC 9).

Tenho muita dificuldade [...], mas a dificuldade é enorme porque eles são muito individualistas, não estão preparados para isso, para trabalhar em equipes e o projeto ajuda pelo próprio posicionamento, onde um tem que ficar de frente para o outro, olhar para o outro e muita das vezes não acontecia isso (DOC 15).

Nas atividades extraclasse, as professoras mencionaram que procuraram sempre integrar os alunos em todas as atividades normais da escola, como campeonatos, chá da poesia e gincanas. De acordo com a DOC 9: ““Uma turma integrada na escola. Eles percebem que eles não são excluídos e de fato fazem parte da escola”. Algumas professoras relataram que os passeios fora da unidade escolar, serviam para apresentar novas possibilidades além do ambiente telessala, ampliando conhecimento e perspectiva.

Nesse ponto da dinâmica telessala, percebemos uma interligação entre a educação formal escolar com a educação não formal de espaços além dos muros escolares. Em estudos sobre o conceito amplo de educação, Trilla (2008) diz que as modalidades educativas não devem ser vistas isoladamente, podendo se relacionar através de “interações funcionais”, ou seja, estabelecendo pontos de contato com ideias de reforço e complementariedade.

Embora algumas se considerassem generalista e outras mencionarem os desafios enfrentados no dia a dia com esses alunos em atraso escolar, observamos que todas as docentes consideraram enriquecedoras e positivas suas experiências na aceleração de estudos do Projeto Autonomia Carioca. Essa positividade foi percebida em sua experiência como docente na rede, e maioria também relatou em relação a aprendizagem desses alunos, até pela mudança comportamental e de afetividade com a escola e os docentes.

Considerações Finais

A visão docentes atuantes no Projeto Autonomia Carioca em uma CRE do Rio de Janeiro sobre a educação formal não convencional dessa aceleração aponta na direção de que qualidade educacional não deve ser vista apenas em números de índices

qualificadores de rede ou de avaliações em larga escala. É necessário que as administrações públicas observem na prática, no micro contexto das escolas, como esses processos de aprendizagem se desenvolvem para assegurar realmente uma formação cidadã em jovens matriculados nas suas redes.

A educação formal não convencional pode auxiliar estudantes com sérias dificuldades comportamentais e de aprendizagem, que provocam um atraso e o abandono escolar. Contudo, essas novas dinâmicas em sala de aula não podem ser fundamentadas em uma docência generalista ou em materiais inadequados para a realidade de jovens inseridos nessas classes, pois dessa forma se responsabiliza muito o professor envolvido e sem garantir a mesma aprendizagem da educação formal convencional – turmas regulares.

As parcerias público-privadas na educação carioca precisam ser pensadas e analisadas partindo de um contexto de uma ampla rede com uma diversidade grande de alunos com suas realidades próprias. Adequações de materiais e um olhar mais atento aos docentes em suas práticas apontam na direção de sólido resultados menos numéricos e mais concretos em relação à aprendizagem de estudantes defasados idade/série.

Referências

ABREU, Mariza. **Organização da Educação Nacional na Constituição e na LDB**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

ABREU, Rafael Ventura. A visão das ONGs sobre as parcerias com o Estado: formas distintas de se posicionar perante um “mal necessário”?. In: REIS, Elisa P. **ONGS: novos vínculos entre a sociedade e o Estado**. Rio de Janeiro; 7letras, 2013.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. **A educação pública e sua relação como setor privado: implicações para democracia educacional**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 3, n. 4, p. 1007-116, jan. /jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/105/294>>. Acesso em: 30 de out. 2014.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. **Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v.4, n.7, p.231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/83>>. Acesso em: 10 set. 2015.

BALL. Stephen. **Reformar Escolas / Reformar Professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 15, n. 002, p. 3-23, Braga, Portugal, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.org>>. Acesso em: 13 de jan. 2017.

_____. Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson (org). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.

_____. GEWIRTZ, Sharon. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “Gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson (org). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 abr. 2015.

_____. **Lei 8666, de 21 de junho de 1993**. Regulamenta o artigo 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitação e contratos da administração. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis8666.cons.htm>. Acesso em: 2 fev. 2017.

COUTINHO, Renato Soares. **O Projeto Autonomia Carioca na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: limites e possibilidades pedagógicas**. Revista Democratizar, v. VII, n.1, jan./jul. 2013, Rio de Janeiro. Disponível em: 24 set. 2014.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Comunicado de Convênio da Prefeitura do Rio de Janeiro e Fundação Roberto Marinho**. DO/RJ n.99, p.47, 2009. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Caderno de Metodologia**. Equipe Autonomia Carioca, Rio de Janeiro, 2010/2013a.

_____. **Incluir e transformar: Metodologia Telessala em cinco movimentos**. Guimarães, Vilma (Org.). Rio de Janeiro, 2013b.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e cultural política**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 5ª ed., 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação Básica. IDEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em 30 set. 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTAÑO, Carlos E. **O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do Terceiro setor**. Revista Lutas Sociais. São Paulo, volume 8, jun. 2002. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. **Terceiro Setor e a questão social; crítica ao padrão emergente da intervenção social**. São Paulo: Cortez, 3ª ed. 2005.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Caderno 1. Brasília: MARE, 1997. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosMare/caderno01.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Planejamento Estratégico da Prefeitura (2009-2012)**. Disponível em: <http://www.riocomovamos.org.br/arq/planejamento_estrategico.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015.

RIOEDUCA. **Ensinar e aprender: um movimento e muitas mãos/ GED 5ª CRE**. 1 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/blog.php?pid=20>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

RUSSO, Kelly. BANNELL, Ralph Ings. A educação pública no Rio de Janeiro: limites do modelo de democracia deliberativa ou fragilidade democrática?. In: BANNELL, Ralph Ings; FENERICH, Claudia; PRATA, Rita Vilanova (org.). **Educação para cidadania e os limites do liberalismo**. Rio de Janeiro: 7letras, 2011.

TELECURSO. **Metodologia Telessala**. Notícias. 2014. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/telecurso/noticias2014/11/metodologia-telessala.html>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparadas e aplicadas nas áreas de saúde e humanas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003