

Projeto Autonomia Carioca: parceria público-privada no ensino fundamental no município do Rio de Janeiro (2010-2015)

Elaine Rodrigues de Ávila¹
Wania Regina Coutinho Gonzalez²

Resumo

O texto trata do Projeto Autonomia Carioca, resultante de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Roberto Marinho, destinado à aceleração de estudos para alunos em atraso escolar no ensino fundamental das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, com o uso da Metodologia Telessala. O artigo foi desenvolvido a partir da análise dos documentos oficiais e de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes atuantes no projeto. À luz de autores como José Carlos Libâneo, Maria da Glória Gohn e Stephen Ball, concluímos que o projeto atendeu a uma lógica gerencialista e, ao mesmo tempo, proporcionou uma educação formal não convencional a esses estudantes.

Palavras-chave: Projeto Autonomia Carioca, parceria público-privada, educação formal, não convencional

Carioca Autonomy Project: public-private partnership for primary education in Elementary School in the city of Rio de Janeiro (2010-2015)

Abstract

The text deals with the Carioca Autonomy Project, resulting from a partnership between the Municipal Education Department and the Roberto Marinho Foundation, aimed at accelerating studies for students in educational backwardness in Rio de Janeiro's municipal schools, through the use of the Telessala Methodology. The article was developed based on the analysis of official documents and semi-structured interviews with teachers involved in the project. In the light of authors, such as José Carlos Libâneo, Maria da Glória Gohn and Stephen Ball, we

¹Graduação em História e Graduação em Direito pela Universidade Gama Filho. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA/RJ). Doutoranda em Educação pela UNESA/RJ (2017)

²Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Graduação e Pós-Graduação da UERJ e da UNESA.

Textura	Canoas	v. 19 n.41	p. 212-232	set./dez. 2017
---------	--------	------------	------------	----------------

conclude that the project met a managerial logic and, at the same time, provided students with a non-conventional formal education.

Keywords: Carioca Autonomy Project, public-private partnership, formal education, non-conventional

INTRODUÇÃO

O Projeto Autonomia Carioca foi uma aceleração de estudos, destinada aos alunos em defasagem idade/série matriculados no segundo segmento do ensino fundamental em escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Essa forma de aprendizagem é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no artigo 24, inciso V, alínea “b” para alunos em atraso escolar na educação básica, ou seja, estudantes com uma idade acima do que é recomendado na legislação para determinada série no ensino fundamental ou médio (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação, com vigência de 2001 a 2011, em suas diretrizes para o ensino fundamental, citou a aceleração de estudos como forma “inovadora” para resolver a “universalização do ensino e minimizar a repetência” (BRASIL, 2001).

No início dos anos 2000, alguns municípios e estados começaram a utilizar essa possibilidade legal como meio de atender esses alunos defasados e corrigir o fluxo de suas redes. Almeida et al (2011), apontaram que no ano de 2010 a distorção idade/série no ensino fundamental à nível nacional havia diminuído comparando-se com 2006. Contudo, o percentual de 29,6% ainda era considerado elevado, transparecendo a necessidade da continuidade das acelerações de estudos, mesmo não havendo mais previsão expressa no atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Nessa direção, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)³ e a Fundação Roberto Marinho (FRM) firmaram uma parceria público-privada no ano de 2009, implementando no ano seguinte o Projeto Autonomia Carioca. Ele visou atender os alunos em atraso escolar do segundo segmento do ensino fundamental e simultaneamente melhorar o fluxo da rede municipal pública.

³A rede carioca é uma das maiores da América Latina. Em dados de agosto de 2015, ela apresentava os seguintes números: 1461 unidades escolares, sendo 998 de ensino fundamental e 463 de educação infantil; 654.454 alunos matriculados, com 491 mil no ensino fundamental; divisão em onze Coordenadorias Regionais de Educação.

Este artigo analisa a parceria público-privada do Projeto Autonomia Carioca na visão dos documentos oficiais e na prática de docentes atuantes no Projeto em uma das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), entre os anos de 2010 e 2015. O artigo está dividido em quatro seções: “O Projeto Autonomia Carioca e o contexto político educacional”, em que mostramos essa aceleração de estudos inserida no planejamento administração municipal carioca; “O início do estudo: a construção do referencial teórico”, nesta apresentamos os conceitos e autores usados na pesquisa; “O Projeto Autonomia Carioca e a Metodologia Telessala à luz dos documentos oficiais”, onde expomos as dinâmicas em sala de aula do Projeto Autonomia Carioca a partir de informações oficiais divulgadas pela SME/RJ e a FRM; “A visão de docentes atuantes no Projeto Autonomia Carioca”, em que trazemos impressões docentes sobre a aprendizagem dos alunos dentro do Projeto a partir de suas práticas diárias.

O PROJETO AUTONOMIA CARIOCA E O CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL

No contexto político educacional nacional após a Constituição Federal de 1988 e a Reforma do Estado da década de 1990 abriu mais espaço para um processo de descentralização não só entre os entes federados, como também do Estado com a sociedade civil. Assim, as parcerias público-privadas se tornaram mais frequentes em áreas como a educação, trazendo para as escolas do país as atividades educativas desenvolvidas por entidades do chamado Terceiro Setor. O Projeto Autonomia Carioca seguiu nessa direção, no momento em que associou a SME/RJ e uma fundação da sociedade civil, para atender alunos em defasagem idade/série matriculados em sua rede pública.

No âmbito educacional municipal da cidade do Rio de Janeiro, o ano de 2009 marcou o início da administração do ex-prefeito Eduardo Paes. Ele nomeou como secretária de Educação a Sr^a Claudia Costin, que anteriormente foi ministra no governo do ex-presidente Fernando Henrique e também atuou no Banco Mundial. Uma das primeiras medidas dessa nova administração consistiu na elaboração de um Planejamento Estratégico da Prefeitura para direcionar as ações governamentais ao longo de quatro anos de mandato.

Em relação à Educação, o planejamento diagnosticou um alto grau de analfabetismo funcional e dificuldades em Matemática e Português entre os alunos matriculados no segundo segmento. A solução apontada pela prefeitura foi desenvolver um Programa de Reforço Escolar, composto por alguns projetos, a fim de provocar um “salto de qualidade” na educação do município.

Simultaneamente, a SME/RJ pretendeu elevar os índices qualificadores da rede como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação no Rio (IDE-Rio)⁴.

Partindo desse diagnóstico e na direção de concretizar o referido Programa de Reforço Escolar, a SME/RJ assinou um convênio com a FRM em 2009, para iniciar o Projeto Autonomia Carioca no ano seguinte, o qual fez parte da política pública educacional do município até 2015. Dentro do contexto de reforço escolar, uma aceleração de estudos destinada aos alunos do segundo segmento, onde a prefeitura detectou as maiores dificuldades de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2009). Assim, na educação formal das escolas públicas do município do Rio de Janeiro começou uma parceria público-privada que iria usar a Metodologia Telessala para auxiliar na aprendizagem de alunos defasados.

Essa metodologia foi desenvolvida pela FRM. Ela usa os vídeos do Telecurso 2000 – as teleaulas – como ponto inicial para desenvolver os conteúdos de disciplinas básicas do ensino fundamental e ajudar na aprendizagem de estudantes em atraso escolar. Esse material audiovisual é disponibilizado em DVDs com um total de 10 teleaulas cada. O aluno recebe um livro com textos e exercícios para acompanhar os vídeos.

Em 2010, a FRM realizava projetos semelhantes em outros estados e municípios brasileiros como política pública, por exemplo, o caso do Projeto Poronga no Acre e do Projeto Travessia em Pernambuco (TELECURSO, 2015). Segundo dados da FRM, a Metodologia Telessala se preocupa em desenvolver a “autoestima”, a “autocrítica” e a “auto avaliação” do estudante, proporcionando sua disciplina, iniciativa e organização (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2010/2013).

Desse modo, percebemos que a SME/RJ descentralizou na implementação de uma aceleração de estudos em sua rede pública, ao trazer uma organização do Terceiro Setor para auxiliar na diminuição da distorção idade/série no segundo segmento. A parceria público-privada entre SME/RJ e FRM reuniu cerca de 6.500 estudantes em seu primeiro ano e se estendeu até

⁴O IDEB para o 8º e 9º anos foi de 3,6, mas a meta projetada era de 3,9; já o IDE-Rio, teve como índice para o segundo segmento em 2009, 3,4. (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

2015, envolvendo também docentes e gestores das escolas públicas municipais.

O INÍCIO DO ESTUDO: CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente, apresentamos os referenciais teóricos usados no artigo a partir do conceito amplo de educação e das ideias de descentralização no campo educacional em contexto posterior a Constituição Federal de 1988 e da Reforma do Estado da década de 1990. Esses autores auxiliaram na compreensão dos dados obtidos no levantamento documental e nas entrevistas semiestruturadas com as docentes do Projeto Autonomia Carioca.

Ao usarmos o conceito amplo de Educação, dialogamos com autores que abordam os processos educativos nos ambientes escolares e também fora deles. Eles entendem os referidos processos a partir de três modalidades: a educação formal, a educação não formal e a educação informal. Entre esses autores estão Gohn (2010, 2011), Libâneo (2010, 2011) e Trilla (2008).

Segundo Gohn (2010, 2011), a educação formal apresenta como características principais: intencionalidade nas ações realizadas; os conteúdos normatizados; a metodologia é prevista por lei; possibilita o discente uma certificação ao final de uma etapa; é dividida em séries; os docentes devem ser capacitados para o nível educacional. A autora menciona que a normatização e a burocracia na educação forma podem provocar uma falta de flexibilidade nos processos educativos, ocasionando dificuldades na aprendizagem. Esse fato pode ser reforçado pela falta de recursos tecnológicos e uma formação nem sempre adequada dos docentes para usá-los nas escolas pelo país (GOHN, 2014)

Em relação à educação não formal, Gohn (2011) fala que nessa modalidade o objetivo é o desenvolvimento das habilidades do estudante para um papel ativo como cidadão em sua comunidade, na direção de desenvolver uma nova cultura política. Existe uma intencionalidade nas ações educativas, contudo ocorre a possibilidade de modificação dos objetivos e das metodologias de acordo com as necessidades do grupo de indivíduos envolvidos. Não há uma divisão por série e nem sempre existe uma certificação ao final do processo. Nos espaços não formais aparecem o papel do educador social, que, em alguns casos, não é um professor e suas ações podem reforçar os conteúdos apresentados na educação formal.

No que se refere à educação informal, Gohn (2010, 2011), diz que nessa modalidade, as ações educativas acontecem de modo espontâneo, no convívio familiar, com amigos, entre outros grupos que o indivíduo frequenta. As ações não ocorrem de forma intencional, até porque, ela ocorre no cotidiano de cada pessoa ao longo de toda a sua vida.

Outro autor que dialoga com o conceito amplo de educação é Libâneo (2010). Para ele, os processos educativos estão contidos em dois grupos: a educação não intencional, em que está inserida modalidade informal; a educação intencional, comportando a educação formal e a educação não formal. Em um ponto de contato com as considerações Gohn (2010, 2011), o autor afirma que a educação informal tem relação com as vivências de cada indivíduo nos grupos que participa, sem existir uma intencionalidade nas atividades educativas, as quais por ventura ele venha a participar.

Para Libâneo (2010, 2011), na educação formal existe a ocorrência de uma intencionalidade em uma estrutura sistematizada, com objetivos próprios a serem atingidos. Essa modalidade pode ser: a convencional, quando ocorre nas escolas; a não convencional, no momento em que as metodologias desenvolvidas nos processos educativos não são as normalmente usadas nas turmas de uma escola, como por exemplo, a educação de jovens e adultos. Educação que pode ocorrer dentro ou até mesmo fora da escola.

A outra modalidade na educação intencional, segundo Libâneo (2010), é a educação não formal. Nela as ações educativas apresentam menor sistematização e podem ocorrer em espaços fora do ambiente escolar como museus, centros culturais ou feiras literárias. Porém, o autor ressalta que ela não pode ser vista como uma alternativa à educação formal, devendo existir na verdade uma ligação entre elas.

Por fim e nessa direção, para Trilla (2008), as três modalidades educativas não devem ser pensadas como campos isolados, sem interligações. O autor menciona que as relações podem acontecer por meio: de “intromissões mútuas”, em que as metodologias e os recursos educativos não pertencem só a uma modalidade, possibilitando o uso por todas nos processos de aprendizagem; de “interações funcionais”, onde as relações entre as modalidades acontecem por meio de efeitos, como por exemplo relação de reforço e colaboração, relação de complementaridade e relação de suplência ou substituição.

Nesse artigo, dialogamos também com autores que discutem as ideias de Descentralização na Educação, conceito que se tornou mais frequente após a Constituição Federal de 1988 e da Reforma do Estado durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Segundo Abreu (2002), o processo descentralizador poderia acontecer de duas formas. A primeira, a Descentralização à nível governamental, em que União, Estado, Municípios e Distrito Federal compartilham tarefas e competências no caminho de oferecer serviços sociais mais eficientes e de qualidade. Os artigos 23 e 24 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) trazem a divisão de competências administrativas comuns e competências legislativas concorrentes entre os entes federados, consequência também do federalismo de cooperação (CURY, 2006; ARAUJO, 2010) adotado no texto constitucional.

Além dessa forma descentralizadora, Abreu (2002) aborda a descentralização à nível do Estado para Sociedade Civil, em que os entes estatais buscam parcerias com entidades da sociedade civil como modo de tornar as ações governamentais mais eficientes e eficazes. Duas direções são possíveis, segundo a autora: a privatização e as parcerias público-privadas com o Terceiro Setor – formado fundações, ONGs, entre outras.

A atuação desse setor em questões sociais públicas não é um consenso entre os autores. Montañó (2005) menciona que o Terceiro Setor representa um novo trato a questão social, em que o Estado minimiza suas ações, transferindo para esse setor tarefas antes exclusivas dos entes estatais. Em abordagem distinta a Montañó (2005), Gohn (2010, 2011) percebe que atuação do Terceiro Setor na Educação representa novas formas de associativismo civil capazes de contribuir para integrar educação formal e educação não formal, direcionando para formação de uma nova cultura política.

Por fim, é relevante ressaltarmos que as ideias de descentralização ganharam força em um contexto de Reforma do Estado da década de 1990, iniciada durante o governo do ex-presidente, Fernando Henrique Cardoso. Com a publicação do Plano Diretor da Reforma e do Aparelho do Estado, a administração federal procurou tornar as ações governamentais menos burocráticas e mais gerenciais (PEREIRA, 2007).

Esse fato, trouxe não só para esfera federal, como também para as esferas municipais e estaduais nas décadas seguintes, as ideias gerencialistas para o cenário das políticas públicas sociais. Segundo Ball (2002, 2011), no novo gerencialismo ocorre a incorporação de modelos do setor privado,

provocando mudanças no contexto escolar nas suas relações entre docentes, gestão e alunos.

O PROJETO AUTONOMIA CARIOCA E A METODOLOGIA TELESSALA À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os conceitos e autores relacionados na última seção auxiliaram na compreensão do contexto político educacional descentralizador que aconteceu no município do Rio de Janeiro durante o ano de 2010 e 2015. Nesse período, a aceleração de estudos do Projeto Autonomia Carioca aconteceu em escolas das onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) da SME/RJ, Projeto que representou uma parceria público-privada entre o município do Rio de Janeiro e a FRM. Nesta parte do artigo, apresentamos como os documentos oficiais entenderam e perceberam esse projeto fundamentado na Metodologia Telessala, desenvolvida pela FRM.

No Projeto Autonomia Carioca, a Metodologia Telessala significou usar uma rotina diária diferenciadas de uma turma regular. Por meio de vídeos e de materiais fornecidos pela FRM, os alunos realizavam ações educativas não convencionais semanalmente com um professor, denominado pela SME/RJ e a FRM, de Mediador Pedagógico. Ele era um docente da rede no segundo segmento e atuava nas telessalas com esses estudantes em todas as disciplinas, independentemente de sua formação acadêmica⁵. Percebemos que tal professor acabou na verdade apresentado características generalistas, pois tinha responsabilidade pelos processos educativos em todas as matérias com alunos em atraso escolar dessa aceleração de estudos.

No Quadro 1, destacamos as principais dinâmicas propostas nessas classes, que eram desenvolvidas pelo professor mediador pedagógico durante os quatro dias na semana em que lecionava na turma do projeto:

Quadro 1: Metodologia Telessala

Metodologia Telessala	Descrição
------------------------------	------------------

⁵Esse docente ficava com a turma as 2as, 3as, 5as e 6as em horário normal de aula, o que representava aproximadamente 4:30h. Nas 4^{as}, os alunos ficavam com outros três professores. Eles atuavam em aulas de educação física, inglês e CEST (atividades educativas complementares relacionadas a outras disciplinas).

1) Acolhida e Arrumação da sala em Círculo	1) Acontecia no início da aula integrando os alunos e o professor; a partir de brincadeiras lúdicas ou mensagem. Depois, se dispunha as cadeiras e mesas, formando um círculo para o restante da aula.
2) Caderno memorial	2) Caderno utilizado pelo aluno para registrar diariamente o que acontecia na aula. Sugere-se que o docente também faça um memorial para suas anotações e impressões sobre a aprendizagem dos alunos.
3) Leitura de Imagem	3) Depois a exibição das teleaulas, alunos e o professor conversava sobre os conteúdos apresentados.
4) As Equipes	4) A classe era separada em 4 equipes: coordenação, socialização, síntese e avaliação.
5) Percurso livre	5) Material desenvolvido pela FRM contendo atividades relacionadas à raciocínio lógico matemático ou a partir de livros paradidáticos distribuídos aos alunos.
6) Novas Oportunidades de Aprendizagem (NOA)	6) Tarefas de reforço de conteúdo passados no decorrer dos módulos em são divididos os conteúdos.
7) Os Módulos	7) As disciplinas foram separadas por módulos, partindo de três eixos temáticos: “O ser humano e sua expressão. Quem sou eu?”; “O ser humano interagindo com o espaço. Onde estou?”; O ser humano em ação. Para onde vou? O começo e a finalização de cada módulo não estavam correlacionados ao término de um bimestre.

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

Dentro da rede, o Projeto Autonomia Carioca recebeu a denominação de Aceleração, contendo a seguinte divisão: Aceleração 2, destina a alunos em atraso no 6º ano, realizando o projeto em 2 anos; Aceleração 3, para estudantes defasados no 7º e 8º anos, fazendo essa aceleração em 1 ano (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011). Ao final desse período, os alunos concluíam o ensino fundamental, estando aptos ao ingresso no ensino médio (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013a).

Dessa forma, as rotinas das turmas do Projeto Autonomia Carioca não apresentaram as mesmas dinâmicas desenvolvidas em uma turma regular, embora ocorressem na educação formal pública do município. Assim, percebemos que elas se aproximaram do conceito de educação formal não convencional apresentando por Libâneo (2010) em seus estudos sobre conceito ampliado de educação. Segundo o autor, uma das modalidades educativas é a educação formal, em que as ações educativas ocorrem no ambiente escolar, existindo uma intencionalidade na sua execução (LIBÂNEO, 2010).

Na educação formal, o autor fala em duas possibilidades: uma educação formal convencional, tradicionalmente usada pelas escolas a partir de recomendações legais; uma educação formal não convencional, que embora ocorra no ambiente escolar, segue práticas direcionadas às situações específicas e fora do que normalmente é usada pelos docentes, como a educação de jovens e adultos e a educação a distância. O Projeto Autonomia Carioca nos pareceu próximo do conceito apresentado por Libâneo (2010) de educação formal não convencional, pois ele desenvolveu uma metodologia específica para alunos em atraso escolar em turno regular seguindo dinâmicas e rotinas nem sempre utilizadas pelas demais classes do colégio.

No tocante aos procedimentos metodológicos da pesquisa visando perceber a visão oficial dessa aceleração de estudos, realizamos uma busca na documentação oficiais do Projeto Autonomia Carioca contida nos seguintes sites de domínio público na rede mundial de computadores: Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura do Rio de Janeiro, RioEduca, Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, Telecurso 2000 e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Inicialmente, no link de busca de cada site, utilizamos o filtro “Projeto Autonomia Carioca”, no período entre 2009 e janeiro de 2015. Depois “reforço escolar”, “IDEB” e “IDE-Rio” e nesses três últimos, separando apenas documentos relacionados ao projeto. Dessas informações, obtivemos um total 70 documentos, que incluíram desde dados sobre o convênio que

formalizou a parceria entre SME/RJ e FRM até falas de alunos sobre sua experiência no projeto. Os materiais oficiais distribuídos pela SME/RJ e a FRM nas formações continuadas do professor mediador pedagógico somaram-se a esses documentos, pois eles possuíam informações sobre a metodologia do projeto, o número de turmas entre 2010 e 2012 e as falas de professores, alunos e gestores.

Das informações obtidas nesses documentos e materiais foi realizada uma análise preliminar em que observamos os conceitos, os contextos e os autores (CELLARD 2008), separando os dados por assuntos. A partir de uma nova leitura dos dados, analisamos que a parceria público-privada do Projeto Autonomia Carioca apresentou dois momentos na rede entre 2010 e 2014.

Entre os anos de 2010 e 2012, no seu primeiro momento, o Projeto obteve relevância dentro do Programa de Reforço Escolar proposto no Planejamento Estratégico da Prefeitura de 2009. A SME/RJ e a FRM tiveram uma visão positiva dessa aceleração de estudos, o que observamos nas respectivas das falas da secretária de educação, Cláudia Costin e do secretário geral da FRM, Hugo Barreto, expostas a seguir:

Vocês tiveram uma oportunidade única e souberam aproveitá-las. Muitos de vocês, com certeza, já haviam pensado em largar os estudos, mas com o esforço dos professores da rede com essa nova metodologia aprender ficou muito mais fácil. As aulas são diferenciadas, mas dinâmicas e os estudantes passam não só pelas provas da aceleração, mas pelas provas do município. (SME/RJ, 2011)

Hoje é um dia de festa, pois vocês estão aqui dando o exemplo e mostrando como é possível vencer preconceitos, mudar paradigmas e construir uma nova perspectiva para um futuro melhor de cada um. A educação passa por uma transformação no rio. E vocês fazem parte dessa história (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2011).

Depoimentos de professores e alunos envolvidos reforçam essa visão positiva do projeto. Um docente disse: “Estou aprendendo a Metodologia, mas os resultados são encorajadores” (FRM, 2013b). O outro mencionou: “O trabalho é mais prazeroso do que uma aula tradicional. É uma nova abordagem que devemos tentar sempre” (FRM, 2013b). A seguir um estudante do projeto fala em uma das três formaturas coletivas realizadas nesse período:

No começo, achei estranho. Pensei que era só chegar, sentar na sala de aula e começar a copiar o conteúdo. Mas as aulas do Autonomia Carioca são muito legais. A gente assiste às teleaulas e depois discute em dinâmicas de grupo. Agora, todo mundo na escola que chamava a nossa turma de defasada quer participar do programa – aluna de Campo Grande (SME/RJ, 2010).

Em relação aos índices da rede pública municipal carioca, ocorreu a elevação do IDEB de 3.6 em 2009 para 4.4 em 2010 no segundo segmento. Houve também um crescimento do IDE-Rio que passou para 4.5, no ano de 2011. De acordo com a secretária de educação:

Os avanços do IDEB 2011 surgem dois anos após a implantação de programas para melhoria do ensino nas escolas, como o intensivo e contínuo programa de reforço escolar, que vem corrigindo os déficits de aprendizagem, principalmente nos anos finais, também conhecido como segundo segmento (SME/RJ, 2012)

O segundo momento do Projeto Autonomia Carioca, percebido na análise documental, aconteceu entre os anos de 2013 e janeiro 2015. Esta fase ocorreu durante o segundo mandato do ex-prefeito Eduardo Paes, período em que os programas de reforço escolar apresentaram uma reformulação. O ponto central passou para a “recuperação paralela intensiva” e reforço escolar no contra turno (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2013). Consideramos ser esse fato uma consequência da percepção por parte da SME/RJ da melhora nos índices qualificadores da rede e na diminuição de alunos em atraso escolar, por algumas escolas.

Houve a troca na secretária de educação no ano de 2014, passado a pasta para a Senhora Helena Bomeny, que atuou em Programa das Nações Unidas, no INEP e no Ministério da Educação, segundo informações da SME/RJ. Foi o momento de publicação de nova resolução sobre os programas de reforço. Não foram encontradas falas diretas sobre o Projeto Autonomia Carioca, o que nos apontou na direção de uma menor relevância dele no contexto escolar. As formaturas coletivas deixaram de acontecer, ocorrendo apenas nas escolas. A meta do IDEB em 2013 continuou em 4.4, embora a projetada fosse 4.6 (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2015).

Concluimos essa etapa da análise observando entre os anos de 2010 e 2014, os alunos matriculados no Projeto Autonomia Carioca não participaram da Prova Brasil e a Prova Rio, avaliações usadas na formação do IDEB e do

IDE-Rio, respectivamente. Dessa forma, a SME/RJ retirou desse processo avaliativo alunos que potencialmente poderiam não apresentar bons resultados em razão das dificuldades de aprendizagem principalmente em disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa⁶. Só em 2010, aproximadamente 6.500 estudantes não realizaram essas provas, por estarem no projeto.

Assim, observamos que houve uma elevação dos índices do IDEB e do IDE-Rio, sem uma efetiva avaliação do processo de aprendizagem desses jovens participantes do projeto. A positividade da SME/RJ em relação aos programas de reforço escolar, em especial o Projeto Autonomia Carioca atendeu a uma lógica gerencialista, mas pode não ter representado um verdadeiro “salto de qualidade” na educação de estudantes em atraso escolar desse programa.

A VISÃO DOCENTE DO PROJETO AUTONOMIA CARIOCA

O artigo apresenta nessa última seção a visão da parceria público-privada na percepção de docentes atuantes no Projeto Autonomia Carioca. Em uma segunda etapa da pesquisa, realizamos uma análise de conteúdo, a partir de dados coletados em entrevistas semiestruturadas com professoras mediadoras pedagógicas do Projeto Autonomia Carioca em uma CRE da zona norte do Rio de Janeiro, entre outubro e novembro de 2015.

Nós usamos como critérios para a escolha das professoras: o tempo de experiência no projeto e a localização da unidade escolar. Assim, procuramos trazer visões docentes diferentes a contar do período vivenciado no projeto e, ao mesmo tempo, compreender como alunos de bairros com realidades e necessidades diversas desenvolveram seu processo de aprendizagem nessa aceleração de estudos.

Após a devida solicitação e autorização da SME/RJ, 15 professoras concederam entrevistas em 13 unidades escolares – distribuídas em 10 bairros nessa coordenadoria – com idades variando entre 60 e 41 anos. Nesse grupo estiveram docentes veteranas – com experiência de mais de três anos no projeto – e docentes novatas – com até dois anos nessa aceleração. Seis professoras eram de Língua Portuguesa; três, de Educação Física; duas, de Ciências; duas, de Matemática; uma, de Música; uma, de História.

⁶No início do ano letivo, os alunos do Projeto Autonomia Carioca realizavam uma avaliação diagnóstica FRM de Matemática e Língua Portuguesa, proposta pela FRM. Ela auxiliava o docente mediador pedagógico a perceber as dificuldades desses alunos em suas aprendizagens.

Inicialmente, fizemos uma leitura flutuante (TURATO, 2003) dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas. Após essas primeiras impressões sobre o material, a análise seguiu para uma segunda etapa em que foi realizada uma categorização e/ou subcategorização (TURATO, 2003) dos temas mais recorrentes, separando por categorias os dados obtidos nas entrevistas com as docentes.

Esse fato ajudou em uma melhor divisão das informações colhidas, as direcionando ao objetivo dessa pesquisa. Dois temas e suas respectivas divisões serão apresentadas nesse artigo: “Projeto Autonomia Carioca e a Educação Formal Não Convencional”; “Projeto Autonomia Carioca e seus efeitos”. As falas de cada professora foram separadas por unidade de registro que de acordo com Franco (2012) podem representar uma simples frase ou um parágrafo. Preservando as suas privacidades, cada entrevistada será identificada pela sigla PFO, com um número que representa a ordem cronológica de realização das entrevistas semiestruturadas.

O primeiro destaque nas falas das docentes será sobre os vídeos do Telecurso 2000 e do tempo destinado a turma Projeto durante a semana. Elas mencionaram aspectos positivos em usar as teleaulas, que focalizam com situações concretas da vida cotidiana, para iniciar os conteúdos das disciplinas, o que auxiliava na aprendizagem. Contudo, as professoras também relataram que nem sempre as mesmas eram adequadas aos alunos adolescentes, havendo a necessidade de atualização de alguns.

Os vídeos, as teleaulas, apesar da gente saber que as teleaulas são antigas, eles acham engraçado, máquina de escrever até porque eles nunca tinham visto isso antes [...]. Apesar disso tudo, que eu acho que é uma deficiência, eles conseguem mostrar a aplicação do conteúdo no dia a dia, isso acontece (PFO 5).

Olha, acho que de uma certa forma facilita pois é uma ferramenta a mais que você tem em sala de aula, prende a atenção deles, mas em relação ao material, eu tenho uma crítica que seria uma defasagem muito grande [...]. É um material legal? É mas deveria estar atualizado [...] A proposta é boa, mas o material não é adequado nesse momento, porque tem muita coisa ali que está desatualizada (PFO 9).

Eu vejo como uma forma positiva, muito positiva. Qualquer coisa que envolva tecnologia, vídeoaula, uma charge [...] qualquer instrumento que você use diferente de um livro, de um caderno e de um quadro, eu acho positivo. O único problema desse método seria a forma arcaica que vem [...] porque esse

material já foi preparado há algum tempo. É um material antigo que mostra coisa e dados ultrapassados que precisariam ser renovados, mas eu gosto muito dessa metodologia (PFO10).

Outro aspecto positivo na Metodologia Telessala apresentado pelas docentes foi a possibilidade de ficar mais tempo durante a semana em uma turma com número reduzido de alunos. Desse modo, elas percebiam mais as dificuldades de aprendizagem de cada aluno, podendo planejar atividades direcionadas à essa situação. Além disso, as professoras acabaram ficando mais próxima aos estudantes, desenvolvendo maiores laços de afetividade com eles. Elas podiam também explicar aos poucos as diferenças da Metodologia Telessala, auxiliando no entendimento de cada dinâmica diária.

A questão de o aluno ficar mais íntimo do professor, ter maior liberdade com o professor. E, por outro lado também, o professor ter mais tempo para ter um olhar diferenciado para esse aluno. Então, a partir do momento que você tem uma turma única, você tem um número reduzido de alunos. A coisa passa a ser diferente, né (PFO 1).

Pelas turmas serem menores, os professores conseguem dar mais atenção as carências dos alunos, né. Eu tenho observado isso, então isso funciona um pouco melhor e dá também para dar um reforço melhor na aprendizagem deles (PFO 3).

Porque o que os professores do regular muito reclamam: a gente só tem 50 minutos com eles, a gente só tem dois tempos com eles não dá para gente desenvolver um trabalho, entendeu? (PFO 4)

No regular, você entra e sai e você acaba não conhecendo ninguém. No projeto, você fica durante a semana o dia todo com eles né. Você tem a chance de conhecer mais o aluno, ver a dificuldade que ele está tendo (PFO 6).

As docentes falaram sobre os perfis dos alunos: faltosos, reprovados em anos anteriores ao projeto, com baixo autoestima, desinteressados, alguns com pouco apoio familiar e com dificuldade principalmente em Matemática e Língua Portuguesa.

Defasados, em interpretação de textos. Muita dificuldade de leitura [...] até nas questões de matemática, se eu não sei ler direito, atrapalha [...] muitas vezes a área do português está muito ligada à matemática... Dificuldade enorme em matemática (PFO 14).

Em relação ao trabalho de equipe, as professoras disseram ser a parte da Metodologia Telessala em que mais sentiram dificuldade para realização, muitas vezes pelo perfil individualista dos alunos ou pela falta entendimento do que seja um trabalho coletivo. Algumas docentes relatam a positividade desse trabalho e foram conseguindo bons resultados aos poucos. Contudo, outras disseram que apenas algumas equipes acabavam realizando suas tarefas.

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 (PFO 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 (PFO 9).

Quanto às atividades extraclasse, todas as professoras disseram que fossem elas em espaços além da escola – visita aos museus e aos centros culturais – ou dentro da própria escola – torneio de futebol ou chá da poesia – as turmas sempre participaram. Nesse ponto, a análise dos dados revelou que essa característica da dinâmica telessala aproximou-se do conceito de “interações funcionais” mencionado por Trilla (2008) em estudo sobre interligações da educação formal com a não formal. Essas atividades complementaram os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, representando uma relação de reforço e colaboração, questão que auxiliou os estudantes na percepção de novas possibilidades de aprendizagem e desenvolver sua autoestima.

Por fim, percebemos que as professoras não possuíam um pleno conhecimento da contexto político-educacional em que estava inserido o Projeto Autonomia Carioca. Ao entrarem nessa aceleração de estudos, as docentes não foram esclarecidas sobre os reais motivos da realização desse projeto e o que realmente consistia trabalhar de forma “acelerada” com alunos em atraso escolar. Algumas pensaram que fosse um trabalho semelhante ao supletivo, em que possuíam experiência. “Não, não. Conhecia apenas umas aulas assim de assistir na televisão” (PFO 2). “[...] O primeiro contato que tive, eu lembrei daqueles vídeos da TV, do canal 2, TV Educativa. Quando eu vi os DVDs, assisti aos vídeos, eu lembrei desse canal” (PFO 11).

Entendemos que faltou uma maior clareza por parte governamental nas formações continuadas dadas às docentes sobre os objetivos da implementação de determinado projeto dentro da política pública municipal. Dialogamos com Russo e Banell (2011), que em artigo sobre o contexto político-educacional da cidade do Rio de Janeiro, mencionam o fato dos profissionais da área educacional nem sempre opinarem nessas questões, perdendo espaço para a posição de “gestores” e “os pais”.

Apesar desse ponto, observamos que nessa docência com viés generalista da turma do Projeto Autonomia Carioca, as professoras consideraram positiva a experiência. Primeiro, pela percepção das modificações comportamentais e na aprendizagem dos alunos envolvidos. Segundo, por desenvolverem olhares mais apurados sobre as dificuldades de estudantes em turmas regulares.

Quando eu recebi esse convite, eu achei que era uma oportunidade de eu tentar, olha só, não é soberba da minha parte, mas eu achei que era uma oportunidade de eu fazer uma diferenczinha, na vida de alguns alunos e eu acho, que graças a Deus, eu estou conseguindo fazer. Receber um abraço no final da formatura, agradecendo por tudo que você e você nem sabe direito aquilo que você fez (PFO 5).

Olha só, são duas professoras diferentes: antes e depois do projeto. Porque você já estava cansada daquela sala de aula, falei, a gente fica invisível na sala de aula na turma regular [...] depois de tantos anos, mas de vinte anos de matemática, eu tive de arrumar outra maneira de ensinar a matemática, não aquela da sala de aula. A gente cresce, é um crescimento que todo ano a gente cresce um pouquinho. Vai crescendo junto com eles. Aprende o tempo todo, com certeza (PFO 6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas análises apresentadas nesse artigo sobre o Projeto Autonomia Carioca, procuramos contribuir com reflexões sobre as parcerias público-privadas presentes em políticas públicas educacionais em municípios e estados brasileiros nos últimos anos. Na análise documental e na análise das entrevistas realizadas, nós percebemos que a avaliação da qualidade na aprendizagem de um aluno está muito além de números e estatísticas, quando se refere aos programas de aceleração de estudos.

O Projeto Autonomia Carioca atendeu estudantes em defasagem idade/série nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, lançando um olhar para jovens, às vezes, esquecidos em suas dificuldades em

turmas com grande quantitativo de discentes. Contudo, no decorrer de seis anos na rede, as turmas do projeto apresentaram desafios que foram além da visão positiva da SME/RJ e da FRM.

Entre os impasses estiveram: alguns vídeos do Telecurso 2000 não apresentavam conteúdos adequados para a faixa etária dos jovens do projeto; a diminuição da carga horária na formação continuada do professor mediador pedagógico; a visão nem sempre positiva do contexto escolar sobre o projeto; a retirada desses alunos das avaliações formadoras do IDEB e do IDE-Rio, o que gerou um desconhecimento dos seus reais processos de aprendizagem.

Observamos que ao mesmo tempo, o projeto abriu caminhos metodológicos que podem ser repetidos em turmas regulares, independentemente da sua existência ser resultado de uma parceria público-privada. Entre os aspectos positivos destacados pelos docentes participantes estiveram: salas com menos alunos e disponibilização de recursos audiovisuais para os docentes. Mas elas mencionaram também a necessidade de uma formação continuada e eficiente para os professores.

Contudo, o mais relevante é que ele abriu caminho para a percepção que “salto de qualidade” na educação não pode ser só em números. Olhar para um aluno em suas deficiências é perceber, acima de tudo, que no trabalho com jovens de escolas públicas defasados idade/série, é preciso desenvolver metodologias que façam esse aluno entender seu papel como cidadãos ativo na sociedade, além de conhecer os conteúdos básicos de disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa. Um olhar além dos índices e focado no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Patrícia C. A. et al. *Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual*. Disponível em: <<http://www.fvc.org/estudos-e-pesquisa/2011/pdf/livro3/02%20anos%20finais%20do%20ensino%20fundamental.pdf>>. Acesso em: 20 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.

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.

_____. 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.

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. 2014.

_____. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/htm>. Acesso em: 25 mai. 2014.

_____. *Lei 10172 de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 5 de jan. 2015.

_____. *Lei 13005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo Político e Educacional. In: FERREIRA, Naura Syrya Carapeto (Org.). *Políticas Públicas e Gestão de Educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

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

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

_____. *Memorial da Autonomia Carioca*. Equipe Autonomia Carioca, 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.

_____. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Revista Investigar em Educação*. v.1, n.1, 2014.

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

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

_____. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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 mai. 2015.

_____. *Resultados Gerais do IDE-Rio 2014*. Secretaria Municipal de Educação, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2062412/4143543/IDERio2014SecretariaMunicipaldeEducacao.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

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. 2014.

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.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. As pré-inscrições para Projetos de Reforço Escolar 2011. *Notícias*. 9 dez. 2010b. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article=id=1374622>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. *Resultados Gerais do IDE-Rio 2014*. Secretaria Municipal de Educação, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2062412/4143543/IDERio2014SecretariaMunicipaldeEducacao.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

TELECURSO. *Telecurso nas escolas*. Notícias. 2014. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/telecurso/noticias2014/11/projeto-pelo-pais.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.

Recebido em 13/03/2017
Aprovado em 04/07/2017