



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Renan dos Santos Medeiros

**Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas: o que pensam
os alunos e professores do GEO Nelson Prudêncio**

Rio de Janeiro

2021

Renan dos Santos Medeiros

Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas: o que pensam os alunos e professores do GEO Nelson Prudêncio

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Ramalho Ortigão

Rio de Janeiro
2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M 488 Medeiros, Renan dos Santos.
Qualidade nos ginásios experimentais olímpicos cariocas: o que pensam os
alunos e professores do GEO Nelson Prudêncio / Renan dos Santos Medeiros –
2021.

139 f.

Orientadora: Maria Isabel Ramalho Ortigão.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Esporte – Teses. 3. Indicadores – Teses. 4.
Polivalência – Teses. 5. Qualidade – Teses. I. Ortigão, Maria Isabel Ramalho. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Renan dos Santos Medeiros

Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas: o que pensam os alunos e professores do GEO Nelson Prudêncio

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Aprovada em 02 de agosto de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Ramalho Ortigão
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dr.^a Rosanne Evangelista Dias
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dr.^a Dinah Vasconcellos Terra
Faculdade de Educação da UFF

Rio de Janeiro
2021

DEDICATÓRIA

A Deus, que me oportunizou a vida.

A minha esposa e filhos, por todos os momentos difíceis que passamos ao longo desta escrita, por estarem sempre ao meu lado, dando forças para que esse momento fosse possível.

A meus pais e irmãos, por serem um porto seguro, sempre dispostos a ouvir e compartilhar lições de vida.

À minha orientadora, que me acolheu antes mesmo de eu fazer parte do curso de mestrado.

E a todos que acreditam em uma educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Isabel, por ser incansável nas orientações e na busca pela elaboração e aperfeiçoamento do texto.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ).

A todos os professores(as) com quem pude ter a honra de compartilhar momentos em salas de aula e corredores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Ao professor Wilson, minha primeira referência em educação.

À minha prima, Cláudia, por ter me auxiliado na elaboração do projeto de pesquisa.

À educação pública, que me oportuniza realizar este sonho.

A toda a comunidade escolar do Ginásio Experimental Olímpico Nelson Prudêncio e à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por permitir que esta pesquisa fosse realizada.

A Ana Caroline Vieira, por me ajudar em toda minha jornada no GEO.

A Antônio Tavares Junior, por todo o conhecimento compartilhado.

E, por fim, ao saudoso Gabriel Siqueira Matos, que, mesmo dos céus, esteve presente em todo este texto.

A questão sobre o que significa ser humano é também, e talvez até acima de tudo, uma questão educacional. A educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros “recém-chegados”, é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana.

Gert Biesta

RESUMO

MEDEIROS, R. S. **Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas: o que pensam os alunos e professores do GEO Nelson Prudêncio.** 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A pesquisa aqui apresentada foi realizada no Ginásio Experimental Olímpico Carioca Nelson Prudêncio e se propôs a interpretar os sentidos de qualidade da educação percebidos por professores, direção e estudantes do 9º ano escolar da unidade. Buscou-se evidenciar como a relação da proposta da SME-RJ de uma escola vocacionada para o esporte se traduz no contexto da prática e é afetada pelas interpretações sobre a práxis da polivalência. A investigação foi conduzida por meio de análise documental e de aplicação de questionários aos atores alvo e operou com a abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe. Foram analisados documentos públicos produzidos pela SME-RJ que conceberam o modelo de escola GEO; a configuração de seu currículo, seu processo de matrícula e as alterações em sua rotina promovidas pela pandemia da COVID-19. Os questionários foram direcionados a alunos, professores e direção da escola, com o propósito de coletar discursos importantes para o debate acerca da qualidade da educação. Na base da pesquisa está a crença na insuficiência de discussões a respeito da qualidade educacional, que contempla apenas números e despreza as contribuições desses atores. A análise dos dados da pesquisa considerou tanto as contribuições de Ball e colaboradores acerca do ciclo de políticas como a classificação de indicadores educacionais (de qualidade) proposta por Ortigão (2005), permitindo um diálogo entre educação, esporte e qualidade por meio da análise dos contextos, processos e resultados. A análise possibilitou perceber que os indicadores de processo assumem papel principal na interpretação dos resultados da pesquisa, destacando a boa relação que o esporte possui com os alunos e professores, um fator motivador para a relação do aluno com a escola. Entretanto, o distanciamento do grupo de professores do Núcleo Comum com os treinadores aparece como fator preocupante para a interação e a motivação do corpo docente da escola. Notou-se também que a polivalência apresenta uma relação de aparente desconforto quando mencionada pelos professores, apontando suas dificuldades de atuação em disciplinas diferentes da sua graduação. Já os alunos a consideraram uma boa proposta. Esta pesquisa procura traduzir o sentimento daqueles que encenam a política, dando ouvidos às suas contribuições, na tentativa de aproximar o contexto de produção da política ao contexto da prática, ou seja, àquilo que de fato é traduzido e interpretado na escola. Esperamos contribuir, assim, para o debate atual sobre a qualidade da educação, sinalizando indicadores capazes de ampliar as discussões a respeito do tema, distanciando-se da ideia enganosa de rendimento acadêmico como único meio de aferição da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Educação. Esporte. Indicadores. Polivalência. Qualidade.

ABSTRACT

MEDEIROS, R. S. Quality in Rio's Olympic Experimental Gyms: what Geo Nelson Prudencio's students and teachers think 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The research carried out at the Nelson Prudencio Experimental Olympic Gymnasium in Rio de Janeiro was intended to interpret the meanings of quality in education perceived by teachers, directors and students of this unit. Evidencing how the relationship of the SME-RJ proposal of a school dedicated to sport was translated into the context of practice, as well as the interpretations about the praxis of Polyvalence and its contributions to this school. For this, we used the analysis of public documents produced by the SME-RJ, operating them with the policy cycle approach proposed by Stephen Ball and Richard Bowe, who conceived the GEO school model; configuring its curriculum, its enrollment process and the changes in its routine, promoted by the Covid-19 pandemic. Using questionnaires aimed at students, teachers and school management, we collected important speeches for the debate about the quality of education, believing in the insufficiency of discussions about educational quality, which only consider numbers and disregard the contributions of these actors. The quality indicators presented by Ortigão 2005 were used to organize the information collected in the questionnaires, being able to separate them into indicators of contexts, processes and results, thus facilitating the understanding of the speeches and their contributions to the dialogue between education, sport and quality. We realized that process indicators play a major role in the interpretation of the research results, highlighting the good relationship that sport has with students and teachers, being a motivating factor for the student's relationship with the school. However, the distancing of the group of teachers from the Common Core with the Coaches appears as a worrying factor for the interaction and motivation of the school's faculty. It was also noted that polyvalence presents a relationship of apparent discomfort when mentioned by teachers, pointing out their difficulties in acting in disciplines other than their graduation. The students, on the other hand, considered it a good proposal. Therefore, this research seeks to translate the feelings of those who stage politics, listening to their contributions. In an attempt to bring the context of policy production closer to the context of practice, that is, what is actually translated and interpreted at school. We hope to contribute in this way to the current debate on the quality of education, signaling indicators capable of expanding discussions on the subject. Moving away from the misleading idea of academic performance as the only means of measuring the quality of education.

Keywords: Education. Sport. Indicators. Multipurpose. Quality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa das Coordenadorias de Educação com a localização dos GEOs.....	29
Figura 2 – Salto em distância	300
Figura 3 – Estrutura externa do GEO NP	69
Figura 4 – Estrutura interna do GEO NP.....	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização da estrutura física da escola	68
Gráfico 2 – Escola para todos?	78
Gráfico 3 – Participações dos professores em capacitações	89
Gráfico 4 – Abordagem da polivalência nas formações	89
Gráfico 5 – Alunos e a polivalência	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos analisados durante a pesquisa.....	211
Quadro 2 – Dissertações analisadas no início da pesquisa.....	211
Quadro 3 – Quadro de referência para a elaboração do roteiro do questionário	233
Quadro 4 – Características das escolas vocacionadas para o esporte – internacionais	32
Quadro 5 – Distribuição da carga horária de acordo com o componente curricular e ano escolar.....	400
Quadro 6 – Quadro de indicadores	56
Quadro 7 – Síntese comparativa entre as duas edições do SAEB – 2019 e 2021	57
Quadro 8 – Sentido de qualidade da educação segundo professores/direção do GEO NP	73
Quadro 9 – Indicadores de qualidade – Professores/Direção	73
Quadro 10 – Sentido de qualidade da educação segundo alunos do GEO	76
Quadro 11 – Indicadores de qualidade – Alunos.....	77
Quadro 12 – Reprovações dos alunos	79
Quadro 13 – Reprovação dos alunos no GEO NP.....	79
Quadro 14 – Seleção de alunos.....	81
Quadro 15 – Avaliação do Programa GEO na visão dos professores do GEO NP.....	83
Quadro 16 – Como os alunos se sentem estudando em uma escola vocacionada para o esporte em tempo integral	84
Quadro 17 – Desafios da polivalência, segundo os professores do GEO NP	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das unidades escolares por tipo de atendimento	26
Tabela 2 – Distribuição dos professores lotados na SME-RJ segundo o cargo e de acordo com a Coordenadoria Regional	29
Tabela 3 – Grade curricular do GEO para 2021	35
Tabela 4 – Resultados do IDEB	433
Tabela 5 – Resultados das avaliações bimestrais do 4º bimestre de 2019 – 6º ano.....	44
Tabela 6 – Resultados das avaliações bimestrais do 4º bimestre de 2019 – 7º ano.....	45
Tabela 7 – Resultados das avaliações bimestrais do 4º bimestre de 2019 – 8º ano.....	45
Tabela 8 – Resultados das avaliações bimestrais do 4º bimestre de 2019 – 9º ano.....	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
D. O. M.	Diário Oficial do Município
ED	Estudo Dirigido
EMAC	Escola Municipal de Aplicação Carioca
EMOC	Escola Municipal Olímpica Carioca
GEC	Ginásio Experimental Carioca
GEO	Ginásio Experimental Olímpico
GEO NP	Ginásio Experimental Olímpico Nelson Prudêncio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NC	Núcleo Comum
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ
PV	Projeto de Vida
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	A PESQUISA: QUESTÕES, ABORDAGEM METODOLÓGICA E CONTEXTO	19
1.1	A pesquisa	19
1.2	Escolhas metodológicas	20
1.2.1.	Análise dos documentos	21
1.2.2	Coleta de dados empíricos.....	22
1.2.3	Um pouco sobre a organização da SME-RJ	26
1.3	Um pouco sobre os Ginásios Experimentais Olímpicos (GEOs)	29
1.3.1	Documentos norteadores para a implementação dos GEOs.....	37
1.3.2	O currículo GEO durante a pandemia de COVID-19	39
1.3.3	Resultados nas avaliações	41
1.3.4	IDEB.....	41
1.3.5	Provas bimestrais.....	44
1.3.5.1	6º Ano.....	44
1.3.5.2	7º Ano.....	45
1.3.5.3	8º Ano.....	45
1.3.5.4	9º Ano.....	46
1.3.6	Síntese dos resultados das avaliações bimestrais	46
2	QUALIDADE E POLÍTICA	47
2.1	Qualidade e Educação	51
2.2	Dissertação de Marcela Paquetet Fonseca	59
2.3	Dissertação de Alex Lauriano da Costa	61
2.4	Síntese dos dois estudos	62
2.5	Polivalência	63
3	RESULTADOS E ANÁLISES	66
3.1	Sentidos de qualidade no GEO NP por professores e diretora	67
3.1.1	Indicadores de contexto.....	67
3.1.2	Indicadores de processo.....	71
3.1.3	Indicadores de resultados	73
3.2.	Sentidos de qualidade no GEO NP pelos alunos	74

3.2.1	Indicadores de contexto.....	74
3.2.2	Indicadores de processo.....	75
3.2.3	Indicadores de resultados	76
3.3	Outros apontamentos importantes sobre o sentido de qualidade por professores/direção e alunos do GEO NP.....	78
3.4	A contribuição do esporte para o processo educativo.....	82
3.4.1	A contribuição do esporte para o processo educativo segundo o olhar do professor do GEO NP.....	82
3.4.2	A contribuição do esporte para o processo educativo segundo o olhar do aluno do GEO NP.....	84
3.5	A polivalência e a qualidade do ensino.....	86
3.5.1	Polivalência no GEO NP segundo os professores da escola.....	87
3.5.2	Polivalência no GEO NP segundo os alunos da escola.....	90
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
	ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

O primeiro contato da grande maioria da nossa sociedade com a educação se dá através da escola. Comigo não foi diferente. Em uma escola particular do bairro de Santa Rosa, em Niterói, tive o privilégio de conhecer aquele que mais tarde iria servir de inspiração para o meu início no magistério: professor Wilson, homem simples, sereno, mas com um carisma encantador. Acredito que essas características, juntamente com a qualidade do seu trabalho, me cativaram posteriormente a querer seguir a carreira de professor de Educação Física. Suas aulas sempre dinâmicas, inclusivas e alegres, fazem parte de uma pedagogia que me auxiliaria no desenvolvimento prático da minha regência.

Terminado o ensino médio, em meio a leituras antecedentes ao ingresso na universidade, deparei-me com o documento Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN¹ (BRASIL, 1997) para a Educação Física, que trazem objetivos ao término do Ensino Fundamental² municiadores dessa constante construção teórica necessária à prática pedagógica. Entre alguns objetivos deste documento, destaco: que os alunos sejam capazes de “participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas e de motor, bem como as de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais” (BRASIL, 1997, p. 33).

Já na Universidade, a leitura desses parâmetros remetia-me às aulas do professor Wilson. Toda aquela simpatia, que mais tarde iria culminar em um direcionamento profissional, encontra na relação afetiva entre professor e aluno uma construção capaz de inspirar o meu caminho até aqui. Almeida (1993) retrata um pouco da afetividade nesta relação e o quão importante ela é:

Consideramos que a afetividade, que se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aquele que aprende, constitui elemento inseparável e irredutível das estruturas da inteligência. Acreditamos, ainda, que na transmissão e apropriação do conhecimento, que ocorre numa relação sujeito a sujeito, intervêm processos conscientes e inconscientes dos pares em relação. Não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de *sujeitos humanos*, não havendo, portanto, relação ensino-

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são o documento proposto pelo Governo Federal para orientar a organização dos currículos escolares em todas as áreas de conhecimento, nas instâncias estaduais e municipais. À época, constituíram-se um referencial curricular para a educação básica, em nível fundamental, em todo o País. Sua função foi orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997).

² O ensino fundamental com nove anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos de idade, tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com cinco anos de duração, em regra para estudantes de seis a dez anos de idade; e anos finais, com quatro anos de duração, para os de onze a quatorze anos (BRASIL, 2010).

aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo (ALMEIDA, 1993, p. 31, grifo do autor).

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ (BRASIL, 2018), em sua versão final, aborda, entre alguns aspectos pretendidos para o desenvolvimento da Educação Física escolar, a riqueza de possibilidades de contato cultural capazes de enriquecer a experiência das crianças e jovens na educação básica, sendo um

componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (BRASIL, 2018, p. 213).

Meu ingresso na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) se deu no ano de 2006, concluindo o curso de licenciatura em 2011, ano de ingresso na carreira como regente. Iniciando no magistério na rede privada, tive o primeiro contato com a relação professor-aluno, no Colégio Pluz, localizado num bairro da Região Oceânica de Niterói. Nessa escola conheci os primeiros desafios, frustrações e alegrias inerentes ao universo pedagógico que agora me cercava. Posteriormente, o ingresso no ensino público, nas redes municipais do Rio de Janeiro e Magé, trouxe-me desafios ainda maiores, mas também foi nesses contextos que entendi ter aguçado o meu papel como educador, percebendo o tamanho da importância da educação para a vida daqueles que não conseguiam custear os estudos em escolas privadas, tendo na escola pública o meio pelo qual seus projetos de vidas poderiam ser ajudados.

As experiências vivenciadas na escola como estudante, em especial as conduzidas pelo professor Wilson, e as discussões, leituras e estudos realizados durante a graduação são significativos para a minha constituição e formação como professor. O olhar sempre atento aos seus alunos, a postura reflexiva em suas atividades e a preocupação com todos o tornaram uma referência profissional, impulsionando meu carinho pela disciplina. Hoje me dou conta de que aquele professor tinha com seus alunos uma ‘postura’ que se afastava de uma relação linear e hierárquica entre os conteúdos teóricos e as suas ações práticas.

A relação entre teoria e prática tem sido central nas discussões sobre formação de professores (SILVA, 2019). A formação na área de Educação Física não é diferente. Segundo Terra et al. (2005), a superação da dicotomia existente entre teoria e prática é um importante passo em direção à mudança de prática pedagógica por parte desses profissionais.

³ Foi homologada a etapa do ensino médio pelo ministro da Educação Rossieli Soares da Silva no governo do presidente Michel Temer em 2018, O país passou a ter uma base curricular com aprendizagens previstas para toda a educação básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 2016 tive um grande desafio profissional: assumir pela primeira vez a Direção Adjunta do Ginásio Experimental Olímpico Nelson Prudêncio (GEO NP), localizado na Ilha do Governador, com o desafio de gerir uma proposta de escola que tem na interação do esporte com a educação o seu eixo central. Com esse novo horizonte, aspectos educacionais antes não tão conhecidos por mim se tornaram um exercício profissional que posteriormente iria motivar o meu interesse na pesquisa. Dentre eles: a avaliação e a qualidade se tornaram o lócus da minha inquietação. Como refletir sobre o terreno contemporâneo de qualidade atrelado à avaliação? Qual a percepção de professores e gestores do GEO Nelson Prudêncio quanto à “possível” correlação entre avaliações externas, índices de reprovação e qualidade da educação? Presumo que o reducionismo dessas questões em direção à métrica classificatória e ao sentido de qualidade atrelado aos resultados das avaliações levaria ao apequenamento do debate. Respostas simplórias talvez sucedam o caminho mais fácil de esconder a poeira por baixo de um grande tapete, representado aqui pela avaliação.

As buscas pelo aprofundamento e pela ampliação dessas temáticas me levaram ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), mais especificamente ao Grupo de Pesquisa Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática⁴. Iniciei minha participação nesse grupo como voluntário, antes mesmo da aprovação no processo seletivo ao curso de mestrado. Lá tive acesso a textos inerentes a avaliação e qualidade da Educação, despertando o desejo pela pesquisa que contemplasse tais dimensões dentro do meu universo educacional, o Ginásio Experimental Olímpico (GEO).

Dentre as diversas leituras realizadas no âmbito do grupo, destaco duas dissertações (COSTA, 2016; FONSECA, 2017) que serão apresentadas mais à frente. Nelas, o sentido de qualidade apontado nos modelos de escola impulsionou-me a ampliar esse debate. É nesse cenário que tenho interesse no diálogo. Juntamente com essas duas dissertações, um livro me foi bastante útil no melhor entendimento e adequação do pensamento: *Pesquisa em Eficácia Escolar origem e trajetórias*, de Nigel Brooke e José Francisco Soares (BROOKE; SOARES, 2008). Nele, os autores reúnem vários textos que trazem uma interessante cronologia na discussão da qualidade do ensino, provocando uma melhor reflexão. As ideias que pude extrair dessas leituras encontram-se no capítulo de fundamentação dessa dissertação.

⁴ O Grupo de Pesquisa é coordenado pela professora Maria Isabel Ramalho Ortigão, minha orientadora, e é certificado pelo CNPq <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/10278>. O grupo pode ser acessado em: www.padem.com.br

Antes de apresentar a estrutura do texto, cabe tecer breves comentários acerca do momento conturbado em que a pesquisa foi realizada. A pandemia de COVID-19 colocou-nos frente a uma inusitada necessidade de isolamento social e, conseqüentemente, ao fechamento das escolas. De fato, a mudança no rumo da pesquisa se tornou iminente. A proposta pensada inicialmente, de entrevistar os alunos e professores na própria unidade escolar, acabou tendo que se adequar ao modelo remoto, utilizado por inúmeros setores da sociedade. O diálogo no próprio campo de pesquisa, no caso o GEO Nelson Prudêncio, deu lugar ao questionário *on-line*, realizado por meio da plataforma Google Forms. Utilizei a lista de contatos que a escola elaborou, frente à necessidade do ensino remoto, via grupos de WhatsApp divididos por turmas. Pude, assim, enviar o *link* dos formulários aos alunos seguindo dois caminhos: a) para os números de WhatsApp; e b) para o *e-mail* daqueles que possuíam também essa ferramenta. Os professores receberam os *links* e *e-mails* por meio de contatos também disponibilizados pela escola.

Este texto está organizado em três capítulos, além desta apresentação. Primeiramente, apresento os objetivos gerais e específicos que balizaram o desenvolvimento da pesquisa, bem como a abordagem metodológica utilizada e o contexto em que a pesquisa se desenvolveu. No segundo capítulo, é apresentada a discussão que fundamenta o estudo, resultado de uma revisão da literatura sobre qualidade. Exploramos, na revisão, alguns sentidos de qualidade, mediante a procura por uma educação que a contemple. Nesse mesmo capítulo, as duas dissertações mencionadas são apresentadas e analisadas. Tais estudos foram significativos para conhecer o que já se estudou sobre o tema, possibilitando a formulação das questões do estudo. Essas duas pesquisas serviram de pano de fundo para orientar melhor a discussão sobre a relação entre qualidade e avaliação presentes no GEO. No capítulo seguinte são discutidos os resultados da pesquisa, em que se busca responder às questões orientadoras desta dissertação. Por fim, trazemos as considerações e conclusões da pesquisa.

1 A PESQUISA: QUESTÕES, ABORDAGEM METODOLÓGICA E CONTEXTO

Neste capítulo apresentam-se os objetivos do estudo. Inicialmente destacamos o objetivo geral que motivou a formulação de três questões específicas, que foram perseguidas durante a pesquisa. Posteriormente, um panorama de como a pesquisa foi realizada, apontando a fundamentação teórica, o percurso metodológico escolhido e as ferramentas utilizadas para a coleta de dados. Por fim, apresento um histórico sobre a criação dos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas, destacando as unidades que aderiram a esse programa, os objetivos da SME-RJ com a sua implementação, o currículo adotado e as modificações que se fizeram necessárias a ele durante o período da pandemia de Covid-19. Com a finalidade de contextualização, optamos por trazer, também, um panorama da Rede Municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ), quantidade de unidades e professores, entre outros aspectos que são descritos ao longo do capítulo, como a localização das coordenadorias de ensino que compõem a Rede e da unidade escolar escolhida para o estudo.

1.1 A pesquisa

O que significa qualidade em educação? Esta pergunta esteve presente ao longo de todo o estudo que ora se apresenta. Contudo, apesar de formulá-la, em hipótese alguma se pretendeu respondê-la. Ao contrário: a pesquisa foi conduzida tendo por princípio a impossibilidade de definir qualidade ou de encontrar uma resposta possível, dada a polissemia que a palavra qualidade carrega. Dessa forma, foram buscadas referências na literatura que nos permitissem uma reflexão sobre os sentidos de qualidade, quando ela está inserida em um universo educacional.

A análise dos decretos e resoluções que possibilitaram a criação dos Ginásios Esportivos na SME-RJ foi útil para a melhor compreensão do campo a ser estudado. Mas foi na leitura de duas dissertações (COSTA, 2016; FONSECA, 2017) que investigaram esse tipo de escola que percebemos por onde deveríamos caminhar, seguindo um caminho diferente do que já havia sido estudado. Essas leituras foram fundamentais para a formulação dos objetivos e das questões de pesquisa.

Especificamente, esta pesquisa focou compreender sentidos de qualidade educacional atribuídos ao GEO Nelson Prudêncio, por seus estudantes e professores e pela direção da escola. As seguintes questões de pesquisa foram então formuladas:

1. Quais sentidos de qualidade estariam relacionados ao GEO Nelson Prudêncio, na visão de professores, alunos e direção?
2. Qual a contribuição do esporte para o processo educativo, na opinião de professores e estudantes dessa escola e como eles interagem na simbiose entre esporte e educação pretendida pelo programa?
3. Qual a contribuição da polivalência para o processo de ensino e aprendizagem narrado por professores e alunos do GEO Nelson Prudêncio?

A ideia de ouvir os estudantes sobre como eles percebem a qualidade da escola onde estudam decorreu, como dito acima, da leitura de duas dissertações, em especial porque em nenhuma delas os estudantes estiveram presentes. Penso ser de grande valia as opiniões dos adolescentes, pois suas experiências e vivências dentro da escola fazem parte do contexto escolar que estamos nos dispondo a compreender.

Optamos por investigar a relação entre o esporte e esses atores ouvindo suas percepções e as interações dos estudantes com a prática esportiva, aliada ao currículo da escola. Essa estratégia possibilitou compreender o papel desempenhado pelo esporte no cotidiano e na rotina do GEO NP.

A polivalência, segundo a SME-RJ, justifica-se por ela estar a serviço da qualidade do ensino e ser uma estratégia pedagógica recente para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos). Configura-se como um objetivo específico da pesquisa, na tentativa de produzir mais informações sobre o tema, disponibilizando-as para pesquisas futuras sobre essa proposta.

Em seguida apresentam-se os meios pelos quais esses objetivos foram perseguidos, descrevendo a metodologia utilizada e a fundamentação teórica que conduziu essa etapa.

1.2 Escolhas metodológicas

Para responder às questões formuladas acima, o estudo envolveu dois momentos distintos, embora intercalados: (a) uma ampla análise documental; e (b) questionários para professores, estudantes e direção do GEO Nelson Prudêncio. Nesta seção são descritos esses momentos.

1.2.1 Análise dos documentos

Os documentos foram acessados a partir do *site* do Governo Municipal, especificamente da SME-RJ, e do *site* do INEP. Neste último, buscamos dados acerca de resultados das avaliações externas que pudessem fornecer um panorama estatístico da escola estudada. As dissertações foram acessadas a partir do Google Acadêmico por meio da palavra-chave GEO – Ginásio Experimental Olímpico. Na sequência, os Quadros 1 e 2 apresentam, respectivamente, os documentos analisados e as informações sobre as duas dissertações.

Quadro 1 - Documentos analisados durante a pesquisa

Decretos	Resoluções
Nº 32.672, de 19/08/2010 Dispõe sobre a criação dos GECs	Nº 1.181, de 04/04/2012 Dispõe sobre a integração do GEO Juan Antônio Samaranch ao Programa GEO
Nº 35.261, de 19/03/2012 Dispõe sobre a criação do Programa GEO	Nº 246, de 02/02/2021 Dispõe sobre a matriz curricular dos GEOs
Nº 47.247, de 13/05/2020 Dispõe sobre o início do ensino remoto na rede	Nº 247, de 04/02/2021 Dispõe sobre a grade curricular para planejamento de aulas e tutoriais remotos síncronos

Fonte: SME-RJ. Quadro elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 2 - Dissertações analisadas no início da pesquisa

Título da dissertação	Autoria	Orientador(a)	Ano de defesa	Instituição
Organização político-institucional de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte: Ginásio Experimental Olímpico no Rio de Janeiro	Marcela Paquelet Fonseca	Cynthia Paes de Carvalho	2017	PUC-Rio
A centralidade do esporte e a ampliação da jornada escolar para o tempo integral no contexto do Ginásio Experimental Olímpico/RJ	Alex Lauriano da Costa	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho	2016	UNIRIO

Fonte: Google Acadêmico. Quadro elaborado pelo autor (2021).

Vale observar que, para a análise dos documentos, procuramos ter cuidado com sua originalidade e atenção às datas de publicação para a certificação da temporalidade. O *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro* possibilitou a consulta aos documentos. Na leitura das dissertações foram observados seus propósitos e objetivos, a fundamentação, a abordagem metodológica e os resultados alcançados.

Babbie (2005) descreve essa metodologia como “análise de conteúdo”, narrando sua vantagem em fornecer um panorama sistemático dos temas analisados e sua avaliação de forma mais ampla.

A análise desses documentos e das duas dissertações, em paralelo com artigos e capítulos sobre a temática da eficácia escolar e qualidade da escola, foi fundamental para a construção da fundamentação da pesquisa e da identificação de conceitos importantes a serem investigados. Nessa construção, as recomendações de Babbie (2005) foram significativas, como discutido a seguir.

1.2.2 Coleta de dados empíricos

Como anunciado, em decorrência da necessidade de isolamento social as entrevistas pensadas inicialmente deram lugar a questionários enviados por meio do Google Forms. Foram construídos questionários específicos para os estudantes, para os docentes e para a direção da escola. A construção desses instrumentos seguiu as orientações metodológicas contidas no livro *Métodos de pesquisa de survey*, de Earl Babbie (2005), que ressalta a necessidade de cuidados éticos tanto em relação à construção dos instrumentos de pesquisa como em relação à apresentação da pesquisa aos sujeitos de interesse, o convite para a participação e a garantia do sigilo aos respondentes. A pesquisa como um todo também seguiu os requisitos solicitados pela Plataforma Brasil⁵ e obteve a autorização junto à SME-RJ para que a investigação fosse realizada contando com a participação de profissionais e estudantes da Escola Municipal GEO Nelson Prudêncio.

Os instrumentos de pesquisa foram construídos com base em um quadro de referência conceitual, como proposto em Babbie (2005), Ortigão (2005; 2011) e Pereira e Ortigão (2016). A elaboração desse quadro exigiu um olhar acurado sobre a literatura específica, de modo a construir uma sistematização das ideias e compreensões e dos principais conceitos em relação à temática investigada. Do ponto de vista metodológico, o quadro de referência conceitual teve

⁵ Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios – desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, O Sistema CEP/Conep é formado pela Conep (instância máxima de avaliação ética em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos) e pelos CEP (Comitês de Ética em Pesquisa), instâncias regionais dispostas em todo o território brasileiro. Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf;jsessionid=2D4FFD2A50DDF1B836935C327A486.server-plataformabrasil-srvjpdf131>

a função de nortear o roteiro de perguntas que comporiam os questionários para os docentes, para a equipe diretiva e para os estudantes que participaram da pesquisa.

Pereira e Ortigão (2016) destacam que instrumentos de pesquisa necessitam estar apoiados em um referencial teórico, “decorrente de um acurado exame da literatura específica” (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 73). Logo, “estruturar um quadro referencial é importante para, em primeiro lugar, elaborar questões pertinentes que sejam coerentes, façam sentido dentro do escopo de pesquisa” (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 73). Para os autores, as questões elaboradas pelo pesquisador necessitam de articulação com um embasamento teórico. Mais ainda: segundo Ortigão (2011, p. 36), precisa “originar-se de um processo interativo entre o registrado nas pesquisas e na literatura e nas formulações já existentes de questões encontradas em questionários já consolidados. O quadro a seguir apresenta os principais conceitos.

Quadro 3 – Quadro de Referência para a elaboração do roteiro do questionário

Direção	Professores	Alunos
Visão do modelo	Pessoais/profissionais	Vida escolar
Maiores desafios	Sua relação com a escola	Relação com o esporte
Qualidade e educação	Sobre o treinamento	Adaptação ao programa
Polivalência	Qualidade e educação	Qualidade e educação
	Polivalência	Polivalência
	Considerações sobre o programa	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2021).

A ferramenta *on-line* permitiu o pronto armazenamento dos dados e uma devolutiva mais ágil das respostas dos respondentes. Permitiu também economia relativa dos custos da pesquisa, pois não houve necessidade de impressões do material nem deslocamento.

Novamente a leitura de Babbie (2005) foi significativa para a construção e a análise dos dados coletados com estudantes e professores. Embora o autor trate especificamente de pesquisa do tipo *survey*, suas orientações são relevantes para a compreensão da postura do pesquisador, das questões éticas que envolvem pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de algumas tecnologias envolvidas na construção e aplicação de entrevistas e/ou questionários. Para o autor, o *survey* é caracterizado como uma forma de coletar dados e informações com base em características e opiniões de grupos e indivíduos, na tentativa de extrair as opiniões relevantes ao tema pesquisado, oferecendo assim um método de verificação empírica. A combinação dessa metodologia com a análise documental vai ao encontro do que Babbie, no capítulo três do seu livro, descreve como uma abordagem eficaz: “o *survey* pode ser usado

vantajosamente no exame de muitos temas sociais e é particularmente eficaz quando combinado com outros métodos” (BABBIE, 2005, p. 84).

Outra contribuição extraída de Babbie (2005) e que foi de grande importância para o estudo e para minha iniciação na pesquisa refere-se aos cuidados do pesquisador acerca da não neutralidade em formulações de perguntas ou em aplicações de entrevistas e questionários.

A leitura de Babbie, bem como de Pereira & Ortigão (2016) e Ortigão (2011), contribuiu ainda para que eu refletisse sobre a minha posição na escola investigada, porque, além de pesquisador, atuei como diretor adjunto do GEO NP no período de 2016 a 2020. Esse exercício de separação entre “o pesquisador” e “o ex-diretor” da unidade esteve cuidadosamente presente em todo o percurso do estudo.

Os questionários continham perguntas mais diretas, com no máximo quatro opções de escolha, na tentativa de sintetizar as respostas e organizá-las para posterior análise, e questões mais abertas, em que o respondente poderia discorrer sobre a questão e expressar de forma mais ampla seu ponto de vista. Essas questões mais reflexivas permitiram uma abrangência maior das respostas, orientando para uma composição das considerações finais da pesquisa que expressasse o sentimento real do corpo docente e do corpo discente da escola. A tentativa de coletar informações objetivas, mas que contemplassem o lugar de fala de professores e alunos, foi o nosso principal objetivo durante a coleta de dados e suas análises. Acreditamos que essa formatação seja relevante ao estudo sobre qualidade na educação, especialmente no sentido atrelado a ela em específico no GEO Nelson Prudêncio.

Com relação ao questionário dos estudantes, optou-se por aplicá-lo apenas aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, ou seja, apenas aqueles que encerrarão o segundo ciclo do Ensino Fundamental em 2021, e que, além disso, estudam na escola desde o 6º ano, porém três alunos participantes da pesquisa ingressaram na escola no 7º ano. Essa escolha parte da tentativa de coletar os relatos dos estudantes que possuíam maior identificação com a escola. Com base nesses critérios, foram selecionados 27 alunos que em 2021 cursavam o 9º ano do GEO Nelson Prudêncio.

Inicialmente, pensávamos em realizar encontros em grupo com os estudantes para entrevistá-los (presencialmente) sobre suas percepções sobre a qualidade ofertada na escola e sobre as rotinas na instituição. Contudo, em função da pandemia de COVID-19 e da consequente necessidade de afastamento social, as aulas passaram a ocorrer de modo remoto, como determina o Decreto nº 47.247, de 13 de março de 2020, e as entrevistas não puderam

ocorrer. A solução foi transformar as entrevistas em questionários e enviá-los aos respondentes via Google Forms.

A escolha dos professores participantes da pesquisa pautou-se nos seguintes critérios: (a) ter lecionado aos alunos selecionados para a pesquisa em algum ano letivo; e (b) ter ao menos um/a professor/a de cada uma das disciplinas contempladas no currículo do colégio, incluindo Treinamento, ED, Eletivo e PV. No total, 12 professores participaram da investigação.

A direção do GEO-NP foi representada pela diretora geral, Christianne Guimarães Fournier, que dirigiu a escola de 2016 a 2020. Ela também respondeu a um questionário específico, enviado por meio do Google Forms. Os três questionários – do aluno, do professor e da direção – encontram-se nos anexos.

Um aspecto importante no processo de organização de um instrumento de coleta de informações relaciona-se à formulação das perguntas a serem propostas no instrumento e sua posição nele. Babbie (2005) recomenda o uso de linguagem adequada, clara e precisa, mas que não induza a uma resposta. Pereira & Ortigão (2016, p. 75) salientam “ser primordial que a linguagem esteja adequada inclusive para que os respondentes se sintam à vontade com o procedimento, evitando criar a sensação de estranhamento ou de algo sem importância”. Os autores recomendam ainda que as questões de maior interesse à pesquisa estejam posicionadas no início do instrumento e que as de menor interesse fiquem para o final.

As apreciações de Babbie (2005) e Pereira & Ortigão (2016), bem como as de Pereira (2019), Silva (2020) e Oliveira (2021) – que fizeram uso de abordagem metodológica análoga à adotada nesta pesquisa –, foram significativas para a construção do quadro de referência conceitual, para o processo de construção do questionário e para a análise das repostas obtidas. Ou seja, informações que demandam a reflexão dos respondentes e que são centrais à pesquisa devem ser formuladas no início, quando o respondente está motivado. As demais podem ficar para o final. Por fim, Pereira & Ortigão (2016) e Ortigão (2011) alertam para os cuidados necessários com o tempo de aplicação de um instrumento de coleta de informações.

A validação do instrumento ocorreu por meio de sua aplicação a um jovem aluno da escola com características semelhantes ao grupo eletivo para a pesquisa. A conversa inicial se deu via WhatsApp, possibilitando a disponibilização do *link* para o preenchimento do questionário “teste”. Essa estratégia metodológica possibilitou identificar questões dúbias e formulações que necessitariam de modificações, adequando a linguagem e clarificando o que se pretendia com a pergunta, tendo o cuidado de não induzir às respostas. Com isso, o

questionário foi ajustado e adequado ao público e ao interesse da investigação para ser enviado aos respondentes. Cabe observar ainda que após todos os ajustes o instrumento passou por revisão estética, um cuidado recomendado tanto por Babbie (2005) como por minha orientadora nas reuniões de orientação.

A seguir apresentamos o contexto em que a unidade educacional investigada está inserida. Para tanto, apresentamos um breve detalhamento da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), procurando compreender sua organização e composição e localizando os GEOs na estrutura dessa Secretaria. Em seguida apresentamos a caracterização desse modelo de escola e sua organização curricular, indicando as publicações que subsidiaram o programa e um recorte dos resultados acadêmicos obtidos pelo GEO NP em avaliações do município.

1.2.3 Um pouco sobre a organização da SME-RJ

A rede municipal do Rio de Janeiro é uma das maiores redes públicas escolares da América Latina, contendo 1.542 escolas e atendendo 641.564 alunos, com um total de 39.815 professores e 13.862 funcionários de apoio administrativo. Com relação ao número de escolas, a tabela a seguir informa a distribuição de unidades em relação ao tipo de atendimento.

Tabela 1 – Distribuição das unidades escolares por tipo de atendimento

Tipo de atendimento	Número de Unidades	
	Em valores	Em %
Unidades de Educação Infantil – Creche / EDI	525	34,0
Escolas CIEP com atendimento exclusivo de Educação Infantil	10	0,7
Unidades exclusivas de Educação Fundamental I	233	15,1
Unidades exclusivas de Educação Fundamental II	221	13,3
Unidades com mais de uma modalidade de ensino/segmento	546	34,2
Educação Especial exclusiva	4	0,3
EJA exclusiva	3	0,2
Escolas Municipais Olímpicas cariocas (EF I)	2	0,1
Escolas Municipais Olímpicas cariocas (EF II)	5	0,3
Escolas Municipais de Aplicação carioca (EF II)	28	1,8
Total	1.577*	100,0

* O número total excede em 35 o quantitativo de unidades (1.522) em função de algumas escolas ofertarem mais de um tipo de atendimento.

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Elaboração própria.

De acordo com a tabela, cerca de um terço das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro (34%) atende a crianças da Educação Infantil. Percebe-se ainda que a maior parcela das unidades escolares atende a mais de uma modalidade de ensino (34,2%). As escolas esportivas de EF II, foco desta pesquisa, representam 0,3% da totalidade de escolas. Portanto, são pouco contempladas ainda pela rede. A seguir, está a distribuição de professores no âmbito da SME-RJ.

Tabela 2 – Distribuição dos professores lotados na SME-RJ segundo o cargo e de acordo com a Coordenadoria Regional

Cargo	Jornada	PROFESSORES LOTADOS NAS UNIDADES ESCOLARES COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO											Total	PROFESSORES LOTADOS EM SEDE DE CRE E	
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª		CREJA	NÍVEL
Professor de Educação Infantil	22,5h	177	227	175	217	230	203	287	266	202	220	57		2261	77
Professor de Educação Infantil	40h	270	216	275	433	206	260	468	331	507	559	90		3615	31
Professor Adjunto de Educação Infantil	40h	89	32	128	257	49	127	199	193	335	381	7		1797	0
Professor de Ensino Fundamental - Anos Finais	40h	174	240	288	369	276	242	415	386	440	550	95		3475	122
Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais	40h	179	217	321	502	298	240	548	347	448	531	86	2	3719	84
Professor I	16h	660	1371	945	1108	1032	693	1554	1163	1097	1128	348	17	11116	408
Professor I	30h	4	11	14	5	6	2	5	6	10	9	6		78	7
Professor II	22,5h	477	931	872	1063	923	750	1298	1180	1058	1048	280	9	9889	1410
Professor II	40h	76	157	150	153	131	131	225	181	166	192	54		1616	110
Total Geral		2106	3402	3168	4107	3151	2648	4999	4053	4263	4618	1023	28	37566	2249

Legenda: 1ª a 11ª Coordenadorias Regionais de Educação (CREs); CREJA: Coordenadoria Regional de Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/igstatic/11/15/25/11152592.png>.

Na Tabela 2 podemos ter uma visão geral de como está composta a SME-RJ em relação à distribuição de professores, mesmo que destacando somente o cargo assumido após o ingresso na Secretaria. Com esses números é possível ter uma noção do tamanho do quadro de servidores do magistério carioca, totalizando 39.815 professores lotados em onze CREs, mais o nível central⁶. Pode-se ver que a 10ª Coordenadoria absorve o maior quórum de professores, seguida pela 9ª e pela 4ª CREs, respectivamente, todas elas com número superior a 4.000 servidores. O cargo que aparece com maior expressão é o de Professor I⁷ com carga horária de 16h semanais.

Segundo o portfólio institucional da prefeitura *on-line*⁸, as escolas estão divididas em onze coordenadorias regionais de Educação, que em 2016 foram integradas à estrutura básica da SME-RJ, sendo responsáveis por programar e implantar a política educacional, participar do planejamento, da formulação das estratégias de coordenação e acompanhamento de programas e projetos de ação integrada, além de planejar, coordenar e executar ações descentralizadas do

⁶ Setor central da SME-RJ, que administra e responde por toda a Secretaria. Localizado na Rua Afonso Cavalcanti, 455 - Cidade Nova – Rio de Janeiro/RJ.

⁷ Professores com licenciatura que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

⁸ O endereço do site de referência é: <https://www.rio.rj.gov.br/web/portfolio-institucional/exibeconteudo?id=7703738>. Acesso em: 17/06/2020.

sistema educacional que fortaleçam a política de inclusão e êxito pedagógico. A Figura 1 traz essa subdivisão e os bairros pertencentes a cada Coordenadoria.

Figura 1 – Mapa das coordenadorias de Educação com a localização dos GEOs



Legenda: 1) GEO Juan Antônio Samaranch, 2) GEO Dr. Sócrates, 3) GEO Félix Miélli Venerando, 4) **GEO Nelson Prudêncio**, e 5) GEO Nicarágua

Fonte: <http://pcrj.maps.arcgis.com/apps/webappviewer/index.html?id=8397b3b090794488995be72c05e3ec61>.

Na figura, se pode ver a distribuição dos GEOs ao longo do território carioca. O GEO Nelson Prudêncio está localizado na Ilha do Governador, mais especificadamente no bairro do Zumbi, fazendo parte da 11ª Coordenadoria de Educação (11ª CRE). A Ilha do Governador está situada na Zona Norte do município do Rio de Janeiro, possuindo população de 197.756 habitantes distribuídos em 14 bairros, numa área de 37,9 km². Esses dados correspondem a 3,6% da população da cidade (FIALHO, 2010).

Findando essa breve contextualização, tanto em relação aos quantitativos de unidades e docentes como à geografia da unidade escolar estudada, apresentamos as características dos Ginásios Experimentais Olímpicos, que nos permitirão compreender como as escolas desse programa estão organizadas

1.3 Um pouco sobre os Ginásios Experimentais Olímpicos (GEOs)

Iniciamos esta seção com a apresentação de uma foto que expressa a vocação esportiva idealizada pela SME-RJ para o programa GEO, sendo o esporte uma espécie de “mola

propulsora” para o desenvolvimento acadêmico. Na foto, uma aluna do GEO NP realiza um salto durante um treinamento de atletismo.

Figura 2 – Salto em Distância



Fonte: <https://lulacerda.ig.com.br/engenhao-garotada-da-rede-municipal-no-atletismo/>

Os GEOs fazem parte de um modelo de escola em horário integral proposto pela SME-RJ que atende a estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental vocacionados para o esporte. Trata-se de programa educacional⁹ construído na esteira do contexto esportivo promovido pela Copa do Mundo de 2014 e pelas Olimpíadas de 2016 e tem como estratégia integrar a educação e o esporte dentro do espaço escolar com o objetivo de dar oportunidade para que crianças e jovens com vocações esportivas possam desenvolver seus potenciais. O esporte é integrado a todas as disciplinas da escola e acontece no próprio turno, na tentativa de que seja uma ferramenta capaz de motivar o aluno a desenvolver competências que tenham impacto positivo no seu desenvolvimento cognitivo e comportamental.

As premissas desse modelo, juntamente com algumas de suas inspirações, foram conhecidas a partir do documento *DELP – Desenvolvimento Esportivo de Longo Prazo do Programa Ginásio Experimental Olímpico*, fornecido pela gerente de Projetos do Instituto Trevo, Ana Caroline da Silva Vieira. Dentre as premissas do programa destacamos: a oferta de uma Educação pelo Esporte para o desenvolvimento da integralidade humana, ampliando as práticas esportivas dos alunos da rede municipal carioca; o desenvolvimento de uma pedagogia baseada em valores olímpicos, mediados pelo esporte; e a integração do esporte

⁹ Neste trabalho optamos por utilizar a palavra “Programa”, ao invés de “Projeto”, para nos aproximarmos dos termos utilizados nos documentos oficiais analisados.

com os outros campos do conhecimento, caracterizando-se assim por representar uma concepção inovadora da escola pública brasileira (TREVO, 2012).

Sendo uma política pública inédita no cenário nacional, a construção do modelo de escola vocacionada para o esporte adotou como referência as experiências de escolas com essa vocação no cenário internacional, como:

- a) IMG Academy Pendentlon - Flórida, EUA;
- b) Singapore Sports School - Cingapura;
- c) Sistema Cubano de Ensino e Esporte - Cuba;
- d) Laurel Spring School - Califórnia, EUA.

Em meio às concepções e estruturas curriculares dessas escolas, agrupamos no Quadro 4 as semelhanças e diferenças entre elas, apontadas pela Trevo (2012).

Quadro 4 – Características das escolas vocacionadas para o esporte – internacionais

	SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
CONCEPÇÃO	<p>Todas as escolas apresentam na Missão o Esporte orientado para a formação de valores</p> <p>Todas as escolas associam excelência acadêmica à excelência esportiva</p> <p>Singularidade do Sistema Cubano de Esporte: educação e esporte integrados; Esporte: direito do povo e solução dos problemas sociais, uma vez que promove saudável entreterimento, valores éticos, morais e a preservação da cultura, bem estar do cidadão, vida ativa e promoção da saúde.</p>	<p>IMG Academy - sentimento de auto-confiança e orgulho pelo talento atlético desenvolvido e pelo potencial para disputar a entrada nas Universidades de suas escolhas.</p> <p>Singapore Sports School - prepara os alunos para viver como campeões do século XXI.</p> <p>Laurel Spring School - perseguir os sonhos e descobrir seus talentos e dons</p> <p>Sistema Cubano de Esporte - Atleta corresponsável; E.F. obrigatória do pré-escolar à universidade; 1º grau: Escola de Iniciação Esportiva Escolar (EIDE) Provincial - (Educação Física + esporte); sistema piramidal (massificação na base até o alto rendimento); Escola Superior de Aperfeiçoamento atlético (ESPA).</p>
ESTRUTURA CURRICULAR	<p>Exigência de rendimento mínimo para participar das competições esportivas</p> <p>Todas mantêm o currículo tradicional, associado à prática esportiva, seja em contraturno ou intervalado com as disciplinas acadêmicas. Grade com disciplinas obrigatórias e eletivas/projetos.</p> <p>Adaptação ao atleta - aulas por materiais institucionais ou por EAD; flexibilização do período de avaliações quando em fases de competição.</p>	<p>IMG Academy - <i>Team Teacher</i> . Alunos se deslocam pelas salas que são dos professores.</p> <p>Singapore Sports School - ensino por módulos: se o aluno/atleta perde o módulo, pode fazê-lo em outro momento.</p> <p>Laurel Spring School (CA) - 3 tipos de cursos: on-line; baseado em livro-texto; e em projetos.</p> <p>Sistema Cubano de Esporte - Massificação do xadrez.</p>

Fonte: Trevo (2012). Quadro elaborado pelo autor.

Em todos os programas citados, nota-se o esporte como via condutora da rotina das escolas, assumindo protagonismo na concepção e na sua estruturação curricular, o que também será evidenciado na criação dos GEOs, que assumem papel precursor na educação brasileira, na tentativa de introduzir na escola a vocação esportiva para o seu desenvolvimento educacional.

Seis escolas públicas do município do Rio de Janeiro funcionam segundo o modelo proposto pelo Programa Ginásio Experimental Olímpico (GEO). São elas:

- GEO Juan Antônio Samaranch, localizado no bairro de Santa Tereza;
- GEO Doutor Sócrates, em Pedra de Guaratiba;
- GEO Félix Miélli Venerando, no bairro do Caju;
- GEO Nelson Prudêncio, na Ilha do Governador;
- GEO Nicarágua, em Realengo.

As quatro primeiras unidades foram construídas para receber o programa; portanto, são formadas por prédios e instalações novas. Apenas o GEO Juan Antônio Samaranch aproveitou as instalações do antigo imóvel da Associação Civil de Divulgação Cultural Japonesa (ACDCEJRJ)¹⁰. O GEO Nicarágua faz parte da nova postura da SME-RJ, de aproveitar escolas já em funcionamento para adaptá-las ao Programa. Os nomes dessas escolas fazem alusão a grandes esportistas e representantes dos esportes já falecidos. Apenas a última delas (GEO Nicarágua) não segue o mesmo padrão, o que pode ser explicado pela sua existência anterior como escola, quando aderiu ao Programa em 2019, carregando o seu nome de fundação.

Segundo Fonseca (2017), o Programa foi inserido numa agenda educacional que tinha como justificativa a procura por melhores resultados. A gestão de Eduardo Paes (2009-2016) privilegiou estratégias de avaliação das escolas da rede, reforçando um ideal meritocrático do sistema educacional, fato difundido principalmente pelas políticas de responsabilização ao conceber bonificações salariais para professores e gestores de escolas vinculadas aos resultados escolares. Os Ginásios Experimentais Olímpicos são associados então aos Ginásios Experimentais Cariocas – GECs¹¹, que surgem como modelo de escola que procuraria melhorar dos resultados dos anos finais do Ensino Fundamental. Seu objetivo foi oferecer um ensino mais atrativo, incentivando os desejos profissionais dos jovens, levando em consideração as dificuldades próprias da adolescência. A principal justificativa para a criação dessas escolas está no argumento do fraco desempenho da rede no IDEB 2009.

¹⁰ Antiga escola da colônia japonesa que tinha todas as janelas blindadas devido ao risco de balas perdidas. Cercada pelos morros dos Prazeres e Fallet, acabou fechando as portas em meio aos tiroteios, quando ainda não havia as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs). A prefeitura decidiu adquirir a área para instalar sua unidade, aproveitando a infraestrutura existente, que já contava com campo de futebol e quadras de esporte (FARIA; AZEVEDO; GUIDA, 2018, p. 318).

¹¹ Os Ginásios Experimentais Cariocas foram criados em 2010, pelo Decreto nº 32.672, de 19/08/2010 (RIO DE JANEIRO, 2010).

Os GECs surgem como um modelo de escola em horário integral, posteriores às Escolas do Amanhã¹²; eles procurariam “coordenar ações e estratégias para buscar a qualidade educacional” (FONSECA, 2017, p. 38). Essas escolas possuem como característica a polivalência – professores¹³ atuando em todas as disciplinas, para além daquela de sua formação inicial, em regime de 40h e currículo contendo disciplinas obrigatórias e eletivas, como, por exemplo, Projeto de Vida. Mais à frente retomaremos esse assunto.

O programa GEO, subsequente aos GECs, tem como missão a formação do aluno-atleta-cidadão contemplando suas dimensões acadêmicas, esportivas e comportamentais, com o objetivo de que os jovens possuam experiências necessárias que os possibilitem a dar continuidade à sua formação acadêmica – ou seja, ir atrás dos seus objetivos pessoais e profissionais, incorporando a prática da atividade física em suas vidas como forma de ter uma vida mais saudável e de adquirir as bases necessárias para a formação de um atleta de alto rendimento.

Essas escolas possuem uma matriz curricular diferenciada, embora tenha sofrido algumas alterações ao longo do percurso. O espaço para vocação esportiva e para formação do aluno-atleta-cidadão, no entanto, foram preservadas. Na matriz de 2021, divulgada no D. O. M. de 03 de fevereiro de 2021, são contempladas as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes Plásticas, Educação Física, Língua Estrangeira, Estudo Dirigido, Eletivas, Projeto de Vida e Treinamento (Modalidades Esportivas). Os tempos de aula são de cinquenta minutos e sua divisão ocorre como o exemplificado na Tabela 2, apresentada a seguir, publicada pela SME em 03 de fevereiro de 2021, para a vigência do ano letivo em curso.

¹² O Programa Escolas do Amanhã foi a primeira tentativa da gestão Eduardo Paes para a ampliação da jornada escolar, com unidades escolares instaladas em áreas de vulnerabilidade social e conflagradas (CAVALIERE, 2015).

¹³ A escolha dos professores para atuar no GEO Nelson Prudêncio se deu por seleção interna, tendo como critérios de seleção: ser professor da SME-RJ lotado na 11ª Coordenadoria de Educação, estar disponível para cumprimento de jornada de 40 horas semanais, ser professor I das disciplinas da área em que pretendem atuar – Humanidades (Português, História e Geografia), Exatas (Matemática e Ciências), ou em uma das disciplinas específicas de Educação Física, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Educação Musical ou Inglês; o professor da disciplina de Educação Física deverá manifestar no ato da inscrição a modalidade específica em que deseja atuar como treinador ou na disciplina Educação Física curricular e por último comprometer-se com a política de pesquisa e de formação continuada a ser desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, como exigência para a qualificação da docência, de acordo com as especificidades da unidade escolar (RIO DE JANEIRO, 2015).

Tabela 3 – Grade curricular do GEO para 2021

Escola Fundamental II – turno único (8h)				
Escola Municipal Olímpica Carioca – EMOC				
Componentes curriculares / Ano	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física (Curricular)	2	2	2	2
Língua Estrangeira (Inglês)	2	2	2	2
Estudo Dirigido	2	2	2	2
Eletivas	1	1	1	1
Projeto de Vida	1	1	1	1
Treinamento (Modalidades esportivas)	8	8	8	8
Total semanal de tempos	40	40	40	40

Legenda: 6º,7º,8º e 9º = anos de escolarização

Fonte: Diário Oficial do Rio de Janeiro, 03 de fevereiro de 2021.

Na tabela, nota-se que o espaço de treinamento é protagonizado pelo número maior de tempos, porém disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática também aparecem com considerável contemplação, seguidas por Ciências. São disciplinas que, costumeiramente, integraram a avaliação externa, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁴ e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Algumas disciplinas não são tão comuns, ao se levar em consideração os padrões curriculares mais utilizados pelas escolas, e surgem como característica diferencial do Programa. São os casos de Projeto de Vida, Estudo Dirigido e Eletivas. Segundo o documento *Escolas Cariocas em Turno Único – Ensino Fundamental I e II* (p. 134-171 e 208), produzido em 2020 pela SME-RJ, a inserção desses projetos no currículo tem por objetivos:

- **Projeto de Vida:** possui como objetivo geral a premissa de suscitar no aluno o desejo de continuar a aprender e o levar a prosseguir com os estudos no sistema formal de ensino. Pretende propiciar aprendizagens que tornem seus alunos aptos a desenvolver o seu potencial por meio de outras habilidades e competências que possibilitem que acreditem em si mesmos, sonhem e, a partir de seus próprios desejos, se formem como alunos competentes, autônomos, críticos e solidários.

¹⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. (INEP, 2021).

- **Eletivas:** Eletivas são ações pedagógicas com temas específicos, que têm como proposta diversificar a aplicação de conceitos, a ampliação de conteúdos e o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como abordar temas de relevância social, cultural, política e econômica. Podem ser propostas pelos professores, pela SME-RJ, por instituições parceiras ou pelos próprios alunos. Proporcionam práticas e vivências por meio de metodologias diferentes daquelas que geralmente são adotadas no cotidiano da sala de aula. Como exemplos, temos escolhas de aulas de dança, teatro, ioga, *games*, entre outras propostas para esse momento característico do programa.
- **Estudo Dirigido:** Desenvolver habilidades para que o aluno aprenda a aprender, mediante alternativas metodológicas alinhadas às necessidades e aos interesses do educando, tornando-o autônomo e responsável, contribuindo para a construção de um percurso personalizado na aprendizagem, promovendo a melhoria do desempenho acadêmico. Alguns objetivos específicos dessa disciplina se valem da importância da criação de uma rotina de estudos; ou a organização de horários, a elaboração e o cumprimento de plano de estudos, a importância do sono e da alimentação entre outros, como aplicar técnicas de estudo na rotina diária: elaboração de resumos, fichamentos, pesquisas, planejamento, interpretações e construção coletiva do aprendizado, com trocas e diálogo.

Outra característica que chama a atenção desde a sua criação em 2012 é o fato de que essas escolas trabalham com professores polivalentes, especialmente nas áreas de Ciências Exatas (Matemática e Ciências) e Humanidades (Língua Portuguesa, História e Geografia). Essa é uma proposta pouco comum nas políticas educacionais brasileiras, especialmente, em se tratando de segmentos escolares de Ensino Fundamental II (6º aos 9º anos) e Ensino Médio. Em resumo, os professores de Matemática e Ciências podem lecionar em ambas as disciplinas, como é o caso também dos docentes da área das Humanidades, que podem assumir disciplinas desta área. Essa metodologia será um dos terrenos que a pesquisa procurará analisar, visando objetivar a relação entre polivalência e sua contribuição para o desenvolvimento da qualidade proposta. Mais à frente discutiremos o sentido de polivalência presente nos documentos oficiais da SME-RJ.

Em seguida iniciaremos uma análise dos documentos oficiais do Município do Rio de Janeiro que subsidiaram o Programa e da estrutura organizacional da Secretaria.

1.3.1 Documentos norteadores para a implementação dos GEOs

Pelo Decreto nº 35.261, de 19 de março de 2012, o então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, instituiu uma nova política educacional para os anos finais do Ensino Fundamental¹⁵: escolas em horário integral que, na sua concepção, buscariam a integração do desenvolvimento acadêmico e o esportivo. No texto do Decreto, além dessa interação entre esporte e educação, considerou-se a necessidade de garantir aos adolescentes o direito à educação de qualidade, para que se tornem competentes autônomos e solidários. Relacionado ao ciclo de elaboração da política educacional denominada por Ball et al. (1992) como “contexto de produção”, o texto político descreve também como foco:

- A necessidade de assegurar a igualdade aos adolescentes respeitando suas diferenças;
- A necessidade de estabelecer uma política de descoberta e desenvolvimento de talentos esportivos e paraesportivos na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino na Cidade do Rio de Janeiro;
- A necessidade de promover os princípios e os valores fundamentais do olimpismo e do parolimpismo, o desenvolvimento do movimento olímpico e do paralímpico, bem como os méritos esportivos e paraesportivos do grande festival internacional da juventude constituído pelos Jogos.

O conceito de “contexto de produção” é mais bem entendido no aprofundamento do termo desenvolvido por Ball et al. (1992) para descrever o ciclo de políticas, que será apresentado mais à frente. De acordo com essa ideia, destaco mais três artigos contidos no Decreto nº 35.261: pelo Art. 2º, o programa tem como objetivo proporcionar aos adolescentes, de acordo com seu perfil e interesse, uma escola de excelência acadêmica voltada para a descoberta e desenvolvimento da aptidão esportiva dos alunos; o Art. 9º, em seu inciso 1º, estabelece, para os professores que não detêm matrícula de 40 horas semanais, que a jornada de trabalho será complementada por

¹⁵ Os anos finais do Ensino Fundamental, segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3, de 3 de agosto de 2005, são definidos como os quatro anos finais do Ensino Fundamental, relativos à idade de 11 a 14 anos.

intermédio de dupla regência¹⁶; e o Art. 10º determina que, aos profissionais do magistério lotados e em efetivo exercício nos Ginásios Experimentais Olímpicos e Paralímpicos, será concedida, mensalmente, gratificação¹⁷ nos termos do inciso IV do Art. 119 da Lei nº 94, de 14 de março de 1979, por dedicação integral ao Programa Experimental.

No dia 4 de abril de 2012, a SME, por meio da Resolução nº 1181, considerando o disposto no Decreto nº 35.261, de 19 de março de 2002, resolve em seu Art. 1º que a E/SUBE/CRE (01.23.004) Escola Municipal Juan Antônio Samaranch passa a integrar o Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico, dando início assim à fase de implementação do texto político. Nessa fase, há uma incorporação do Instituto Trevo Tecnologia Social¹⁸ ao programa, assinando um termo de cooperação com a SME, representada na época pela secretária de Educação Cláudia Costin. Essa introdução do instituto ocorreu no dia 17 de agosto e tinha por objeto a elaboração de proposta de criação, implementação, monitoramento e avaliação de um modelo inovador de educação.

Pode-se dizer que a parceria do Instituto Trevo com a Secretaria Municipal de Educação vai ao encontro do que Macedo (2016), em uma análise pós-crítica¹⁹ da educação, ilustraria como “perigos à espreita”, baseada na obra de Ball (2012) *Global Education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*:

Na rede que institui a recente política curricular no Brasil, assim como nas redes mapeadas por Ball (2012), observa-se um processo de desestatização, na medida em que se amplia a “potência das intervenções pelo estímulo à colaboração — e convergência — entre os setores público e privado”, criando e gerindo projetos em parceria com os Estados (Ball, 2012, p. 71). As novas fundações 3.0 importam as formas de ação empresarial para a gestão de bens públicos, criando uma nova linguagem para as políticas educacionais (MACEDO, 2016, p. 15).

Oito anos após, o Programa segue hoje com seis escolas concebidas nesse modelo para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, porém com outra nomenclatura. Os Ginásios Experimentais Olímpicos e Paralímpicos tiveram sua nomenclatura alterada para Escolas Municipais Olímpicas Cariocas, as EMOCs²⁰, mas ainda existindo como um programa pertencente ao modelo dos GECs, que também tiveram sua nomenclatura alterada para EMACs.

¹⁶ Regime de remuneração de professores relativo às horas extras de regência.

¹⁷ Essa gratificação pertence à fase inicial do programa. Hoje os professores lotados nas unidades não a recebem.

¹⁸ O Instituto Trevo Tecnologia Social, em seu estatuto social, se descreve como uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que tem por objetivo apoiar projetos sociais, educacionais, culturais e esportivos; apoiar indivíduos que demonstrem especial aptidão em atividades especiais, como educacionais, culturais, esportivas e outras (TREVO, 2009).

¹⁹ No campo do currículo, a expressão “teorias pós-críticas” é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas (LOPES, 2013).

²⁰ Em todo o texto, a utilização dos termos GEOs e EMOCs se refere ao mesmo programa de escola vocacionada para o esporte, desenvolvido pela SME-RJ.

Essas alterações se deram sem formalização, não sendo publicadas em diário oficial, tendo a primeira aparição em D. O. M. do município do Rio de Janeiro em 28 de janeiro de 2019.

1.3.2 O currículo GEO durante a pandemia de Covid-19

Desde 2020, com a necessidade de isolamento e o consequente e necessário fechamento das escolas em função da pandemia, a SME-RJ procurou organizar o ensino remoto para 2021. Dentre as medidas está a divulgação de uma matriz curricular para as atividades síncronas²¹. Nela os professores de treinamento foram deslocados para as disciplinas da parte diversificada (Eletivas, Estudo Dirigido e Projeto de Vida), sendo assim o espaço de treinamento secundarizado no currículo.

Nas Escolas do Programa Bilíngue e em Escolas Municipais Olímpicas Cariocas, a parte diversificada será ministrada, preferencialmente, pelos professores de atuação com as línguas estrangeiras e/ou que ministram a disciplina de Habilidades e Movimentos/Treinamento (RIO DE JANEIRO, 2021).

A seguir está a organização para as atividades síncronas contidas na Resolução nº 247, de 04 de fevereiro de 2021, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

²¹ O Art. 2º da Resolução nº 247 da SME-RJ dispõe sobre o Plano de Atividades Remotas, a ser elaborado por cada unidade escolar, que deverá conter as propostas de atividades síncronas (interativas em tempo real), ou seja, atividades em que haja a interação ao vivo entre o professor e o aluno.

Quadro 5 – Distribuição da carga horária de acordo com componente curricular e ano escolar

Ensino Fundamental II - Turno Único				
Tempos = 50 minutos + 20 minutos de tutoria				
Componentes curriculares	6ºano	7º ano	8º ano	9º ano
Língua Portuguesa	2	2	2	2
Matemática	2	2	2	2
Ciências	1	1	1	2
Geografia	1	1	1	2
História	1	1	1	2
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música)	1	1	1	1
Educação Física	1	1	1	1
Língua Estrangeira	1	1	1	1
Parte Diversificada (Projeto de Vida, Eletiva, e/ou Estudo Dirigido)	2	2	2	2
Total Semanal	12 tempos	12 tempos	12 tempos	17 tempos
Tutoria para grupos de até 3 alunos com professores especialistas da unidade escolar	20 min	20 min	20 min	20 min
Carga horária semanal: 9h20min por semana por estudante (6º ao 8º ano)				
Carga horária semanal: 13h30min por semana por estudante (9º ano)				

Fonte: Diário Oficial do Rio de Janeiro, 04 de fevereiro de 2021.

Como mencionado, os professores de Treinamento foram direcionados a atuar nos componentes curriculares da parte diversificada do currículo (Projeto de Vida, Eletiva e Estudo Dirigido), ofertados em dois tempos de aula mais o período de tutoria prevista por essa matriz.

Analisaremos agora alguns resultados obtidos pelos GEOs, nas avaliações externas realizadas pelo Governo Federal utilizadas para a composição do IDEB²². Trazemos também um recorte das avaliações internas do município, ou seja, aquelas desenvolvidas pela SME-RJ para toda a Rede de ensino.

²² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne em um só indicador os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado com base nos dados de aprovação escolar obtidos no Censo Escolar, e nas médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (INEP, 2020).

1.3.3 Resultados nas avaliações

Como ocorre com as demais escolas municipais do Rio de Janeiro, os GEOs participam de avaliações externas e internas, como o SAEB, realizado pelo Governo Federal, e provas bimestrais formuladas pela SME-RJ.

A imersão no cenário nacional de avaliação ocorreu a partir de 2013, quando os GEOs Juan Antônio Samaranch e Doutor Sócrates participaram da Prova Brasil²³, obtendo valores de IDEB iguais a 6,6 e 5,7 (INEP, 2021). Em 2017, o GEO Nelson Prudêncio participou da sua primeira avaliação externa; o resultado do IDEB foi divulgado no ano seguinte, dando-lhe a décima colocação entre as escolas do município do Rio de Janeiro (INEP, 2021). Foi exatamente esse resultado que me instigou e trouxe o desejo de procurar compreender mais profundamente que sentidos de qualidade emanavam daquele resultado e o que estaria contribuído para isso. Esse desejo culminou na proposição e condução deste estudo.

A seguir detalho um pouco da participação das escolas nesses dois cenários avaliativos: IDEB e prova bimestral, na tentativa de fornecer um recorte de suas participações nessas avaliações.

1.3.4 IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado pelo Governo Federal em 2007, com a prerrogativa de reunir em apenas um indicador os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias obtidas pela escola nas avaliações de larga escala. Esse indicador é calculado com base nos dados de aprovação escolar obtidos no censo escolar e nas médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

²³ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do Ensino Fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho (BRASIL, 2018).

Reynaldo Fernandes, idealizador do IDEB e na época presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), descreve a importância de possuir esse indicador para a educação básica:

Possuir um indicador sintético de desenvolvimento educacional seria desejável, entre outros motivos, para: a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance; e b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino (FERNANDES, 2007).

De forma bem resumida, o IDEB sintetiza os indicadores de desempenho (média em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB) e de rendimento (taxa de aprovação e reprovação) em um único número, mediante o produto de um pelo inverso do outro indicador, ou seja:

$$IDEB = Desempenho \times \frac{1}{Rendimento},$$

onde o Rendimento expressa a experiência de aprovação/reprovação dos alunos de uma escola ou sistema de ensino e o Desempenho, a média das proficiências em Leitura e Matemática, obtidas pelos seus alunos na prova do SAEB.

Soares e Xavier (2013) descrevem importantes aspectos da introdução desse indicador no cenário nacional de educação, traçando um panorama dos debates acerca da qualidade que antecederam a sua criação e das contribuições que ele se propôs a fazer, colocando o aprendizado e a regularidade na trajetória escolar dos alunos como elementos essenciais para um sistema de ensino.

O IDEB tornou-se a forma privilegiada e frequentemente a única de se analisar a qualidade da Educação Básica brasileira e, por isso, tem tido grande influência no debate educacional no país. Sua introdução colocou no centro desse debate a ideia de que hoje os sistemas educacionais brasileiros devem ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas principalmente pelo aprendizado e trajetória escolar dos alunos. A valorização dos resultados estava ausente nas análises até então dominantes da Educação Básica brasileira, que eram centradas na questão de expansão dos sistemas. Nessas abordagens a solução para os problemas educacionais era sempre a expansão de algum aspecto dos sistemas educacionais: mais horas-aula, mais etapas obrigatórias, mais recursos, mais escolas e mais professores. O IDEB, sem questionar a necessidade de novos recursos e expansões, coloca o aprendizado e a regularidade na trajetória escolar dos alunos como elementos essenciais de um sistema educacional (SOARES; XAVIER, 2013, p. 904).

Esses mesmos autores, no entanto, afirmam que “o IDEB tem sido muito usado e às vezes criticado, mas poucas vezes analisado”, apontando para uma literatura crítica que sugere: 1) tentativa de controle, limitando as práticas; 2) interferência direta do Governo Federal nos sistemas estaduais e municipais, impactando a gestão democrática; 3) contemplação do IDEB, sendo um indicador único e sintético, hierarquizando a forma de análise da realidade educacional, resumindo-a e limitando-a.

Diante dessas críticas, Soares e Xavier (2013) sugerem algumas modificações na utilização desses índices, devendo, portanto, ser divulgado de forma contextualizada, contendo pelo menos uma descrição do nível socioeconômico das escolas, juntamente com outras características – como infraestrutura –, demonstrando assim a disparidade da conjuntura social imersa no processo de aprendizagem dos alunos.

Outra proposta consiste no fornecimento, para as escolas, de um relatório de alunos com menores aprendizagens, funcionando como uma espécie de *feedback* da avaliação do SAEB. Por fim, os autores indicam a necessidade da transformação do IDEB em um primeiro passo para o processo de reflexão das escolas na procura por melhores caminhos pedagógicos, promovendo maior aprendizagem aos seus alunos.

Com o entendimento das características compreendidas nesse indicador, descrevo abaixo os resultados alcançados pelas escolas do programa no IDEB de 2013 a 2019.

Tabela 4 – Resultados do IDEB

Escolas	2013	2015	2017	2019
GEO Juan Antônio Samaranch	6,6	6,6	6,7	6,2
GEO Doutor Sócrates	5,7	5,6	6,2	6,3
GEO Félix Miélli Venerano	x	5,5	5,7	6,3
GEO Nelson Prudêncio	x	X	6,0	6,0
GEO Nicarágua	5,7	5,7	5,6	5,6
Rede	4,4	4,3	4,7	4,9

Legenda: Rede é a média de toda a Rede Municipal relativa ao desempenho das escolas de Ensino Fundamental - Anos Finais.

* O GEO Nicarágua passou a fazer parte do programa no ano de 2019, porém não há publicação em Diário Oficial para essa alteração no modelo de escola.

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=6487971>.

Como já relatado, esses resultados são aferidos através do fluxo escolar e das avaliações do SAEB para o 9º ano²⁴ do Ensino Fundamental, já que nessa etapa de ensino foi aplicada a avaliação para as escolas do programa GEO. Podemos notar que o desempenho dessas escolas é superior em relação à média da Rede, porém um estudo mais aprofundado desses números nos levaria a analisar o índice de reprovação dessas escolas, já que ele incide sobre o fluxo escolar e, conseqüentemente, no valor do IDEB. Este estudo não se propõe a essa análise, sendo um campo de estudo para pesquisas futuras.

²⁴ Novas alterações no Saeb estão descritas no Quadro 5 - Síntese comparativa entre as duas edições do SAEB – 2019 e 2021.

1.3.5 Provas bimestrais

As provas realizadas pela SME-RJ também fazem parte das avaliações feitas por essas escolas. De caráter bimestral e contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa-Leitura, Língua Portuguesa-Escrita, Matemática e Ciências, o material é produzido pelo nível central da secretaria e enviado para todas as escolas do município, com exceção das escolas destinadas a Educação Infantil e creches. Os resultados são compilados pelas próprias unidades, que alimentam um sistema único reunindo todas as escolas da Rede. Cabe dizer que os professores também possuem suas ferramentas avaliativas, que, somadas a essas e a outros instrumentos, compõem a média bimestral dos estudantes.

Devido à pandemia, esse processo ficou interrompido, tendo seu último resultado aferido no quarto bimestre de 2019. São esses resultados que descrevo em sequência, em especial aqueles obtidos pelo GEO NP em relação à média da Rede e da 11ª CRE, coordenadoria na qual a escola está inserida. A seguir apresenta-se a comparação feita pelos diferentes anos.

1.3.5.1 6º Ano

Tabela 5 - Resultados das avaliações bimestrais do 4º bimestre de 2019 – 6º ano

Resultados do 4º bimestre – Avaliações bimestrais					
Área / Componente curricular		Ciências	LP – Escrita	LP – Leitura	Matemática
GEO NP	1601	6,3	6,3	6,6	4,9
	1602	6,8	7,4	7,0	5,7
	1603	6,7	7,6	7,0	5,4
	6º ano	6,6	7,1	6,9	5,3
11ª CRE		6,2	6,4	6,4	5,5
Rede		5,8	6,4	6,3	5,2

Legenda: 1601, 1602 e 1603 - Turmas da escola em 2019; 11ª CRE - média do 6º ano de toda a coordenadoria; Rede - média do 6º ano em toda a rede municipal.

Sobre esses resultados, vemos que o GEO NP possui médias em Ciências, LP – Escrita e LP – Leitura maiores do que as médias obtidas pelas escolas que compõem a 11ª CRE e do que a média geral da Rede Municipal. No desempenho em Matemática, as turmas de 6º ano do GEO obtiveram desempenho inferior à média da 11ª CRE, porém maior do que a média da Rede Municipal.

1.3.5.2 7º Ano

Tabela 6 – Resultados das avaliações bimestrais do 4º bimestre de 2019 – 7º ano

Resultados do 4º bimestre – Avaliações bimestrais					
Área / Componente curricular		Ciências	LP – Escrita	LP – Leitura	Matemática
GEO NP	1701	7	7,1	8,3	6,3
	1702	7	6,8	8,1	6,4
	1703	6,8	6,6	8,5	6
	7º ano	6,9	6,8	8,3	6,2
11ª CRE		6,1	6,3	7,3	5,6
Rede		5,7	6,2	7,2	5,2

O desempenho obtido pelas turmas de 7º ano se mostrou superior à média obtida pela Rede e pela 11ª CRE em todos os componentes curriculares, sugerindo um bom rendimento dos alunos nessa avaliação.

1.3.5.3 8º Ano

Tabela 7 – Resultados das avaliações bimestrais do 4º bimestre de 2019 – 8º ano

Resultados do 4º bimestre – Avaliações bimestrais					
Área / Componente curricular		Ciências	LP – Escrita	LP – Leitura	Matemática
GEO NP	1801	7	7	7,5	5,4
	1802	7	7,4	7,4	4,5
	1803	6,5	7,9	7,7	4,7
	8º ano	6,9	7,4	7,5	4,9
11ª CRE		6	6,4	6,7	4,8
Rede		5,8	6,3	6,6	4,2

Nas médias obtidas pelo 8º ano temos também um resultado melhor da escola quando comparamos à Rede e à 11ª CRE, com diferença de aproximadamente 1,0 ponto na média geral em Ciências, LP – Escrita e LP – Leitura. Em Matemática o desempenho do GEO NP ficou próximo do rendimento da 11ª CRE, com uma diferença de 0,1 décimo na média geral; porém, quando comparado à média da Rede, a escola possui uma média superior em sete décimos.

1.3.5.4 9º Ano

Tabela 8 – Resultados das avaliações bimestrais do 4º bimestre de 2019 – 9º ano

Resultados do 4º bimestre – Avaliações bimestrais					
Área / Componente curricular		Ciências	LP – Escrita	LP – Leitura	Matemática
GEO NP	1901	7,8	7,8	7,3	5,4
	1902	7,5	7,9	7,3	5,2
	1903	6,9	7,3	7,9	4,9
	9º ano	7,4	7,7	7,5	5,1
CRE		7,3	6,2	6,9	5,4
REDE		7,2	6,4	6,6	5,0

O 9º ano obteve em Ciências média próxima à da Rede e à da 11ª CRE, superando-as em 0,2 e 0,1 pontos respectivamente. Em LP – Escrita e LP – Leitura o rendimento foi superior, possuindo uma diferença de: 1,5 e 0,6 ponto. Em Matemática, o resultado se mostrou inferior ao da 11ª CRE, mas superior à média obtida pelo conjunto da Rede por apenas um décimo.

1.3.6 Síntese dos resultados das avaliações bimestrais

Podemos perceber, mediante esses resultados, que a escola possuiu bom rendimento nas avaliações bimestrais do último bimestre de 2019, quando comparada aos rendimentos da Rede e da 11ª CRE, o que sugere uma melhor aprendizagem de seus alunos em Ciências e Língua Portuguesa, em que o desempenho foi superior em todas as etapas de ensino. Em Matemática, o desempenho médio da escola se mostrou superior à média da Rede Municipal em todos os anos de escolaridade, mas alternando com a média da CRE os melhores desempenhos nessas avaliações.

Portanto, como mencionado no início da descrição das avaliações bimestrais, esse processo foi interrompido em 2020 devido à pandemia de Covid-19; os resultados apontados pelas tabelas são uma pequena amostra dessas avaliações, sem ter por objetivo estabelecer uma correlação direta com os resultados de todo o processo avaliativo de 2019, mas sim retratar na pesquisa aqui proposta um pequeno recorte dessas provas e dos resultados obtidos pelo GEO NP. Para maior discussão sobre os resultados dessas avaliações, necessitaríamos de um recorte mais extenso desses resultados, possibilitando melhor análise de dados – o que pode se configurar como uma proposta para futuros estudos.

2 QUALIDADE E POLÍTICA

Diversos textos políticos têm incorporado a noção de qualidade educacional em seus discursos. A própria Constituição Federal de 1988 e a LDB descrevem essa proposição, direcionando ao Estado a competência de promover a oferta por uma educação de qualidade a toda a sociedade. Segundo Cury (2010), as Diretrizes e Bases da Educação Nacional irão pontuar dez vezes o termo qualidade, descritas em termos como: “o padrão de qualidade”, “padrão mínimo de qualidade”, “avaliação de qualidade”, “melhoria da qualidade”, “aprimoramento da qualidade” e “ensino de qualidade”.

No âmbito da SME-RJ, muitos textos também exploram essa intenção. Destaco dois trechos dos decretos da criação dos programas GEC e GEO, respectivamente: “considerando que oferecer educação de qualidade, inclusive para resgate de uma dívida social por todos reconhecida, é um dos deveres mais relevantes da Prefeitura para com o futuro das gerações que estão se sucedendo” (RIO de JANEIRO, 2010, p. 3) e “considerando a necessidade de garantir aos adolescentes o direito à educação de qualidade, para que se tornem competentes autônomos e solidários” (RIO de JANEIRO, 2012, p. 3). Nesses trechos, a procura pela qualidade se configura como caminho central na fundamentação para a criação desses modelos de escola.

No entanto, algumas considerações se fazem importantes para a interpretação desses textos. Tentar entender como eles se comportam na prática, como são interpretados e quem os interpreta e quais as inconsistências encontradas entre discurso e realidade são pontos importantes nessa análise. Para isso, uma literatura me serviu de suporte para o desenvolvimento de toda a pesquisa: o ciclo de políticas.

O conceito de “ciclo de políticas” é inspirado nos trabalhos desenvolvidos por Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses que procuraram compreender como as políticas se desenvolvem nos contextos educacionais, procurando identificar os personagens e os papéis adotados por eles nesse movimento, assim como os contextos de influência a que estão sujeitos.

Ao analisar a legislação educacional relativa ao currículo nacional inglês, Ball e Bowe (1992) levantam importantes apontamentos acerca da caracterização de um processo político desenvolvido desde o processo de formação da reforma educacional pretendida pelo governo local. Os textos políticos da Lei de Reforma Educacional de 1988 suscitaram a conceituação de um ciclo de políticas que consistem em diferentes arenas e locais nos quais uma variedade de

interesses está em jogo, ficando descritas por três fases: a) política proposta/pretendida, b) política de fato/atual e c) política em uso.

A primeira conceituação diz respeito a ideologias concorrentes que tentam “afetar” a política. Apesar de não aprofundarem no detalhamento de quem seriam os personagens propagadores dessas ideologias, os autores indicam, para a complexidade dessa fase de criação do texto político, que

a variedade de ideologias “oficiais” concorrentes que procuram afetar a política “oficial” registra o fato de que não estamos falando apenas de intenções do governo e seus conselheiros e órgãos de Estado que foram nomeados para “implementar” a política, mas também escolas e outras arenas políticas onde as linhas políticas “oficiais” emergem. Ideologias concorrentes sinalizam a complexidade dos pronunciamentos “oficiais” e a luta contínua pelo poder que refletem (BALL; BOWE, 1992, p. 100).

O segundo conceito se refere aos textos políticos e legislativos que apresentam a política proposta e são os pilares para que as políticas ocorram na sua prática, redações da legislação, circulares e documentos políticos que se propõem a estabelecer definir as regras básicas para a política em uso fornecem a forma de política pretendida. No entanto, com todos os seus “espaços”, “silêncios” e contradições, eles permanecem como um recurso para que os profissionais desenvolvam a política em uso (BALL; BOWE, 1992).

Já a política em uso é, em resumo, a tradução do texto político na sua prática. Refere-se a discursos e práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. No caso das escolas, é representada pelos gestores, professores, funcionários, alunos e demais participantes da comunidade escolar.

Ball e Bowe a descrevem como

práticas institucionais e discursos que emergem das respostas dos profissionais às políticas pretendidas e reais de sua arena, às peculiaridades e particularidades de seu contexto e às percepções das políticas pretendidas e reais de outras arenas (BALL; BOWE, 1992, p. 100).

Essa formulação do ciclo de político foi discutida por Mainardes (2006) no artigo “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”. Nele o autor sinaliza que Ball e Bowe posteriormente romperam com a formulação inicial (política proposta, política de fato e política em uso), pois a linguagem utilizada apresentava certa rigidez que eles não desejavam para delinear o ciclo de políticas. No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Anne Gold, Stephen Ball e Richard Bowe apresentam uma versão mais “refinada” do ciclo de políticas, rejeitando os modelos que separam as fases de formulação e implementação da política porque eles ignorariam as disputas e os embates sobre a política e reforçariam a racionalidade do processo em questão.

Segundo Mainardes (2006), os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não ficam de fora dos processos de formulação da política, podendo atuar conforme duas conceituações: como coautores do processo ou como leitores passivos. Essa divisão seria importante para distinguir em que medida os profissionais que atuam nas escolas são envolvidos nas políticas educacionais. Essa separação é descrita por Mainardes e exemplifica a possível “flutuação” dos personagens em contraposição ao antigo conceito “mais fixo” do ciclo de políticas.

A versão mais “refinada” do ciclo de políticas assume, então, o conceito de “contexto de influência”, que seria o ponto onde a política se inicia e constrói seus discursos. É nele que grupos ligados a partidos políticos e grupos particulares atuam a fim de pleitear suas ideologias definindo as finalidades sociais para a educação. O contexto de produção de texto é o que “representa” a política, exemplificado em textos oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos, vídeos etc.

O “contexto da prática” consiste em um espaço onde a política está sujeita a interpretações e novas criações pelos profissionais que a traduzem.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Ball et al., 1992, p. 22).

Para Mainardes (2006), nessa formulação do ciclo de políticas o professor exerce papel ativo no efeito da política sendo colocada em prática. Eles e os demais profissionais exercem papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, aquilo em que eles pensam e aquilo no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

O “contexto dos resultados/efeitos” e o “contexto da estratégia política” surgem completando o aperfeiçoamento do ciclo de políticas, sendo descrito em Ball (1994). O “contexto de resultados/efeitos” denota a noção de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados. Esses efeitos, portanto, deveriam ser analisados frente às interações com as desigualdades, passíveis de serem divididos em duas esferas: gerais ou específicos. O resultado geral da política torna-se evidente quando aspectos específicos, aqueles observados na prática, estão alinhados com o panorama geral, sugerindo que a análise de

uma política deve envolver o exame: (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização); e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas (MAINARDES, 2006).

Por fim, deve-se incorporar o “contexto de estratégia política” alinhado ao pensamento de formulação de atividades sociais e políticas que irão ao encontro das desigualdades apontadas pela política, no sentido de uma produção estratégica para o enfrentamento dos percalços produzidos ou reproduzidos pela política.

Findando a abordagem do ciclo de políticas desenvolvido nos estudos de Ball & Bowe (1992), Ball et al. (1992), Ball (1994) e sua análise descrita por Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas aqui analisado contém importantes considerações para a presente pesquisa, de maneira que ele nos permite uma melhor compreensão sobre a política educacional do município do Rio de Janeiro, mais precisamente na elaboração do Programa GEO. Procurar, portanto, compreender como essa política se concebeu e como ela tem se traduzido nos permite possuir críticas pertinentes e análises mais amplas sobre essa proposta de ensino.

Outro autor importante para a pesquisa para o melhor entendimento da concepção da política educacional, Lemos (2019), ao destacar alguns fatores que ficam escondidos nos documentos governamentais ou em documentos participantes do planejamento escolar, como o currículo, utiliza uma metáfora:

Quando estamos num avião em altitude de cruzeiro, a cerca de onze mil metros de altura, a paisagem se amplia e os corpos desaparecem. Os que observam a paisagem ampliada do alto criam sobre ela e para ela as mais diversas configurações, proposições fundamentadas, rigorosamente organizadas e pertinentes, levam, inclusive, em consideração os corpos ora invisíveis que lá estão. Assim são os documentos regulatórios, assim são os planejamentos escolares; ambos padecem do mesmo problema: o exercício do pensamento na ausência dos corpos (LEMOS, 2019, p. 43).

Nela o autor nos faz pensar sobre a produção dos textos políticos, referindo-se a uma elaboração que não é atenta ao local da prática, análoga ao contexto da prática do ciclo de políticas apresentado. Acredito que esse comportamento crítico sobre a gênese dos textos políticos reproduzido em Lemos (2019) é pertinente a uma pesquisa que se propõe a analisar a interação entre os “contextos de influência” e o “contexto da prática”, como é o caso do presente estudo, aferindo a correlação da política de elaboração do Programa GEO e a sua tradução pelos autores responsáveis por colocá-los em prática.

2.1 Qualidade e Educação

Qualidade é um termo que carrega polissemia e encontra vasto repertório semântico em diversos autores que se debruçam nessa pluralidade. Esteban (2008) a considera uma palavra plástica. Para a autora, essa plasticidade refuta consensos quando diferentes acepções guardam possibilidades opostas e contraditórias de organização da escola como projeto social. Araújo e Oliveira (2005) alertam para a possibilidade de produção de “falsos consensos” diante da possibilidade de interpretações diferentes do seu significado.

Essa pluralidade não nos furta o compromisso de refletir na urgência de pensar no tema em questão não como um texto político, mas, sim, em como qualidade se manifesta no cotidiano educacional, como é pensada e planejada em um projeto de escola. Como texto político, como o da Constituição Federal de 1988, qualidade é um dos princípios do ensino brasileiro, qual seja, a garantia de padrão de qualidade (Art. 206, inciso VII). Para a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Artigo 4º, inciso IX), o termo é concebido como um dos papéis do Estado – dever de prover um padrão mínimo de qualidade de ensino.

Segundo Araújo e Oliveira (2003), há três momentos distintos em que a palavra qualidade ganha destaque na educação pública no Brasil. O primeiro corresponde ao acesso insuficiente à escola – o número de vagas não atendia à demanda da população. As estatísticas educacionais brasileiras evidenciam, por exemplo, que na década de 1920 mais de 60% da população brasileira eram analfabetos. A democratização das oportunidades de acesso e a expansão das redes escolares romperam então a relação de harmonia entre qualidade e escola, sendo parte da política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar. Em síntese, pensar qualidade se relacionava intimamente com oportunizar vagas em escolas.

O segundo momento, de acordo com os autores, corresponde aos obstáculos gerados para a permanência desses novos usuários da escola, já que não tinham as mesmas experiências culturais dos demais que já tinham acessado o sistema de ensino. O final da década de 1970 e a década seguinte expressaram a necessidade de pensar qualidade para atender à dificuldade de fluxo, definido como número de alunos que progridem nas etapas de ensino. A década de 1990 foi marcada pela difusão das políticas de promoção continuada, de ciclos de escolarização e de programas de aceleração da aprendizagem.

Por último, o terceiro momento é configurado pelo desempenho cognitivo dos alunos mediante a participação em avaliações de larga escala produzidos pelo SAEB, ENEM²⁵ e Enade²⁶.

Os momentos brevemente descritos antes e caracterizados por Araújo e Oliveira (2003) evidenciam uma mudança de eixo na discussão acerca de qualidade. Para Gentili (1995, citado em ORTIGÃO; PEREIRA, 2016), a mudança de eixo da democratização da educação para a avaliação de resultados escolares foi acompanhada por um processo de transposição caracterizado tanto pelo “deslocamento do problema da democratização ao da qualidade” (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016, p. 160) quanto da “transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos” (idem).

De acordo com as autoras, essa transposição trouxe para o campo da educação a necessidade da mensurabilidade. Com base em Gentili (1995), elas afirmam que “medir” sempre foi uma aspiração mercadológica que foi emprestada ao campo educacional e se materializou com a criação dos sistemas de avaliação da educação.

Ortigão e Pereira (2016, p. 161) ainda afirmam que “essa lógica de ajustar educação ao mercado, em um contexto de globalização, não mais vincula qualidade a desenvolvimento, mas à competitividade, na qual eficiência, adequabilidade e produtividade são conceitos centrais”.

As reflexões de Araújo e Oliveira (2003), como as de Ortigão e Pereira (2016), ajudam a compreender configurações diferenciadas de qualidade em tempos também diferenciados. A noção de qualidade, sem dúvida excludente, como uma nova estratégia competitiva, invade o campo educacional e marca a construção de sistemas de avaliação externa da educação brasileira, tanto em nível nacional (SAEB e PISA, por exemplo), como em nível estadual e municipal.

No âmbito das discussões acerca de qualidade, as avaliações externas trouxeram à tona ideias que marcaram as décadas de 1960, em especial nos Estados Unidos, França e Inglaterra

²⁵ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no Ensino Superior, complementando ou substituindo o vestibular (BRASIL, 2018).

²⁶ O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial (INEP, 2021).

(BROOKE; SOARES, 2008). Tais discussões envolvem a busca de características (ou indicadores) escolares associadas à qualidade.

Mesmo ciente da pluralidade de sentidos que o termo qualidade carrega, creio ser relevante o apontamento de alguns indicadores para a concepção plural de qualidade, não sobre efeito de colocar em *caixas* atribuições educacionais que nos remetam a ela, mas sim de estruturar uma forma de refleti-la, em diferentes óticas, potencializando a sua compreensão. Bruggen (2000), autor holandês, ao fazer uma análise sobre as políticas de avaliação escolar, salienta a importância de selecionar um bom conjunto de indicadores de qualidade. Para ele, os indicadores devem: a) refletir as complexidades da verdadeira qualidade de uma escola; b) dar às inspeções gerais²⁷ a possibilidade de avaliar não só a qualidade de escolas individuais, mas também a qualidade do sistema de ensino; c) manter-se constante ao longo do tempo, para que seja possível verificar, por meio desses indicadores, se, com o passar do tempo, houve ou não melhoria; e d) incentivar as escolas a centralizar seu próprio desenvolvimento nesses indicadores.

Ortigão, em sua tese de doutoramento (ORTIGÃO, 2005), apresenta uma revisão da literatura de estudos internacionais e brasileiros acerca de indicadores associados à qualidade educacional. A autora classifica os indicadores em três categorias: indicadores de contexto, indicadores de processo e indicadores de resultado. Acredito ser relevante para o debate desta dissertação a análise feita por Ortigão (2005) e por isso trago-a aqui.

Para a autora, os indicadores de contexto social são referentes às características do ambiente onde a escola está situada, ao contexto da própria escola, alterado somente por modificações na política que foge ao seu controle. Tais indicadores buscam avaliar a geografia da unidade, ou seja, onde ela está localizada, o nível socioeconômico e cultural dos seus alunos e seus familiares.

Freitas (2007), em sua análise sobre a lógica “neoliberal meritocrata” de avaliar a educação, alerta sobre as desigualdades sociais e as agruras econômicas a que os mais pobres estão suscetíveis. Para o autor,

embora nível socioeconômico seja um nome elegante e dissimulador das situações de desigualdade social, ele é fundamental para se entender o impacto dessa desigualdade social na educação. Nem todas as camadas sociais sofrem da mesma forma com as agruras da realidade escolar do país – as camadas populares sofrem mais (FREITAS, 2007, p. 971).

²⁷ Movimento realizado por alguns países e estados (Inglaterra; Estado de Nova Iorque; Holanda, Escócia, Hong Kong, República Tcheca, Estado de Flandres, Portugal, Irlanda, Dinamarca, algumas academias francesas e certas zonas da Alemanha e Áustria), que procuram, por meio de sistemas de avaliação centrados na inspeção integrada da escola, refletir sobre a qualidade do ensino (BRUGGEN, 2000).

Consonante a isso, Bourdieu (1979), observando as influências da diferença social atreladas ao desempenho acadêmico dos alunos, evidencia que existe algo a mais na relação entre performance acadêmica e aspectos socioeconômicos. Há uma dimensão cultural permeável a essa relação, transformando-se em um tipo de capital que pode ser mobilizado a fim de melhorar o desempenho, o que ele mesmo denominou “capital cultural”.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto a visão comum que considera o sucesso ou o fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais quanto às teorias do “capital humano” (BOURDIEU, 1979, p. 73).

No que tange aos indicadores de processo, temos as características da comunidade escolar e os processos associados à cultura da escola, aos professores e ao cotidiano das salas de aula. Estudos que se debruçam sobre esses indicadores têm íntima correlação à contraposição ao Relatório Coleman (1966)²⁸. Buscaram, em suas pesquisas, destacar que fatores socioeconômicos não são impossíveis de serem superados e que as práticas e políticas internas à escola influenciavam o desempenho dos alunos, fortalecendo assim o papel da escola no processo de ensino e aprendizagem. Essas pesquisas ficaram conhecidas como a estimação do efeito-escola. Willms (1992) aponta para a literatura subsequente ao Relatório Coleman, que demonstraria a importância das práticas docentes (os alunos aprendem mais com professores que têm alta expectativa e preparam melhor suas aulas); a composição do alunado possuiria relação com o desempenho (alunos com desvantagens relacionadas ao seu *background* teriam desempenho inferior comparado aos alunos favorecidos em termos de *background*) e variáveis como tamanho da escola, da turma ou recursos alocados à escola poderiam ter efeitos indiretos, facilitando um ensino melhor e contribuindo para a motivação e o senso de responsabilidade do corpo de professores e funcionários (MURNANE, 1981; BROOKOVER et al., 1979; WILLMS, 1985; 1986; BRIDGE; JUDD; MOOCK, 1979).

Por fim, chegamos aos indicadores de resultado, uma discussão mais contemporânea que vem ganhando novos contornos ao longo dos anos. Análogo a Ortigão (2005), Bruggen

²⁸ “No estudo de 1966, *Equality of Education Opportunity*, mas conhecido como Relatório Coleman, os autores estudaram a relação de mais de 400 variáveis de insumos (*inputs*) com as medidas de desempenho escolar. Os efeitos de características da escola que podem ser manipulados por políticas escolares, tais como gasto por aluno ou tipo de currículo, foram relativamente pequenos, comparados com efeitos das características da família do aluno. Essas constatações... levaram a conclusão popular, e pessimista, de que as escolas não fazem diferença” (WILLMS, 1992).

(2000) irá descrever os “indicadores de sucesso e realização escolar”, relacionando-os, por exemplo, ao bom desempenho em Matemática ou ao gosto pela leitura, educação cívica e competências de aprendizagem. Com base na literatura citada, em especial os estudos de Ortigão (2005), o Quadro 6 exemplifica alguns dos indicadores para uma melhor compreensão.

Quadro 6 – Quadro de indicadores

Indicadores	Especificação/Exemplo
Contexto	Envolvimento familiar NSE e cultural de alunos e familiares Políticas educacionais Localização da escola
Processo	Rotina da escola Capacitação de professores Gestão Clima escolar PPP Cultura de sala de aula Aplicação de recursos
Resultados	Resultados de proficiência obtidos através das avaliações IDEB Provas bimestrais

Legenda: NSE = Nível socioeconômico – PPP = Projeto político-pedagógico
 Fonte: Ortigão (2005), Bruggen (2000). Quadro elaborado pelo autor.

No Brasil, esses indicadores ganharam espaço no cenário educacional na década de 1990, mais especificamente a partir da criação do SAEB (ORTIGÃO, 2017; ALVES; FRANCO, 2008). Gradativamente, esse sistema de avaliação vai se fortalecendo como *aferidor* do bom ensino na educação, promulgado pelo governo como veículo pelo qual se pode conhecer a qualidade da Educação Básica brasileira, como consta no *site* do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. No ano em que o INEP completou 30 anos, o Governo Federal apresentou a mais nova versão do SAEB, a ser realizada no ano de 2021. A Portaria nº 458, de 05 de maio de 2020, publicada no Diário Oficial da União na p. 57, dispõe novas normatizações complementares à Política Nacional de Educação Básica. Diante dessa ebulição de novas estratégias para avaliar a Educação Básica, apresentaremos as principais reestruturações, em nível de Ensino Fundamental, no que tange à versão de 2019 e à mais recente, a ser aplicada em 2021.

Quadro 7 – Síntese comparativa entre as duas edições do SAEB – 2019 e 2021

SAEB 2019	SAEB 2021
Periodicidade: Bial Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019, DOU As siglas ANA ²⁹ , ANEB ³⁰ e Anresc ³¹ deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome SAEB.	Periodicidade: Anual Portaria nº 458, de 05 de maio de 2020, DOU Os exames e as avaliações que integram a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica serão realizados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Realizaram as avaliações os alunos da rede pública de ensino e alguns alunos da rede privada de forma amostral. No Ensino Fundamental, alunos do 5º e 9º ano fizeram a prova.	No universo do Ensino Fundamental, todos os alunos das redes públicas e privadas serão avaliados. (2º ao 9º ano).
A avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, primeiramente de forma amostral. Começa a avaliação da Educação Infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos (A avaliação da alfabetização, conforme solicitação da Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação, foi adiada para o SAEB 2021, para atender uma melhor adequação à BNCC).	O SAEB será realizado anualmente, com caráter censitário, tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da Educação Básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais. Além disso, todos os alunos das redes públicas e privadas serão avaliados. A reformulação do SAEB prevê que todos os anos e séries da Educação Básica das escolas públicas e privadas serão avaliados anualmente, em todas as áreas de conhecimento. Até o ano passado, a aplicação era a cada dois anos, para os alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, com provas de Língua Portuguesa e Matemática. A meta é que todas as áreas de conhecimento sejam aferidas no “Novo SAEB”. As mudanças serão implementadas, de forma gradual, nos próximos cinco anos.
Uma amostra de escolas públicas com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental fará, além das provas de Língua Portuguesa e Matemática, provas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas, tendo a BNCC como referência (A nota nessa prova não será contabilizada para o cálculo do IDEB).	Os resultados do SAEB deverão possibilitar, dentre outras possibilidades: O monitoramento e a avaliação da eficiência, da eficácia e da efetividade da aplicação dos recursos públicos alocados aos programas e projetos da Educação Básica.

Fonte: INEP. Quadro elaborado pelo autor.

Algumas configurações do “Novo SAEB”, como tem sido chamado pelo Governo Federal, apresentam alterações que possuem por objetivo alargar o poder de coleta de dados, ampliando a quantidade de alunos que realizarão as provas e diminuindo a periodicidade da aplicação, aumentar o monitoramento sobre as avaliações, correlacionando-as ao sentido de eficiência/eficácia e ratificar as habilidades e competências descritas na BNCC.

Há uma potente literatura avessa à ideia de que o mérito da avaliação em larga escala advém do potencial de avaliar a qualidade do ensino. Marchelli (2010) denominou “pífia” a cultura de avaliação, baseada em pressupostos neoliberais/economicistas que focam em

²⁹ Avaliação Nacional da Alfabetização.

³⁰ Avaliação Nacional da Educação Básica.

³¹ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), nacionalmente conhecida como Prova Brasil.

procurar, por meio de aplicação de provas, a mensuração da qualidade do ensino. Atinente à legislação política, o autor destaca como crucial para interface das técnicas regulatórias com a gênese em indicadores de qualidade a criação do SAEB para a avaliação das unidades de ensino brasileiras, imputando a elas o fracasso nos processos de ensino-aprendizagem à medida que os resultados não são divulgados. Outra constatação de Marchelli (2010) diz respeito à necessidade de interpretar os resultados atentando para os ganhos sociais oriundos das políticas sociais inclusivas, como é o caso da não repetência, corrigindo as graves distorções no fluxo escolar e o aumento da taxa bruta de matrículas, configurando a importância dos aspectos sociais na avaliação das escolas.

Américo, Carniel e Lacruz (2019), em recente obra, citam o termo “Estado Avaliador”, de Coelho (2008), ao observar o processo de caracterização do desempenho estudantil como sinônimo de qualidade, evidenciando a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o ajustamento do SAEB aos argumentos internacionais neoliberais de *competitividade* e de *eficiência*, na formação escolar. Há também uma questão de profunda reflexão, bastante contemporânea:

Apesar da contribuição desses estudos para a compreensão das condições de ensino no país, observa-se uma lacuna analítica, pois inúmeros trabalhos da área deixam de analisar as características que distinguem escolas com desempenhos diferenciados (AMÉRICO, CARNIEL e LACRUZ, 2019, p. 3).

De acordo com Soares (2011), o IDEB tem alta correlação com o nível socioeconômico dos estudantes; imputando ao indicador a vertente de um bom ensino, acaba-se por anular o descompasso do diferencial social e econômico vividos em um país tão desigual.

Barbosa e Fernandes (2001) desenvolveram uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série da Região Sudeste do Brasil baseada em dados do SAEB 1997. Controlada pelos níveis socioeconômicos, a pesquisa foi capaz de partilhar que, além de condições de infraestrutura/equipamentos escolares e a relação entre professor/aluno, a relação casa-escola surge também com impacto na proficiência³², “mostrando que o gosto pela Matemática leva à obtenção de melhores resultados e que os alunos que mais conversam em casa sobre o que ocorre na escola também são, em média, melhores alunos” (BARBOSA; FERNANDES, 2001, p. 19). Possivelmente os resultados obtidos com a investigação apontam que cuidados da família com os estudos de seus filhos os ajudam em seus processos de escolarização.

³² Proficiência é um adjetivo para qualificar a pessoa que tem total conhecimento de determinado assunto; na Educação, o termo está relacionado à aquisição de competências e habilidades atreladas ao currículo, mensuradas em testes de larga escala como sendo atributo presente na aferição do IDEB.

Visitando estudo feito pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade na Educação³³, ao visualizar que os alunos cubanos apresentaram as médias mais elevadas em Linguagem (com melhores rendimentos em interpretações e compreensões textuais) e com os melhores desempenhos em Matemática e a correlação dos insumos destinados à educação pelos países participantes da pesquisa, Araújo e Oliveira (2003) destacaram que as variáveis não se relacionam apenas aos insumos, mas também à cultura, a atitudes e práticas, a relações entre professores, alunos e membros da comunidade escolar em geral – haja vista que Cuba sofre com a situação econômica do país frente à hegemonia norte-americana – como também é uma resistência aos preceitos morais do capital financeiro internacional. Os autores afirmam então que é preciso pensar na articulação entre insumos e processos para assim oportunizar uma melhoria na qualidade da educação.

Abaixo descrevo as duas dissertações focadas nos Ginásios Experimentais Olímpicos cariocas. Cabe ressaltar que a leitura desses trabalhos foi significativa para a compreensão de como os respectivos autores se aproximaram do sentido de qualidade. Tal compreensão foi importante também para a formulação das questões de pesquisa que perseguimos com esta proposta.

2.2 Dissertação de Marcela Paqueta Fonseca

O estudo realizado em 2017 por Marcela Paqueta Fonseca (FONSECA, 2017), mestre em Educação pela PUC-Rio, no GEO Félix Miélli Venerando foi efetivado por meio de questionários e entrevistas direcionadas aos gestores e docentes. A autora investigou o clima escolar da escola e o nível de colaboração docente entre professores, bem como o nível de satisfação deles com o trabalho realizado na unidade. Trata-se, portanto, de um estudo focado na ideia de eficácia escolar (BROOKE; SOARES, 2008). A autora teve como questão central de estudo: “como uma escola que funciona como Ginásio Experimental Olímpico se estrutura para conciliar a formação acadêmica e esportiva do aluno em tempos de valorização da eficácia escolar?”. A discussão levantada pela autora tem na eficácia do Programa o eixo norteador de

³³ O *Primeiro Estudo Internacional Comparativo em Linguagem, Matemática e Fatores Associados* foi realizado em 1997 pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade na Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e consistiu na aplicação de testes padronizados de Linguagem e Matemática para alunos dos 3º e 4º graus da etapa elementar de escolarização. Da amostra, participaram treze países da América Latina e Caribe (Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela) (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2003, p. 19).

análise, compreendendo que o Programa GEO buscou atender tanto a demanda pela melhoria de resultados acadêmicos na rede quanto a formação esportiva.

Em minhas leituras, a discussão sobre a polissemia da palavra qualidade se entrelaça com o termo eficácia. Ao longo do texto essa separação será importante para o desenvolvimento dos objetivos de estudo, que encontram na qualidade um termo mais amplo do que eficiência.

Américo, Carniel e Lacruz (2019) afirmam que, a partir da criação da Prova Brasil e do IDEB, o SAEB foi ampliado e redimensionado para se adequar às prerrogativas internacionais de “competitividade” e de “eficiência” na formação escolar. Nesse âmbito, a palavra eficiência, a meu ver, assume papel reduzido. A predileção então pela palavra qualidade se relaciona com a tentativa de fuga do simplismo na associação da eficácia ao desempenho escolar.

De acordo com Torrecilla (2008), o termo eficácia escolar possui uma conotação ruim em alguns países.

Possivelmente muito da “má impressão” da eficácia escolar em alguns países, incluídos os da América Latina, seja responsabilidade dos estudos de produtividade escolar, uma vez que outorgam uma orientação economicista à eficácia escolar que esta não possui (TORRECILLA, 2003, p. 470).

Segundo Jesus e Laros (2004, p. 95), o tema eficácia se insere no contexto de mensuração acadêmica. Para esses autores, “o desempenho dos alunos é o foco principal dos estudos sobre eficácia escolar e ao mesmo tempo o critério segundo o qual escolas eficazes são avaliadas”.

Feita essa distinção, examinaremos o sentido de qualidade presente na dissertação, concatenando-a a referências teóricas relativas ao tema. Chegamos às conclusões da autora sobre a missão do GEO Caju:

Percebemos que havia um consenso entre os atores escolares do GEO Caju sobre a principal missão da escola: formação do aluno-atleta-cidadão e elevada colaboração docente [...]. Entretanto, a formação do *aluno* se mostrou, em nossa análise, distanciada dos objetivos da formação do “atleta” (FONSECA, 2017, p. 118).

Confrontamos essa constatação com o estudo de Victor Paro (PARO, 2008), realizado em unidade escolar da periferia urbana da cidade de São Paulo, que teve por objetivo estudar as determinações da estrutura organizacional e didática da escola pública fundamental sobre a qualidade do ensino.

Para buscar a qualidade pretendida seria preciso que a estrutura da escola fundamental, tanto em seus aspectos pedagógicos como em seus aspectos organizacionais, esteja em perfeita sintonia com os fins educativos tanto em sua dimensão individual como em sua dimensão social (PARO, 2008, p. 129-130).

Notamos então o descompasso descrito por Fonseca (2017) ao destacar que os objetivos esportivos daquele universo educacional parecem pouco claros e distanciados dos objetivos acadêmicos.

À luz dessa concepção de educação e qualidade do ensino, Paro (2008, p. 130) defende que a “estrutura da escola deve assumir uma forma democrática que favoreça a vontade dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico”. Nas constatações de Fonseca (2017), percebeu-se uma colaboração entre professores, favorecidos pela dedicação exclusiva à escola, mas também pela boa relação com a direção, que apresentava características de uma liderança distribuída com os diversos atores da escola, compartilhando a responsabilidade da gestão escolar.

Outro ponto relevante destacado por Fonseca (2017) é a compreensão de que o Programa GEO buscou atender tanto a demanda pela melhoria de resultados acadêmicos na rede, em paralelo com a promessa de campanha do então prefeito Eduardo Paes, apontada como solução para os fracos resultados das escolas municipais nas avaliações externas. Nesse contexto, a qualidade assume em Almeida, Dalben e Freitas (2013) o que os autores denominam “ancoragem” de políticas públicas, questionando e problematizando a influência de fatores externos na composição do desempenho, e a utilização do IDEB como sintetizador de qualidade. Em síntese, o programa procurou atender o anseio da prefeitura por melhores resultados nas avaliações externas, tendo nesse objetivo o ponto central de argumentação para a criação e a elaboração dos Ginásios Experimentais Olímpicos.

2.3 Dissertação de Alex Lauriano da Costa

Alex Lauriano da Costa, mestre em Educação pela UNIRIO, desenvolveu sua pesquisa em 2016. Assumiu postura crítica ao programa e conferiu a ele aspectos negativos relacionados à qualidade de ensino. Sua pesquisa teve como metodologia a análise bibliográfica e documental (documentos normativos que institucionalizaram os GEOs), sem ter tido contato com o campo de ensino. Sua maior crítica ao programa se vale do entendimento de que, para ele, o esporte está assumindo ali um papel “seletor” e subserviente do tempo integral³⁴,

³⁴ De acordo com a o Art. 36 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, o ensino integral corresponde à jornada escolar que se organiza em sete horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 horas (BRASIL, 2010).

utilizando o que o autor intitula “proteção do aluno”, ocupando seu tempo e afastando-o de um possível contato com a violência.

Costa (2016), em suas considerações, cita que, tido como um legado da Copa do Mundo³⁵ e dos Jogos Olímpicos³⁶ disputados no Brasil, o GEO incorpora o esporte com alto rendimento quando seleciona³⁷ os alunos com base na destreza que eles demonstram para alguma modalidade. Esse diagnóstico encontra forte argumentação em Esteban (2008):

A ideia de qualidade unívoca e no singular se insere em um projeto de escola comprometido com a busca de um enquadramento que homogeneíze culturas, valores, conhecimentos e práticas, em um contexto social profundamente marcado pelo predomínio da epistemologia positivista. O discurso hegemônico sobre a qualidade da educação se entretetece aos compromissos da democracia (neo)liberal, tornando opacas as contradições presentes no discurso de defesa da escola de qualidade para todos que institui práticas de classificação, denominação, seleção, exclusão e subalternização de muitos (ESTEBAN, 2008, p. 7-8).

Um fato me trouxe bastante inquietação nas considerações finais dessa dissertação: há uma constatação, em nível de currículo, em que o autor se posiciona numa perspectiva crítica, que faz menção a “valores olímpicos” trabalhados a partir da proposta de currículo com ênfase no esporte, a seu ver ficando esvaziados de sentido material quando contrastados com o que realmente acontece na prática. Esse fato me impulsionou a querer desenvolver uma metodologia que me permita conhecer o universo educacional do Programa GEO, coletando informações dos atores responsáveis por colocar em prática o currículo. Creio, assim, poder compor melhor a proposta de estudo.

2.4 Síntese dos dois estudos

As duas dissertações se propõem a interpretar como a implementação do Programa Ginásio Experimental Olímpico se desenvolveu no processo de “política de fato” e “política em uso”, termos citados por Mainardes (2006) ao analisar a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) formuladas por Stephen Ball e Richard Bowe no ano de 1992. Segundo Mainardes (2006), o termo “política de fato” se constitui pelos textos políticos e legislativos que dão forma à política. Já a “política em uso” representa a forma de como essa política é colocada em prática pelos profissionais, em forma de discurso ou práticas

³⁵ Disputada no Brasil em 2014, tendo jogos realizados no Maracanã, estádio carioca.

³⁶ Jogos realizados na Cidade do Rio de Janeiro em 2016.

³⁷ O acesso ao programa era realizado, até o ano de 2018, por um teste físico e uma redação, selecionando, por meio de uma média, os alunos mais bem qualificados para ingressar nas escolas.

institucionais. No diálogo com os estudos de Fonseca (2017) e Costa (2016), interpretamos que os decretos e resoluções promovidos pela SME-RJ fazem parte da primeira concepção de política destacada aqui; a forma como os gestores e professoras a interpretam faz parte da segunda concepção.

Acredito que, principalmente em Fonseca (2017), encontramos reflexões que tenham permitido uma melhor compreensão de como a ideia de qualidade educacional estabelece relação com o cotidiano do programa ao utilizar uma metodologia que permitiu compreender como os autores colocam essa política em prática, abrindo um caminho de investigação para a análise de como os alunos se enxergam nesse programa, que pretende oferecer uma educação de qualidade para os estudantes da Rede Municipal de Ensino.

Na próxima seção a polivalência, citada pela SME-RJ como ferramenta a serviço da qualidade de ensino, será tema de nossa análise.

2.5 Polivalência

A Rede Municipal do Rio de Janeiro teve como primeiro passo em direção à polivalência para os anos finais do Ensino Fundamental a elaboração de um programa denominado 6º Ano Experimental. Aprovado pelo Conselho Municipal de Educação e publicado no D. O. M. em 10 de dezembro de 2010, a estruturação dessa proposta se configurou na tentativa da SME-RJ de se contrapor ao crescimento da distorção idade/ano escolar nas escolas cariocas.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vem percebendo a dificuldade histórica que enfrentam os alunos que ingressam no 6º ano de escolaridade, levando ao insucesso escolar, ao longo dos anos, um contingente significativo de adolescentes com defasagem idade/ano escolar. A proximidade gerada pelo contato diário entre professor e aluno, além de fortalecer os laços afetivos, constitui fator fundamental para o crescimento da autoconfiança e o amadurecimento emocional de crianças na faixa etária de 10 ou 11 anos de idade. Lamentavelmente, o insucesso escolar vivenciado pelos alunos que ingressam no 6º ano vem se perpetuando há anos, fato que justifica a implantação de proposta inédita para essa etapa escolar – o Projeto 6º Ano Experimental (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 28).

Nas vinte escolas que receberiam esse Projeto a partir de 2011, o professor especialista³⁸ não atenderia os alunos a partir do 6º ano, mas sim a partir do 7º ano de escolarização. Essa proposta permanece até o presente ano, tendo sido difundida para um total de 242 escolas,

³⁸ Professor com licenciatura que atua em uma única disciplina do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

segundo dados disponibilizados pela SME-RJ. É importante destacar que essa proposta recebeu questionamentos de muitos professores da própria SME-RJ, haja vista que ainda não possui uma deliberação junto ao CNE.

Santos et al. (2017) apontam para considerações positivas relativas ao aumento da proficiência de alunos participantes do 6º Ano Experimental e a melhorias atreladas ao ambiente da sala de aula e maior autonomia e capacitação de professores inseridos no projeto. Cita também que não se viram aumentos orçamentários impactando os gastos da Prefeitura. Essa pesquisa tinha como objetivo avaliar o impacto de curto prazo do Projeto 6º Ano Experimental e os fatores que mediam esse impacto. O estudo foi financiado pela Fundação Lemann³⁹ e pelo Itaú BBA⁴⁰.

O movimento da polivalência para os anos finais do Ensino Fundamental acontece na Rede Municipal do Rio de Janeiro com a criação dos GECs.

Art. 7º Dentre as ações que constituem o Programa Ginásio Experimental Carioca inserem-se: [...] b) professores polivalentes – um para Matemática e Ciências (Exatas), outro para Português, História e Geografia (Humanidades) e professores especialistas que trabalharão Educação Física, Artes e Inglês (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 3).

Segundo Giambiagi et al. (2015), os movimentos da polivalência para os anos finais contemplaram posteriormente o programa dos GEOs, GEA⁴¹ e GES⁴². Tal estratégia pedagógica para esses modelos de escola está narrada e descrita no documento *Escolas cariocas em turno único: Ensino Fundamental I e II*, de 2020. Segundo o documento, essa prática permite maior interação entre professor e aluno pelo fato de passarem mais tempos juntos, ampliando seus vínculos. Possibilita que as aulas sejam planejadas de forma mais colaborativa e estruturada, pois necessitam de maior troca entre os professores e exigem maior pesquisa e

³⁹ Fundação educacional de caráter privado que tem o intuito de intervir consistentemente na educação brasileira, a Fundação Lemann trabalha em duas frentes: educação pública de qualidade e liderança para impacto social. Assim, de um lado, investiga o cenário educacional brasileiro, buscando identificar as fraquezas da educação por todos os cantos do país, em pesquisas, principalmente com professores, na tentativa de desenvolver ações que promovam a qualidade da Educação Básica, caracterizando, dessa forma, a incompetência do Estado na execução de sua responsabilidade social. Por outro lado, a fundação investe na formação de lideranças que são preparadas para ocupar espaços que, de alguma forma, promovam o “desenvolvimento do Brasil, garantindo sustentabilidade, fortalecendo sinergias, oferecendo conexões, além de formação acadêmica e prática”, o que revela intenção de controlar posições estratégicas do governo, o que facilitaria tais intervenções (PERONI; OLIVEIRA, 2019, p. 48).

⁴⁰ O Itaú BBA é o maior *corporate & investment bank* da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco, um dos maiores conglomerados financeiros do mundo.

⁴¹ O Ginásio Experimental de Artes Visuais Vicente Licínio Cardoso (GEA) está localizado na Rua Edgard Gordilho, Zona Portuária do Rio de Janeiro, e atende cerca de 350 alunos dos 7º, 8º e 9º anos. O GEA é vocacionado para as Artes Visuais, mas segue o mesmo currículo dos outros Ginásios Cariocas da rede. Os alunos também participam de disciplinas como Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil.

⁴² Denominada informalmente GEC do Samba, a escola foi inaugurada em fevereiro de 2013 e faz parte do programa Ginásio Experimental Carioca (GEC), lançado em 2011 com o objetivo de formar jovens autônomos e ajudá-los a traçar projetos de vida por meio de inovações curriculares, de conteúdo, metodologias e gestão nas escolas do segundo segmento do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro.

aprofundamento dos temas abordados. Esse movimento, portanto, me parece não possuir um consenso entre os docentes, produzindo certa resistência por parte da classe; resistências que precisam ser mais bem discutidas e compreendidas ao longo da pesquisa aqui proposta.

A opção pela utilização da polivalência para os anos finais faz parte de um enredo contemporâneo não somente para a educação carioca. No Brasil, esse tema é bastante embrionário, não havendo, portanto, literatura que subsidie a implementação no Rio de Janeiro. Torna-se, assim, um campo passível de melhor investigação e estudo.

3 RESULTADOS E ANÁLISES

Ao iniciar este capítulo, acreditamos ser importante explicitar que a metodologia utilizada na construção e aplicação dos questionários segue um roteiro de estudo a respeito das Ciências Humanas e Sociais e compõe uma importante ferramenta de coleta de informações. Dessa forma, procuramos interpretar e analisar os depoimentos dos sujeitos que participaram desta pesquisa, aqueles que “encenam” a política de criação do modelo GEO. Segundo Rosa (2012), a expressão “política em cena”, é a que melhor traduz o que Stephen J. Ball e seus colaboradores têm chamado de *policy enactments*, e é sob essa interpretação que nos propomos a analisar esses depoimentos, coletando quais seriam os indicadores de qualidade na interpretação desses grupos – professores, alunos, direção – e suas contribuições para o debate acerca da polissemia da palavra qualidade, destacando como ela se apresenta no universo educacional do GEO NP.

Babbie (2005) destaca a importância da obtenção de fontes de dados obtidos por meio de *surveys* e as limitações e potencialidades dos instrumentos usados para a coleta de informações – no caso desta pesquisa, questionários. Relembramos aqui que o uso de questionário e não de entrevistas decorre do momento pandêmico em que vivemos, com a consequente necessidade de isolamento social. A compreensão dessas limitações e do rigor com que o instrumento foi elaborado e aplicado possibilita ao pesquisador, sempre que se fizer necessário, retornar aos dados e (re)analisá-los. Para Babbie,

métodos de pesquisa *survey* facilitam aberturas da ciência. Já que a pesquisa de *survey* envolve a coleta e quantificação de dados, os dados coletados se tornam fonte permanente de informações. Um corpo de dados de *survey* pode ser analisado pouco depois da coleta e confirmar determinada teoria de comportamento social. Se a própria teoria sofrer modificações mais tarde, é sempre possível retornar ao conjunto de dados e reanalisá-los sob a nova perspectiva teórica. Essa nova análise não poderia ser realizada tão facilmente no caso de métodos de pesquisa menos rigorosos e menos específicos (BABBIE, 2005, p. 86).

Diante das inúmeras respostas e informações coletadas pela pesquisa, nossa ideia foi agrupar os sentidos de qualidade pensados pelos regentes, alunos e direção e a opinião dos professores e alunos sobre a contribuição do esporte no processo de ensino e aprendizagem e as possíveis colaborações da polivalência em prol de um ensino de qualidade. Feito isso, discutimos as dificuldades e os desafios apontados por alguns desses atores que participaram da pesquisa sobre o trabalho desenvolvido no GEO NP.

Em resposta à primeira questão deste estudo, “Quais os sentidos de qualidade estariam relacionados ao GEO-NP, na visão dos professores, alunos e direção deste modelo de escola?”, optamos por separar a análise das falas em dois momentos: a) sentidos de qualidade atribuídos

por professores e direção; e b) sentidos de qualidade atribuídos por alunos da escola. A análise foi feita em correlação com a literatura apresentada em capítulos anteriores e respeitando a polissemia da palavra qualidade.

3.1 Sentidos de qualidade no GEO NP por professores e diretora

No que tange ao posicionamento desse grupo, podemos visualizar a predominância dos indicadores de processo como mais relevantes na direção da qualidade, sob o olhar da gestora e dos professores do GEO-NP. Características como bom ambiente para o ensino, cultura de sala de aula que aponte para protagonismo e autonomia do aluno, qualificação de professores e um currículo flexível que motive o estudante e disponha de tempo para planejamento em conjunto configuram indicadores de processo capazes de subsidiar uma educação de qualidade.

As informações obtidas por meio dos questionários foram separadas por indicadores de contexto, processo e resultados; estão dispostas a seguir:

3.1.1 Indicadores de contexto

Aqui agrupamos as falas dos professores e direção que nos remetem aos indicadores de contexto. Tratando o currículo dos GEOs como documento que emana de textos políticos, é possível considerá-lo um documento elaborado politicamente para posterior ação prática. Portanto, é admissível agrupá-lo como um indicador de contexto, sendo produto de uma política educacional para o município do Rio de Janeiro.

Dessa forma, podemos destacar a fala de professores que apontam para a flexibilidade do currículo, trazendo maiores possibilidades de componentes curriculares que resultam, na visão de alguns deles, um ganho para o programa GEO, bem como a proposta de ensino em tempo integral como meio pelo qual a relação entre professores e alunos se torna mais próxima.

“A escola possui um currículo mais completo, com maior tempo de aulas, disponibilidade de disciplinas eletivas, estudo dirigido, dois tempos diários de treinamento...” (Professor(a) 1).

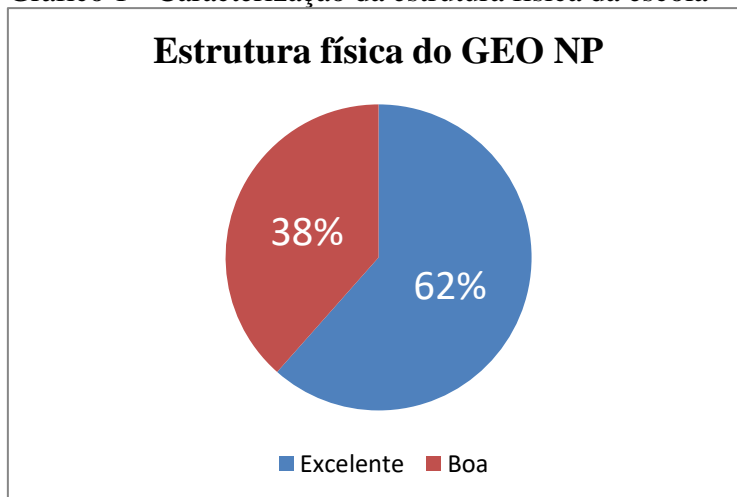
“O GEO, além de ser vocacionado para o esporte e oferecer estrutura e currículo para a prática esportiva diária, incentivando que o aluno se torne atleta, oferece

também disciplinas como Projeto de Vida, Programa Saúde na Escola, Estudo Dirigido e eletivas que não eram oferecidas em outras escolas” (Professor(a) 2).

“O tempo que o aluno permanece na escola, [traz] a integração entre alunos e professores” (Professor(a) 3).

Outro aspecto abordado nos questionários pertinente aos indicadores de contexto se refere ao que os regentes e a gestora acham do espaço físico da escola. Esse questionamento possui base na fundamentação do efeito-escola, apontado por Willms (1992); o autor, após recrutar trabalhos que se contrapõem ao defendido pelo Relatório Coleman (1966), irá descrever a interferência do espaço físico da escola e dos recursos que ali são alocados como facilitadores motivacionais para o trabalho docente. Para tal proposição, o gráfico a seguir sintetiza a avaliação do espaço físico do GEO NP segundo esse grupo.

Gráfico 1 - Caracterização da estrutura física da escola



É curioso observar que as respostas dos professores e da direção foram convergentes; todos apontaram que o GEO NP possui no mínimo uma boa estrutura (38% responderam boa e 62% responderam excelente). Não houve resposta na categoria “ruim” nessa questão.

Cabe aqui resaltar parte dessa estrutura, que conta com:

- 13 Salas climatizadas distribuídas em 3 pavimentos
- Auditório
- Sala de leitura
- Sala de informática
- Laboratório de ciências
- Refeitório amplo
- Ginásio poliesportivo
- Piscina

- Pista de atletismo
- Sala de dança
- Salas de tênis de mesa e judô
- Campo de futebol.

As Figuras 4 e 5 apresentam um pouco desses espaços que compõem a escola.

Figura 3 – Estrutura externa do GEO NP



Figura 1 – Estrutura interna do GEO NP



Sobre a estrutura física, Bridge, Judd e Mook (1979, citados por Willms, 1992) afirmam que variáveis como tamanho da escola e recursos alocados à escola podem atuar indiretamente no favorecimento da aprendizagem dos estudantes, contribuindo para a motivação e o senso de responsabilidade dos docentes e funcionários da escola.

Ainda sobre a análise contextual do sentido de qualidade, propomos um questionamento sobre como os responsáveis dos alunos participam da vida acadêmica de seus filhos. Essas respostas nos permitiram verificar como os regentes e a diretora percebem existir engajamento desses responsáveis nesse programa de escola. Vale ressaltar que o programa incentiva seus alunos a participar de competições esportivas e eventos culturais além dos dias de aula. Para 77% deles, os responsáveis possuem bom envolvimento na vida acadêmica de seus filhos e 23% o consideram regular, constando, assim, um positivo envolvimento e parceria da família na vida acadêmica desses estudantes.

Portanto, os indicadores de qualidade relacionados ao contexto apontam para uma avaliação positiva do currículo, em que o texto contido nele permite maior flexibilidade das ações pedagógicas dentro da escola, traduzindo em maior engajamento e identificação com a escola por parte dos alunos. A estrutura física da unidade também foi bem avaliada pelos entrevistados, assim como o envolvimento dos responsáveis na vida escolar de seus filhos.

3.1.2 Indicadores de processo

Com relação à análise dos indicadores de processo, observamos que todos os doze docentes do GEO que participaram da pesquisa possuem a formação mínima exigida, ou seja, todos possuem alguma graduação; dois possuem formação em nível de mestrado. Cabe observar que a gestora da unidade também possui essa formação e outros cinco são pós-graduados em Educação. Portanto, 60% dos docentes possuem formação além da exigida para atuação na escola, dado que coaduna com o que a literatura específica vem afirmando sobre a relevância de uma formação mais qualificada.

Sobre o clima escolar, verificamos que, para 53,84% dos docentes que responderam o questionário, a escola tem um bom clima, o que contribui para o desenvolvimento do seu trabalho e, conseqüentemente, de todo o processo de ensino.

No que tange ao relacionamento profissional entre os professores do Núcleo Comum⁴³ e treinadores, 39% afirmam ter ótimo relacionamento na escola com seus pares e 31% consideram regular esse relacionamento. Já 23% dos docentes afirmam manter um relacionamento ruim com seus colegas e 7% não responderam à questão.

Os professores e a diretora opinaram também sobre como veem o corpo docente da escola. A maioria dos professores afirma sentir-se motivada em lecionar na unidade, embora três disseram se sentirem desmotivados. Aqui destacamos o que Paro (2008) sinaliza como necessário para busca da qualidade: “a harmonia da escola em aspectos pedagógicos e organizacionais deve estar funcionando em perfeita sintonia com os fins educativos da escola”; ao que nos parece, essa harmonia não é retratada pelo ambiente profissional entre professores do NC e treinadores do GEO NP, podendo dessa forma comprometer a sintonia do corpo docente com os fins educacionais da unidade escolar.

Outro impacto “possível” nessa aparente falta de interação no grupo seria o abalo da expectativa do professor, o que, segundo Murnane (1981, citado em Wills, 1992), incide diretamente na aprendizagem dos alunos, sinalizando os efeitos da escola em contraposição ao Relatório Coleman.

A literatura subsequente ao Relatório Coleman indicou que os efeitos da escola, definidos da forma apresentada acima, decorrem principalmente das práticas do professor – os alunos aprendem mais com professores que têm altas expectativas e com os que preparam cuidadosamente suas aulas... (Murnane, 1981).

⁴³ Professores que atuam com as disciplinas comuns do currículo da SME-RJ: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Educação Física e Inglês.

A seguir, como forma de exemplificar, trazemos alguns trechos retirados dos questionários dos professores e da direção da escola referentes aos indicadores de processo. Quando perguntados sobre quais as diferenças do programa GEO para as demais escolas públicas da SME-RJ onde já atuaram, responderam:

“O diferencial está num ambiente onde o esporte funciona como mola propulsora para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem” (Gestora).

“Ausência de tempos vagos e uma maior identificação dos alunos com a escola e seus projetos” (Professor(a) 1).

“O trabalho é focado para o aluno ter autonomia, ser protagonista de sua história” (Professor(a) 2).

“Presença de atividades extracurriculares” (Professor(a) 3).

Na visão desses profissionais, o esporte possibilita uma boa relação dos estudantes com a escola, como ilustram os trechos a seguir.

“A percepção é positiva, pois eles criam um engajamento maior com a escola” (Gestora).

“A relação com o esporte é melhor quando a intenção da família e do aluno, no ato da matrícula, correspondem ao perfil da escola” (Professor(a) 1).

“Os alunos se mostram muito mais motivados com a dinâmica esportiva e das atividades extras, isso posso afirmar com toda a certeza, porque fui professora de muitos adolescentes que foram meus alunos em um modelo comum de escola” (Professor(a) 2).

“A maioria se envolve e participa de forma muito animada, porém grande parte dos alunos veem a escola como um clube, onde eles vão para se divertir com os esportes e não se dedicam às outras atividades como deveriam” (Professor(a) 3).

“O esporte gera disciplina, foco, trabalho e facilita a execução de qualquer projeto da escola” (Professor(a) 4).

Sobre o olhar dos professores e da gestora, podemos interpretar que há motivação docente com o trabalho e indícios de um bom clima escolar. Para a maioria dos docentes, o ambiente esportivo favorece o desenvolvimento de um clima positivo na escola e um local atrativo aos alunos. Porém há afirmações de que o ambiente profissional entre professores do NC e treinadores encontra-se desgastado, podendo caracterizar falta de motivação, como dito por alguns professores.

3.1.3 Indicadores de resultados

Questões relativas a indicadores de resultados estiveram presentes no questionário em três momentos. No primeiro, foi perguntado aos regentes se tinham conhecimento do rendimento da escola na Prova Brasil e no IDEB de 2017 e 2019. Apenas um professor respondeu que não possuía tal informação; todos os demais afirmaram que tinham ciência dos resultados da escola na avaliação externa. No segundo momento foi questionado se eles já se sentiram pressionados por resultados no que diz respeito às avaliações (externas ou da própria SME). Para essa pergunta, metade dos professores relatou que já se sentiu pressionada por resultados; os demais negaram qualquer tipo de pressão nesse sentido. A gestora, por sua vez, respondeu que não havia se sentido pressionada por resultados em nenhuma das esferas avaliativas mencionadas.

O terceiro momento envolveu pergunta acerca de como os docentes analisam o modelo GEO. Foi solicitado que escrevessem suas impressões sobre a escola. De modo geral, as respostas apontam uma visão positiva da escola, como mostra o trecho a seguir.

“A escola aprovou muitos alunos em processos seletivos de instituições de ótimo ensino, como Pedro II e Cefet”.

No Quadro 8 trazemos de modo sintético as afirmações dos docentes acerca de suas percepções sobre qualidade no GEO NP. Percebemos, nas respostas dos professores e da gestora da escola, diversos sentidos sobre qualidade, o que evidencia a ideia de polissemia que o termo carrega. Certamente, se mais respondentes tivéssemos tido, mais respostas teríamos; talvez tantas quantas, ou mais, do que o número de respondentes.

Quadro 8 – Sentido de qualidade da educação segundo professores/direção do GEO NP

1 – Respeita a realidade do aluno
2 – Torna o aluno protagonista de sua história
3 – Professores capacitados e bem remunerados
4 – Professores e alunos comprometidos
5 – Oferta ao aluno o conhecimento não apenas de forma conteudista
6 – Oferta um ensino eficaz, possibilitando ao aluno realizar seus objetivos
7 – Desenvolve a consciência crítica e a autonomia de seus alunos
8 – Respeita a opinião do aluno
9 – Gestão parceira na inter-relação docente-discente-comunidade escolar
10 – Ambiente escolar tranquilo e seguro
11 – Presença de um currículo com disciplinas “abertas” (Eletivas e Estudo Dirigido)
12 – Variedade de avaliações
13 – Horários para troca entre professores e coordenação pedagógica
14 – Interessante para o aluno para que se sinta motivado a aprender

A análise dessas afirmações possibilita perceber que a maioria delas relaciona-se a indicadores de processo, como discutido no capítulo anterior, com base nos estudos de Ortigão (2005). Para a autora, de modo geral os indicadores podem ser classificados em três grupos: processo, contexto e resultado. O quadro abaixo apresenta em categorias de indicadores (contexto/processo/resultado) os sentidos de qualidade descritos pelos professores e pela direção do GEO NP.

Quadro 9 - Indicadores de qualidade – Professores/Direção

Indicadores		
Contexto	Processo	Resultado
10 – 11	1- 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 12 – 13 – 14	6

O que podemos perceber é que alguns desses indicadores apresentam correlação com duas fases da política apresentadas no ciclo de políticas de Ball e Bowe, o “contexto de influência” e “contexto da prática”, conforme a versão mais refinada do ciclo de políticas, sendo o “contexto de influência” relativo ao currículo “mais aberto” e à ambiência escolar, descritos nos indicadores de contexto, e o “contexto da prática” refletido nos indicadores de processo, abrangendo maior descrição desses atores; as práticas de interpretação e tradução dos textos políticos são traduzidas na rotina da escola.

3.2 Sentidos de Qualidade no GEO NP pelos alunos

Para compreender como os estudantes do último ano escolar do GEO-NP percebem a qualidade da escola, perguntamos a eles o que a escola precisaria para possuir essa característica. Na análise das respostas, buscamos classificá-las em três grupos de indicadores, como proposto por Ortigão (2005).

3.2.1 Indicadores de contexto

Nos indicadores de contexto extraídos das falas dos alunos, temos os relatos sobre como eram as relações deles com o esporte antes do GEO. Essas respostas nos ajudam a compreender

um pouco melhor a realidade desses estudantes antes do ingresso no programa, possibilitando maior entendimento das mudanças na vida dos alunos posteriores à imersão em currículo vocacionado para o esporte com a prática diária do treinamento esportivo.

Os *feedbacks* se resumiram a três momentos: 1) não praticava; 2) praticava, porém sem frequência; e 3) já praticava como rotina. O maior número de respostas contemplou o segundo momento: alunos que não praticavam esportes com frequência; em seguida, com apenas um relato, as respostas que retratavam o primeiro e terceiro momentos. Essa aferição aponta para o possível “impacto” que a grade curricular com oito tempos de treinamento esportivo semanais se propõe a fazer na vida do aluno. Podemos correlacionar esse *feedback* também com o possível cansaço que será mencionado mais à frente, quando foram perguntados como se sentiam em uma escola com vocação esportiva.

3.2.2 Indicadores de processo

Todos os estudantes, ao serem questionados se gostam dos professores do GEO NP, responderam positivamente, refletindo uma boa relação entre professor e aluno. Quando indagados sobre o que mais gostavam na escola, muitas respostas enfatizaram o apreço pelo esporte e pelo ensino, característicos dos indicadores de processo. Os trechos a seguir ilustram suas percepções.

“De praticar esportes” (Aluno(a) 1).

“Da aula de Inglês, Matemática e do treinamento de Handbol” (Aluno(a) 2).

“Dos professores, do ensino, por ter diversas modalidades de esportes” (Aluno(a) 3).

“Do tamanho dela [a escola]” (Aluno(a) 4).

“Refeição e atividade física” (Aluno(a) 5).

“Da convivência dos alunos com os professores” (Aluno(a) 6).

“Treino” (Aluno(a) 7).

Outra informação, mais pontual, extraída das respostas, foi a opinião dos alunos sobre o ensino da escola. Para 44,4% dos entrevistados, o ensino é considerado bom; para 55,6%, é descrito como excelente, demonstrando assim, conceituação positiva do ensino praticado no GEO NP.

3.2.3 Indicadores de resultados

Sobre os indicadores de qualidade direcionados aos resultados, as falas sobre notas em avaliações como as do SAEB, provas bimestrais e outras possíveis durante o percurso acadêmico desses alunos não foram contempladas, porém foi possível compilar informações sugestivas desses indicadores, sendo possível relacioná-las ao que Valero et al. (2012) descreve como “linha de fronteira”.

Quando questionados sobre a importância de estudar em uma escola como o GEO NP, grande parte dos 27 alunos usou em suas falas expressões que os remetiam ao futuro, com a percepção de que estudar naquela escola os levaria a:

“Ter um futuro melhor” (Aluno(a) 1).

“Ter um bom ensino e conseguir alcançar seus objetivos” (Aluno(a) 2).

“Te dá inúmeras opções do que fazer no futuro” (Aluno(a) 3).

“Para ter um futuro com menos dificuldade” (Aluno(a) 4).

“Proporciona mais oportunidades” (Aluno(a) 5).

Essas respostas não nos permitem uma relação com os indicadores de resultados mencionados por Ortigão (2005), sabedores de que avaliações subsequentes ou até mesmo durante o período do escolar podem direcionar o futuro de muitos deles, oportunizando opções de um futuro melhor, como se retratou na fala do(a) Aluno(a) 3.

Para Valero et al. (2012), acontece um momento na vida dos estudantes em que eles se encontram com as possibilidades de futuro que estão à sua frente: “a noção de posição de fronteira, que se refere a uma posição de onde o indivíduo pode ver suas atuais condições de vida em relação a outras possibilidades de vida”. É essa posição de fronteira que implica a resposta da maior parte desse grupo de alunos. Para eles, a importância de estudar em uma escola de qualidade consiste em ter melhores ou maiores oportunidades de escolha para seu futuro, destacando assim a importância do papel da escola perante a sociedade.

Esses autores concebem fronteira como

um espaço de troca individual e social no qual o significado de diferença é negociado: uma posição de fronteira é uma situação relativa na qual indivíduos encontram seu ambiente social e na qual há escolhas que promovem tanto a experiência da diversidade como a experiência de que algumas opções estão fora do alcance de alguns” (VALERO et al., 2012, p. 237).

Portanto, a inter-relação do conceito de linha de fronteira de Valero et al. (2012) com as respostas dos alunos é possível pela associação de que uma escola de qualidade promoveria maior igualdade de opções de escolha, oportunizando aos estudantes ampliarem o seu leque de opções futuras.

Por fim, reunimos no Quadro 9 os relatos sobre o sentido de qualidade na visão dos estudantes, indicando posteriormente a quais indicadores eles estariam relacionados.

Quadro 10 – Sentido de qualidade da educação segundo alunos do GEO NP

1 – Escola considerada de qualidade é aquela que faz de tudo pelo desempenho do aluno
2 – Uma escola bonita, bem cuidada e com professores excelentes
3 – Ter um bom ensino, ter professores que auxiliam os alunos, entre outras coisas
4 – Bons professores, boa estrutura, aulas de línguas estrangeiras etc.
5 – Comidas mais saborosas
6 – Ter bons professores, bons alunos, esportes e comidas saudáveis
7 – Precisar educação ensinar cada vez mais as regras ser mais rígidas e não liberais
8 – Bom relacionamento dos profissionais com os alunos
9 – Que os alunos tenham uma boa relação entre si
10 – Ter professores bons, cadeira e mesa para os alunos e pelo menos um ventilador nos dias de calor
11 – Ser limpa
12 – Uma boa infraestrutura
13 – Bons professores, ensinamento bom, pessoas que mostram que estão ali para te ajudar como os professores

Das treze afirmativas extraídas das respostas dos estudantes, onze podem ser classificadas como associadas a indicadores de processo e cinco a indicadores de contexto. No Quadro 10 está a organização dessas falas:

Quadro 11 – Indicadores de qualidade – Alunos

Indicadores		
Contexto	Processo	Resultados
2 – 4 – 10 – 11 – 12	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 13	1

Assim como os docentes e a direção, os alunos também mencionam em suas respostas uma predominância dos indicadores relativos ao processo ao externarem suas considerações acerca do sentido de qualidade educacional, trazendo “peso” desse indicador para uma conceituação positiva sobre a escola.

3.3 Outros apontamentos importantes sobre o sentido de qualidade por professores/direção e alunos do GEO NP

Atentos à ideia de uma escola democrática que permita o acesso e a permanência dos alunos, como configuram os dois primeiros momentos em que a palavra qualidade foi pensada pela educação, segundo Araújo e Oliveira (2003), foi feita uma pergunta aos professores: o GEO é uma escola para todos? O Gráfico 2 ilustra o entendimento de professores e gestora.

Gráfico 2 – Escola para todos?



Os motivos para essas respostas não foram contemplados nos questionários, possibilitando apenas a constatação de que, para a maior parte dos regentes, o GEO NP não é uma escola para todos. Todavia, alguns desses posicionamentos encontram respostas na

segunda questão desta pesquisa, quando os professores foram perguntados sobre qual seria a contribuição do esporte para os processos educativos dos alunos.

Aproveitando o diálogo sobre a escola ser considerada “para todos”, apresento duas falas de professores(as) que sinalizam uma pertinente reflexão:

“Outra questão era o teste vocacional; existia um critério de seleção para estudar no GEO: ter aptidão esportiva, mostrar gostar e ter vontade de se dedicar aos esportes. Isso se perdeu. Não poderíamos mais selecionar alunos e tivemos vários problemas de disciplina e de rendimento com isso. Tenho alunos que odeiam fazer esporte, mas, como a escola tem boa fama, os pais obrigam seus filhos a ficar na escola” (Professor(a) 1).

“Lutar pelo processo seletivo que garantia a entrada de alunos com aptidão verdadeira para esporte para vermos, de fato, alunos felizes nesse modelo escolar” (Professor(a) 2).

Essas falas correspondem a um antigo processo seletivo, ocorrido em 2017 e 2018, que consistia em análises da escrita (em uma breve redação) e testes de aptidão física dos alunos que haviam sido inscritos para ingressar na escola. O ano de 2016 não contou com esse teste devido à ainda baixa quantidade de alunos inscritos para o programa, episódio que não se repetiria nos anos seguintes. Ali se fazia uma seleção dos alunos mais “aptos” fisicamente e que demonstravam maior desenvoltura esportiva, capazes de se adaptar melhor ao programa; o outro critério de seleção procurava identificar os alunos com melhor escrita e assim era feita, por meio desses critérios, a escolha dos estudantes que ingressariam na unidade. Possivelmente esse fator “seletivo” explicaria, um pouco, as tabelas a seguir, relativas a reprovações dos alunos entrevistados.

Quadro 101 – Reprovações dos alunos

Já havia sido reprovado antes de estudar no GEO?		
Sim	1	3,70%
Não	26	96,30%

Quadro 12 – Reprovação dos alunos no GEO NP

E no GEO, já teve alguma reprovação?		
Não	27	100%

Esses números podem fornecer informações que sugerem um critério de “seleção acadêmica”, não permitindo assim o ingresso de alunos com maiores deficiências na aprendizagem. O fato de o “teste vocacional” não ter ocorrido em 2019 pode ter permitido a

entrada de alunos com pouca aptidão física para o desenvolvimento do treinamento, retratados nas falas de alguns(mas) professores(as), expondo assim a necessidade de alteração no perfil do treinamento, passando a contemplar o caráter mais inclusivo, a fim de que “todos” se identifiquem com a prática esportiva.

A realização desse processo seletivo, por meio de teste vocacional, se baseia no decreto municipal de criação do programa, Decreto nº 3.561, que em seu Art. 3º traz a possibilidade de classificação dos estudantes interessados em estudar no GEO. “Art. 3º – VIII – inscrição e classificação dos alunos candidatos ao Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico” (RIO DE JANEIRO, 2012). O decreto não faz menção ao teste vocacional, entretanto a palavra *classificação* introduz a ideia de seleção, subsidiando assim esse processo de exclusão. O Art. 2º desse mesmo decreto é assertivo na composição da ideia de qual aluno o programa tem a intenção de recrutar: “Art. 2º – O Programa tem como objetivo proporcionar aos adolescentes, de acordo com seu perfil e interesse, uma escola de excelência acadêmica voltada para a descoberta e desenvolvimento da aptidão esportiva dos alunos” (RIO DE JANEIRO, 2012).

Esses artigos denotaram o perfil seletivo dessas escolas colocado em prática pela realização do teste vocacional que seria formalizado pelas posteriores resoluções de matrículas da SME carioca a partir de 2013. Isso se findou em 2019, quando o teste deixou de existir com a prerrogativa do livre acesso à matrícula, sem necessidade de testes seletivos para o ingresso da criança que desejasse fazer parte do programa. Registro dois textos presentes nessas resoluções que ratificam essa mudança no acesso à escola; a primeira citação compreende o ano de inauguração do GEO NP, publicado em 2015 para cumprimento em 2016:

§ 5º O candidato que optou pela Unidade que funciona como Ginásio Experimental Olímpico em 1ª opção deverá preencher a ficha de inscrição registrando as atividades esportivas que, porventura, tenha praticado e/ou que sejam de seu interesse.

§ 6º Nas situações em que o candidato tiver optado pela Unidade que funciona como Ginásio Experimental Olímpico, o sistema informará a data em que ele deverá consultar o *site* para verificar se foi selecionado para o teste de aptidão física (RIO DE JANEIRO, 2015).

O segundo texto refere-se à Resolução de Matrícula nº 108, de dezembro de 2018, que aprovou o regulamento com diretrizes para matrícula e enturmação de alunos para o ano seguinte. Nela, o teste de aptidão física, ou teste vocacional, assim denominado pelos professores entrevistados, não é citado em parte alguma do texto, configurando assim o término dessa proposta para matrícula nos Ginásios Experimentais Olímpicos.

§ 2º Ao realizar a inscrição, o responsável deverá escolher a escola que melhor contemple as suas necessidades e deverá comparecer à unidade escolhida para confirmar e efetivar a matrícula na data indicada no calendário estabelecido no Anexo I desta Resolução (RIO DE JANEIRO, 2018).

Vale citar que a origem dos testes físicos para a seleção dos alunos no programa está nas experiências internacionais das escolas que inspiraram a criação dos GEOs, como detalhado no Quadro 13.

Quadro 14 – Seleção de alunos

Seleção de alunos	
IMG Academy Pendentlon School – Flórida, EUA	Encaminhamento por interesse, visita guiada com conselheiro e entrevista com o diretor da escola.
Singapore Sports School - Cingapura	Encaminhamento por interesse e seleção por aptidão nos demais modelos analisados.
Sistema Cubano de Ensino e Esporte – Cuba	
Laurel Spring School – Califórnia, EUA	

Fonte: Trevo (2012).

Outra importante constatação pôde ser gerada posteriormente à indagação feita aos alunos sobre o GEO NP ser considerado uma escola de qualidade. Os 27 alunos que participaram da pesquisa consideraram que sim, para eles o GEO NP é uma escola de qualidade, uma visão positiva sobre a escola onde estudam.

Sobre a ideia de escola democrática e de qualidade, temos essa aparente contraposição entre o possível perfil excludente da escola e a unânime afirmação dos estudantes que caracterizam o GEO NP como uma escola de qualidade. Para essa reflexão, atentos ao que Araújo e Oliveira (2005) alertam sobre a possibilidade de produção de falsos consensos, voltamos ao que Esteban (2008) apresenta como unívoca ideia de qualidade, como um “projeto de escola comprometida com a busca de um enquadramento que homogeneíza culturas, valores, conhecimentos e práticas”. Entendemos que a homogeneização das culturas é um caminho a ser ainda percorrido, não se valendo unicamente da cultura esportiva em detrimento das demais, oportunizando assim a composição de uma escola democrática e de qualidade relevante a toda a comunidade escolar.

Na próxima seção, procuramos alinhar as respostas aos questionários, que contemplassem o segundo objetivo deste estudo.

3.4 A contribuição do esporte para o processo educativo

A segunda questão da pesquisa, “Qual seria a contribuição do esporte para o processo educativo, na opinião de professores e estudantes dessa escola e, como eles interagem nessa simbiose pretendida pelo programa?”, foi formulada com o intuito de possibilitar um olhar mais específico sobre a relação esporte-ensino. Essa ideia nos aproxima daquilo que Ball e Bowe 1992 denominaram como “política em uso”. Esta seção se destina a essa discussão.

3.4.1 A contribuição do esporte para o processo educativo, segundo o olhar do docente do GEONP

De modo geral, ao analisar as respostas dos docentes e da gestora percebemos que há uma percepção positiva sobre a proposta da inter-relação entre o esporte e o ensino, apesar de alguns depoimentos apontarem preocupações sobre o como o esporte tem sido trabalhado, como ilustrado nos trechos a seguir.

“Uma boa interação. Sempre houve a preocupação acadêmica aliada com o desenvolvimento esportivo do aluno” (Professor(a) 1).

“Precisa de maior aprofundamento e interação entre a parte acadêmica e esportiva para alcançar uma quantidade maior de alunos. [...] Sempre achei um bom incentivo à associação do esporte à vida escolar, acho motivador e disciplinador num âmbito geral” (Professor(a) 2).

“Então, acho que todos os alunos deveriam ser estimulados a praticar as modalidades esportivas, com uma proposta mais inclusiva, tentando cativar todos os alunos a se envolver nos esportes que praticam. A preocupação com os alunos que podem gerar medalhas deveria ser secundária, por se tratar de uma escola” (Professor(a) 3).

A utilização do treinamento esportivo como esfera de formação de atletas, competidores e vencedores parece, no entanto, oferecer um ponto crucial nessa simbiose acadêmica. Professores do Núcleo Comum denotam a competitividade gerada pela abordagem que os treinadores empregam em sua prática, competição que tem por consequência a exclusão de alguns alunos do modelo idealizado pelo programa como também um conflito de “ vaidades” entre os professores da escola. A seguir trazemos dois depoimentos extraídos do questionário aplicado aos professores do Núcleo Comum.

“A ideia é ótima. Mas, na prática, os treinadores não entendem que o esporte é uma alavanca para incentivar e apoiar os alunos nos estudos das disciplinas do Núcleo Comum. Os treinadores trabalham como se só o esporte fosse importante” (Professor(a) 1).

“Há muita vaidade, muita competitividade entre os treinadores, muito jogo de egos, na área esportiva, fazendo com que o desejo de conseguir medalhas brilhe mais que o desejo de modificar realidades” (Professor(a) 2).

Esse ponto nos parece sensível ao Programa, e vale aqui ressaltar as falas dos treinadores quando foram perguntados sobre quais seriam os seus objetivos como treinadores do programa.

“Formar pessoas melhores, com valores e princípios que eles levem para a vida através do esporte e oportunizar a meu aluno as melhores chances e uma educação pública de qualidade” (Treinador(a) 1).

“Sinto-me muito identificado com os princípios filosóficos e educacionais do modelo. Formar alunos-atletas-cidadãos” (Treinador(a) 2).

Em síntese, sobre o objetivo de compreender como o esporte e o processo educativo acontecem na prática, observamos que as respostas expressam uma aparente falta de interação entre professores do NC e treinadores, tendo na competitividade dada ao treinamento o motivo central para a não inclusão de todos os alunos no programa e a falta de interação acadêmica entre o esporte e a sala de aula, segundo as falas de alguns regentes do NC. Porém os treinadores, em suas falas, não descrevem como objetivos de seu trabalho apenas aspectos esportivos, citando também valores e princípios além do esporte.

Quanto a uma perspectiva avaliativa do modelo GEO, buscamos saber do professor qual a sua análise do programa. Dessa forma, conseguimos conhecer o que esses atores pensam sobre as propostas desse modelo de escola e como elas têm operado na prática.

Quadro 15 – Avaliação do Programa GEO na visão dos professores do GEO NP

1 – “Um programa de sucesso.”
2 – “Um projeto brilhante que enfrenta muitos desafios para a implementação de suas propostas.”
3 – “Um programa com excelente fundamento, mas que deve ser mais estruturado em sua prática para obter cada vez mais excelência pedagógica.”
4 – “O ideal do projeto se deturpou um pouco na prática, mas transformou, sim, realidades.”
5 – “O programa é maravilhoso, foi uma excelente ideia, porém vejo a cada dia se deformar por questões políticas.”

Esses depoimentos representam, em síntese, a percepção dos regentes que participaram da pesquisa, levando-nos a crer que o programa pode ser avaliado como exitoso, porém com algumas significativas considerações ao contexto da prática. A “política em uso” parece apresentar desafios a serem encarados e superados, tornando valiosos os comentários feitos pelos professores, devendo servir de motivo para mais investigações.

Fundamentaremos, na próxima seção, a relação que o esporte estabelece com os estudantes do GEO NP, com a intenção de compreender o cenário da prática desse currículo e sua assimilação por esses atores, produzindo assim uma análise sobre essa interação.

3.4.2 A contribuição do esporte para o processo educativo segundo o olhar do aluno do GEO NP

Inicialmente, foi possível coletar informações sobre como esses alunos se sentiam estudando em uma escola vocacionada para o esporte, em tempo integral. As respostas foram compiladas e apresentadas no Quadro 15.

Quadro 16 – Como os alunos se sentem estudando em uma escola vocacionada para o esporte em tempo integral

1 – “Me sinto bem.”
2 – “Cansada.”
3 – “Me sinto ótimo.”
4 – “Muito feliz.”
5 – “Me sinto bem cansada, pois eu não era acostumada com isso.”
6 – “Me sinto privilegiado.”
7 – “Me sinto privilegiada, porque não tem muitas pessoas com essa oportunidade.”
8 – “Um pouco exausta, mas satisfeita por estar gastando bem esse tempo.”
9 – “Nunca fui muito ligada ao esporte, mas me adaptei fácil.”

Nesses trechos, pode-se perceber uma boa relação com o esporte e sua inserção no currículo da escola. Muitos alunos escolheram os sentimentos de felicidade, satisfação e privilégio para ilustrar como se sentiam. A palavra “privilégio” apareceu como grata surpresa na resposta de alguns, dando uma admirável percepção de como essa escola seria importante na vida desses alunos. O quadro também aponta para o cansaço físico sentido por alguns, o que relacionamos ao baixo percentual de estudantes que já praticavam esportes como rotina antes

do ingresso no GEO. Observamos também considerável número de alunos que responderam que o que mais gostam na escola é o treinamento esportivo, como já mencionado em respostas anteriores.

Em um segundo momento, questionamos se eles já participaram de eventos que não fossem os esportivos. Dezenove deles mencionaram que sim; oito que afirmaram ter apenas participado de eventos relacionados ao esporte. A seguir estão as atividades extraesportivas indicadas por eles:

- Teatro
- Passeios e festas culturais
- Concurso de dança
- Horta
- Circuito de Matemática
- Passeios pela sala de leitura
- Coral

A participação nesses eventos indica uma variedade de atividades que extrapolam o viés esportivo da escola, ampliando assim a oferta cultural promovida pela unidade. Todavia, uma pesquisa que contemple maior número de alunos, seria mais adequada para tal afirmação.

Pedimos aos alunos que descrevessem o que mais gostam na escola. Tal pergunta foi elaborada a partir do diálogo estabelecido com Araujo e Oliveira (2003), que, ao discutir sentidos de qualidade escolar, enfatizam sentimentos de prazer e de pertencimento como aspectos importantes a serem pensados. Identificamos, nas respostas dos alunos sobre “O que mais gostavam na escola?”, que o esporte é percebido como motivador para a presença na escola. Entretanto, os relatos de alguns docentes sobre a falta do prolongamento desse fator motivador para os demais componentes curriculares sugerem um “descompasso” em relação à missão do programa, que é formar um *aluno-atleta-cidadão*. O conceito *atleta* nos parece mais bem desenvolvido e assimilado pelos alunos, em comparação aos outros dois conceitos, porém com ressalvas já mencionadas referentes à inclusão de todos no treinamento. O depoimento seguinte, de um(a) docente, ilustra essa constatação.

“Os treinadores trabalham como se só o esporte fosse importante, porém o que conta no final do bimestre/ano é o desempenho do aluno nas disciplinas. Se houvesse uma parceria maior entre treinamento e

propedêutica, o clima escolar e o desempenho dos alunos seriam muito melhores” (Professor(a) 1).

Sintetizamos nesta seção a boa relação que o esporte possui com os alunos da escola, sendo possível entendê-la como um fator motivador para a vida acadêmica desses alunos. Essa relação pode possuir influência direta em diversos indicadores escolares, como índices de evasão, reprovação e frequência, demonstrando o mérito desempenhado pela cultura esportiva presente nesse currículo. Todavia, na opinião de alguns professores, essa vocação esportiva do GEO NP, capaz de gerar sentimento de pertencimento entre aluno e escola, precisa de melhor sinergia entre as esferas acadêmicas e esportivas para que essa relação seja mais bem desempenhada.

Enfim, conduzimos nossa pesquisa ao terceiro e último objetivo do estudo: a contribuição da polivalência para o processo de ensino e aprendizagem narrado por professores e alunos do GEO Nelson Prudêncio.

3.5 A polivalência e a qualidade do ensino

O conceito de polivalência para os anos finais do Ensino Fundamental é introduzido na Rede Municipal do Rio de Janeiro com a criação dos GECs, seguindo a proposta iniciada pelos 6^{os} anos experimentais, na tentativa de melhora no desempenho acadêmico dos alunos desse ano de escolaridade.

Os GEOs, criados após os GECs, são uma continuidade dessa política educacional no município carioca, possuindo em suas diretrizes uma polivalência que abrange as áreas das Ciências Exatas (Matemática e Ciências) e Humanidades (Língua Portuguesa, História e Geografia). Dessa forma, nos questionários direcionados aos alunos e professores, procuramos extrair a percepção que eles possuem dessa ferramenta pedagógica, coletando suas contribuições para esse tema ainda pouco explorado na literatura educacional.

Os treinadores e os professores de Artes, Educação Física e Inglês não responderam a essa pergunta, por não atuarem com essa práxis.

3.5.1 Polivalência no GEO NP segundo os professores da escola

O primeiro questionamento feito ao grupo de professores que atuam no GEO NP foi: “Quantos haviam trabalhado com a polivalência em experiências profissionais anteriores?”. As respostas demonstram a pouca experiência com essa prática. Apenas um professor respondeu positivamente a essa indagação, demonstrando a inexperiência e o tamanho do desafio proposto.

É nesses desafios que concentramos nossa procura a partir da pergunta seguinte direcionada a eles. “Quais os maiores desafios para que a polivalência aconteça no cotidiano da escola?”. No Quadro 16, estão compilados os maiores desafios encontrados pelos docentes.

Quadro 17 – Desafios da polivalência, segundo os professores do GEO NP

1- “A formação do professor.”
2- “O não domínio do conteúdo escolar.”
3- “A falta de vontade de trabalhar com uma disciplina que não é a sua.”
4- “A falta de formação continuada.”
5- “Identificação de profissionais de todos os setores acadêmicos com o perfil adequado para tal modelo.”
6- “Produção de materiais adequados para a realização das atividades.”
7- “Cursos de capacitação dos profissionais não especialistas.”

Nos trechos dos depoimentos dos professores, podemos perceber que de modo geral eles não se sentem preparados para assumir essa tarefa. Professores que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental são tradicionalmente licenciados em alguma das áreas disciplinares específicas – áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, como Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História etc.

Em nossa análise, acreditamos que os docentes não se recusem a atuar na polivalência, dados os depoimentos em que afirmam a necessidade de formação voltada para tal. Contudo, eles afirmam que a SME deve apoiá-los com mais intensidade para que possam desenvolver o trabalho com melhores condições formativas. Os Gráficos 3 e 4, construídos com base nas respostas dos docentes, evidenciam que, embora tenha havido atividades de formação, a maioria não possibilitou que o tema da polivalência fosse tratado.

Os professores do 6º Ano Experimental passam por intenso processo de formação continuada para que consigam transmitir todos os conteúdos das principais disciplinas sem prejuízo ao cumprimento do currículo e da aprendizagem dos alunos. Tal formação privilegiada pode gerar melhores práticas dentro da sala de aula (SANTOS et al., 2017, p. 730).

Os Gráficos 3 e 4 figuram a participação dos professores em formações continuadas promovidas pela Secretaria e se elas abordaram esse tema em suas capacitações.

Gráfico 3 – Participações dos professores em capacitações

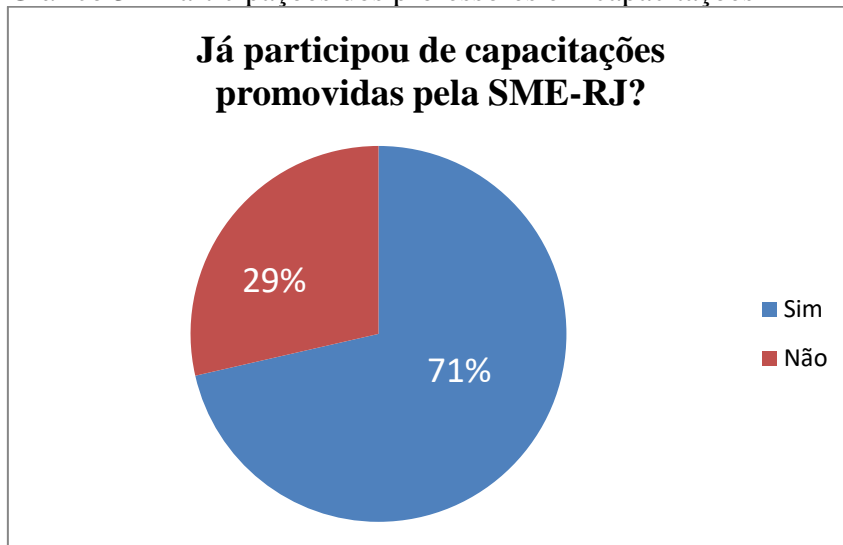
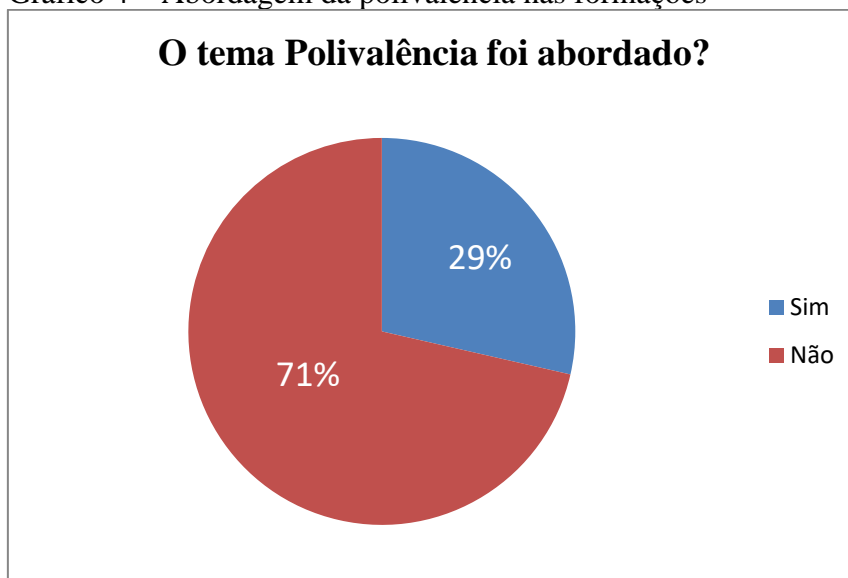


Gráfico 4 – Abordagem da polivalência nas formações



Nota-se que a Secretaria de Educação procura, por meio de capacitações, ampliar as opções para as formações continuadas de seus professores. De sete entrevistados sobre essa questão, cinco responderam já terem participado de alguma formação. Contudo quando perguntados se o tema polivalência havia estado presente em algumas dessas formações, todos registraram não terem participado de discussões com essa temática.

Temos então essa lacuna na formação geral dos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental, que não são capacitados nas universidades para essa atuação polivalente, como também o pouco desenvolvimento desse tema nas formações continuadas realizadas pela Secretaria. Em algumas falas, essa necessidade de maior qualificação ficou evidente; ela pode

ser notada quando perguntados sobre “Quais os maiores desafios que encontraram ao longo da sua jornada no GEO NP?”.

“Trabalhar a polivalência” (Professor(a) 1).

“Polivalência” (Professor(a) 2).

“A polivalência. Não acredito nela, não acho que seja produtiva para o professor e para o aluno” (Professor(a) 3).

Em meio a esses desafios, os regentes opinaram sobre a contribuição da polivalência para a qualidade escolar. Apesar das narrativas desafiadoras elencadas pelos regentes, para cinco professores(as) ela contribui para a uma escola ser considerada de qualidade; para dois(duas) deles(as) não há contribuição nessa proposta pretendida pela SME-RJ.

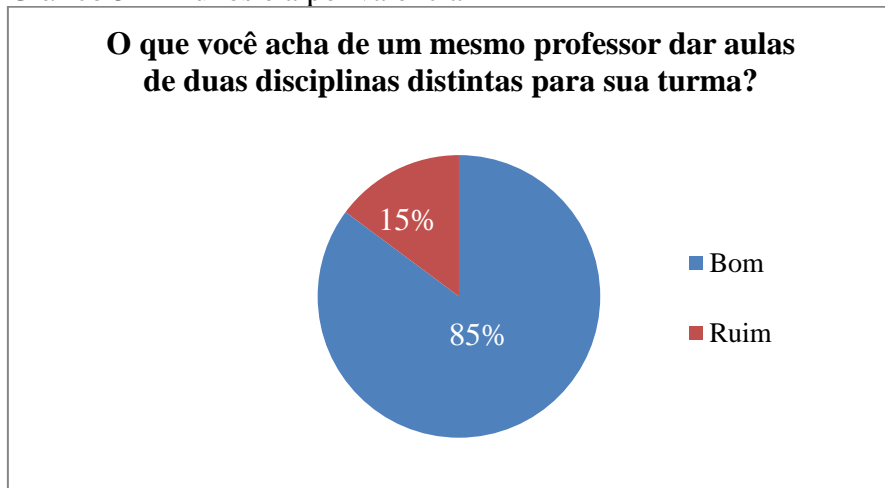
Vemos, com base nesses relatos, que a Polivalência assume posição de aparente desconforto entre os professores, iniciados desde a falta de formação adequada para essa atuação, passando pela dificuldade de ministrar conteúdos que não fazem parte da sua formação profissional e pela falta de capacitação continuada para esse desempenho. Isso tudo faz dessa prática um grande obstáculo a ser superado. Entretanto, pode ser percebida uma crença nessa proposta como propulsora da qualidade educacional.

Acreditamos que exemplos de outras escolas podem contribuir para esse debate, aprofundando o entendimento sobre o benefício dessa prática para a vida escolar. Não tenho a pretensão de encerrar a discussão com o exemplo do GEO NP, ciente da complexidade e da incipiência dessa proposta para o Ensino Fundamental II.

3.5.2 Polivalência no GEO NP segundo os alunos da escola

Partimos da possibilidade de que a palavra polivalência poderia não ser bem entendida pelos alunos, sendo eles destinatários dessa prática e sem possibilidade de opinião. Resolvemos redigir uma pergunta que fosse mais comum ao seu entendimento, ficando assim com maior chance de extrair uma resposta fiel ao tema proposto. A pergunta está registrada no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Alunos e a polivalência



Com essas respostas, conseguimos entender que a prática polivalente para professores das Ciências exatas e Humanas no GEO NP é bem recebida pela maioria dos alunos; aspectos como maior tempo de interação com os professores, afetividade e perfil do professor são temas que movimentam esse processo.

Levando em conta essa percepção dos alunos e as considerações dos professores que traduzem essa prática na sala de aula, enxergamos que a polivalência no GEO NP é bem aceita pelos estudantes, já os professores adotam uma posição cautelosa sobre o assunto, acreditando na contribuição dela para a qualidade do ensino, mas mais reticentes quanto aos desafios que ele impõe em sua práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciando as considerações sobre o presente estudo, procuramos reunir neste capítulo final da dissertação uma síntese do processo de pesquisa, das leituras e análises dos resultados que conseguimos obter. Para tanto, trazemos as questões que balizaram esta pesquisa e o modo como conseguimos, em nosso entendimento, buscar respondê-las.

Relembramos que, ao começar a pesquisa no início de 2020, o cenário posto no campo a ser pesquisado, a escola, possuía extrema diferença em relação ao momento em que ocorreu a entrada no campo e a escrita destas considerações finais. O afastamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19 e as mudanças necessárias ocorridas no processo da investigação tornaram-se desafios significativos à conclusão deste estudo. O “estar junto” aos participantes da pesquisa de modo presencial foi substituído por um “estar” remoto que dificultou a realização de entrevistas individuais (com os docentes) e coletivas (com os estudantes), que foram substituídas por questionários aplicados via Google Forms. Também precisamos reduzir o quantitativo de participantes, selecionando aqueles de quem tínhamos os contatos de WhatsApp. Contudo, apesar das adversidades do momento pandêmico, acreditamos ter conduzido a pesquisa com ética e rigor e ter ampliado nossas compreensões sobre como os docentes e os estudantes do GEO NP percebem qualidades na escola onde trabalham e estudam. Na sequência, trazemos as questões de pesquisa e discutimos brevemente os resultados que nos foi possível perceber.

- Quais os sentidos de qualidade estariam relacionados ao GEO Nelson Prudêncio, na visão dos professores, da direção e dos alunos desse modelo de escola?

A literatura específica e consultada para a realização da investigação já nos apontava a polissemia que o termo qualidade carrega. Portanto, não esperávamos encontrar uma resposta única à questão proposta. Ao contrário, desejávamos ter sentidos de qualidade percebidos por docentes e estudantes da escola em questão.

As perguntas do questionário, bem como a análise das respostas obtidas, pautaram-se pelo quadro de referência conceitual construído a partir da revisão da literatura. Também foram influenciadas pelas considerações de Ortigão (2005), que propõe uma organização dos indicadores de qualidade em três categorias: indicadores de contexto, de processo e de resultados. Foi interessante perceber que, de modo geral, a qualidade na escola está associada a indicadores de processo e de contexto. Praticamente não houve manifestações, entre os

participantes (professores e estudantes), que apontassem qualidade atrelada a resultados de avaliação externa.

Para os docentes do GEO-NP, qualidade está associada a valorização e respeito com o estudante, condições dignas de trabalho docente (motivação, formação e salário), compromisso profissional com o trabalho e com a formação, ambiente saudável no trabalho com boa relação entre os pares e a gestão, possibilidade de ser ouvido na construção e organização curricular, oferta de currículo diversificado (eletivas e estudo dirigido).

Muitos docentes afirmam ter boa receptividade a um currículo mais “aberto”, que potencializa a capacidade de exploração da diversidade, configurando um ganho para o programa. Outros aspectos relevantes puderam ser observados: a bem conceituada estrutura física da escola e o envolvimento dos responsáveis na vida acadêmica dos seus filhos, percepções que se apresentam como promotoras do bom desenvolvimento desse modelo de escola.

De modo geral, nos depoimentos dos professores estão presentes afirmações de que os bons resultados da escola na avaliação externa são resultado do trabalho desenvolvido na unidade. E a maioria deles não se sente pressionada por resultados, o que consideram um ponto positivo para a condução do trabalho. Mas afirmam que os resultados têm se prestado a aumentar a procura pela escola.

Para os docentes, o fim do teste vocacional marca a quebra de um paradigma seletor e o início de um momento democrático para o acesso à escola, o que torna possível o ingresso de alunos sem tanta aptidão esportiva ao programa. Esse fato exigiu a ressignificação do esporte na escola. Essa questão, contudo, não foi simples para muitos docentes e vários deles emitiram em suas opiniões o desejo de retorno do teste vocacional, devido à dificuldade de propagação do modelo de escola para alunos sem prévias aptidões esportistas.

A necessidade de ressignificação da prática profissional dos treinadores numa perspectiva mais inclusiva parece ser o caminho para equacionar esse conflito, porém essa questão esbarra na competição por vitórias, medalhas e na ênfase do eixo “atleta” desenvolvido na unidade escolar. Em nossa visão, é uma questão que se configura num desafio a ser enfrentado por toda a equipe da escola – gestora, docentes e estudantes.

Entre os estudantes que participaram da pesquisa, também percebemos a predominância da ideia de qualidade associada a indicadores de processo e contexto. Apenas um dos respondentes mencionou qualidade associada a resultados. Para ele, o interesse pelo ingresso na escola deveu-se tanto à possibilidade do investimento no esporte quanto à boa colocação da escola na Prova Brasil.

De modo geral, para os estudantes, qualidade no GEO NP está vinculada à qualidade do ensino e dos professores, a sentirem-se respeitados, ouvidos e incentivados a melhorar. Para um deles, “professores são pessoas que mostram que estão ali para te ajudar”. Na maioria dos depoimentos há afirmações de que gostam das aulas, em especial as de língua estrangeira. Além disso, afirmam que a escola é limpa, bonita e as salas de aula são confortáveis. Elogiam a comida servida na escola como sendo “saudável e saborosa”.

Para os alunos participantes da pesquisa, o GEO NP é percebido como uma escola de qualidade. Acreditamos que essa constatação tem relação com a cultura esportiva presente na escola, mencionada por muitos quando perguntados sobre o que mais gostam na escola. O esporte é entendido como motivador da relação entre aluno e escola, tornando-se um elo que permite melhor sintonia nas relações pertencentes ao universo escolar. É interessante perceber que os estudantes apontam gostar de outros aspectos além dos esportes oferecidos na unidade; muitos deles afirmam que o esporte é um “motivador para o estudo das outras matérias”. E mais: a maioria deles não possuía prévio envolvimento com a prática esportiva como rotina, como afirmam em seus depoimentos.

A relação do ensino na escola com os consequentes resultados acadêmicos está caracterizada nas falas dos alunos e sintetizada na possibilidade de um “futuro melhor”. Para eles, estudar em uma escola de qualidade representa ampliar as oportunidades de escolha de suas vidas, alcançando seus objetivos. Esse olhar possui íntima ligação com o conceito de *linha de fronteira* desenvolvido por Valero et al. (2012), concluindo assim que o bom ensino ofertado pelo GEO NP possibilita aos estudantes uma ampliação das alternativas em relação ao futuro.

Perguntados se o GEO NP poderia ser considerado uma escola de qualidade, todos eles responderam que sim. Isso nos permite pensar que a maioria desses indicadores relatados por eles está presente na cultura de ensino da escola. A terceira pergunta da pesquisa, trazida a seguir, buscou conhecer a relação dos sujeitos com o esporte.

- Qual seria a contribuição do esporte para o processo educativo, na opinião de professores e estudantes da escola, e como eles interagem nesta simbiose pretendida pelo programa?

Para a maioria dos docentes que responderam ao questionário, a fusão esporte-educação que acontece na prática, no “chão” da escola, é muito bem aceita por todos. De modo geral, há a compreensão de que essa interação funciona como facilitadora para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o olhar positivo sobre o processo não os impede de perceber carências, que, em suas percepções, correspondem a possíveis “falhas” no contexto da prática, na relação

entre esporte e disciplinas do Núcleo Comum, identificada pelos docentes como “a parte acadêmica do currículo”. Para os docentes, essa integração ainda é um desafio a ser enfrentado.

A utilização do treinamento esportivo com ênfase na formação de atletas se constitui em uma dificuldade para o desenvolvimento mais efetivo do programa, o que termina por gerar problemas na relação de professores do Núcleo Comum e treinadores, ampliando o tamanho do desafio e afetando a motivação de alguns docentes. Iniciativas de aproximação entre essas duas esferas por parte da gestão da escola parecem ser um interessante caminho a ser desenvolvido na procura pela retomada dos objetivos do programa, ampliando os olhares sobre os eixos “aluno” e “cidadão”.

Os estudantes se mostraram bastante satisfeitos com o programa, destacando o esporte como agente motivador para sua permanência na escola. Essas respostas conduzem a importantes reflexões acerca do ingresso e da permanência de alunos na escola pública. Os alunos também destacam a oferta de atividades culturais que tornam o currículo um promulgador das demais culturas, além da esportiva.

Portanto, podemos concluir que a proposta do GEO NP, que foca nas relações entre desenvolvimento esportivo e acadêmico e cidadão, é bem recebida pelos atores que esta pesquisa se propôs destacar. Porém, no contexto da prática, alguns desafios se colocam, em especial a maior articulação entre esporte e vida acadêmica. Na sequência, trazemos nossas considerações sobre a última questão da pesquisa.

- Qual seria a contribuição da polivalência para o processo de ensino e aprendizagem narrado por professores e alunos do GEO Nelson Prudêncio?

A difusão dessa proposta para os anos finais do Ensino Fundamental é recente no cenário educacional carioca. Nesse ponto, os registros dos docentes indicam a falta de experiência como produtora da incerteza, pelo domínio da didática relativa ao componente curricular que não é o pertencente à sua formação. Há necessidade de formações e capacitações específicas que viabilizem um melhor desenvolvimento dessa proposta.

A tradição formativa em nosso país é segmentada, ou seja, é específica para cada área do conhecimento. São raras as iniciativas pautadas na articulação e integração dos conhecimentos. Essa tradição impacta a ideia de polivalência no segmento escolar em questão. Tampouco, na visão dos docentes, as orientações e formações ofertadas pela SME-RJ possibilitam minimizar essa lacuna formativa. Para alguns dos docentes, esse é o maior dos desafios do programa GEO NP, embora eles reconheçam a polivalência como instrumento gerador de qualidade na unidade.

Os estudantes são, de modo geral, receptivos à proposta, embora reconheçam que nem todo professor lida com facilidade com essa questão. Em alguns depoimentos, eles afirmam que gostam mais da aula quando o professor domina com mais facilidade o conteúdo porque “o professor mostra mais de perto pra que serve aquela coisa”. Para nós, essa afirmação talvez esteja expressando o domínio do conteúdo de sua formação específica.

Caminhando para o término de nossas considerações, reafirmamos que a pesquisa apresenta algumas limitações, como a interrupção da relação mais próxima com os alunos, os professores e a própria escola, em decorrência do cenário pandêmico. Reconhecemos também certa escassez na literatura sobre polivalência e sobre as relações do esporte com a formação nas áreas de conhecimento mais escolares, fato que nos trouxe desafios quanto aos autores a serem colocados em diálogo. Mas, ao mesmo tempo, nos incentivou a pesquisar uma temática ainda rara no campo acadêmico.

Desejamos que as discussões realizadas ao longo desta pesquisa possam contribuir para o debate acerca da qualidade da educação, especialmente sobre essa discussão na esfera da educação pública, tendo em vista que é na escola que muitos jovens desenvolvem as condições para a construção de seus projetos de vida e que a imensa maioria desses jovens está presente nas instituições públicas de ensino brasileiras.

Por fim, acreditamos que respondemos às questões norteadoras do estudo, apesar das limitações metodológicas impostas pela pandemia, o que nos conduziu à necessidade de alterar o que havíamos imaginado inicialmente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. de. O IDEB: Limites e ilusões de uma política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 125, 2013.

ALMEIDA, S. F. C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. *Temas de Psicologia*, n. 1, 1993.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A. Pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

AMÉRICO, B. L.; CARNIEL, F.; LACRUZ, A. J. Indicadores de qualidade na educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24 e240002, 2019.

ARAÚJO, G. C. de; OLIVEIRA, R. P. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, jan./abr. 2003.

BABBIE, E. *Métodos de pesquisas em survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BALL, S. J. *Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. New York: Routledge, 2012.

_____. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

_____; _____; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A Escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Curitiba: Artmed, 2001.

BIESTA, G.; EICHENBERG, R. *Para além da aprendizagem – Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996). Brasília: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações/Subsecretaria de Edições Técnicas. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. *ENEM – Apresentação*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 16 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Prova Brasil – Apresentação*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 01 jun. 2020.

_____. Portaria nº 366, de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/em/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>. Acesso em: 09 out. 2020.

_____. Portaria nº 458, de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/em/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342#:~:text=DAS%20DISPOSI%C3%87%C3%95ES%20PRELIMINARES-,Art.,melhoria%20da%20qualidade%20de%20ensino>. Acesso em: 09 nov. 2020.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

_____. Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

_____. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Dispõe sobre as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. *Diário Oficial da União*, Brasília, 08 de agosto de 2005, Seção I, p. 27.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRIDGE, R. G.; JUDD, C. M.; MOOCK, P. R. *The determinants of educational outcomes*. Cambridge: Ballinger, 1979.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKOVER, W. B. et al. *School social systems and student achievement: Schools make a difference*. New York: Praeger, 1979.

BRUGGEN, J. C. V. *Políticas europeias de avaliação da escola: situação actual da relação com as políticas de autonomia, descentralização e autogestão (self-management)*. Comunicação para o seminário Avaliação Escolar e Regulação da Política Educativa, do Fórum Português de Administração Educacional (FPAE), em 20 de maio de 2000. Lisboa.

CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. *Escritos de educação*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007. (Ciências Sociais da Educação).

CAVALIERE, A. M. Escolas do amanhã: diferenciação e desigualdade na rede escolar na cidade do Rio de Janeiro. In: SOARES, A. J. G. (Org.). *Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista*. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2015. p. 155-176.

COSTA, A. L. da. *A centralidade do esporte a ampliação da jornada escolar para o tempo integral no contexto do Ginásio Experimental Olímpico/RJ*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

CURY, C. R. J. Qualidade em educação. *Nuances: Estudos sobre Educação*, ano XVII, v. 17, n. 18, jan./dez. 2010.

ESTEBAN, M. T. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 21(1), p. 6-8, 2008.

FARIA, J. R. F.; AZEVEDO, G. A. N.; GUIDA, M. L. A metodologia da avaliação de desempenho no edifício escolar: contribuição com diretrizes para futuros projetos ou alterações físico-espaciais. *Revista Eccom*, v. 9, n. 18, jul./dez. 2018.

FERNANDES R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FIALHO, E. S. Unidades climáticas urbanas: o caso da Ilha do Governador-RJ. *Revista de Ciências Humanas*, v. 10, nº 1, p. 26-46, jan./jun. 2010.

FONSECA, M. P. *Organização e clima escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte: O Ginásio Experimental Olímpico do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2017.

FREITAS, L. C.de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 111-177.

GIAMBIAGI, F. et al. *Depois dos jogos: pensando o Rio para o pós-2016*. Rio de Janeiro: Elsevier. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 01 mar. 2021.

_____. *SAEB 30 anos*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/100istóric-basica/saeb>. Acesso em: 01 jun. 2020.

_____. *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)*. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 03 fev. 2021.

_____. *SAEB: Histórico*. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <http://inep.gov.br/100istóric-basica/saeb/100istórico>. Acesso em: 16 jan. 2021.

INSTITUTO TREVO TECNOLOGIA SOCIAL. *Estatuto Social*. 07 de julho de 2009.

_____. *DELP – Desenvolvimento esportivo de longo prazo do Programa Ginásio Experimental Olímpico*. Rio de Janeiro, 2012.

JESUS, G. R. de; LAROS, J. A. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. *Avaliação Psicológica*, v. 3(2), 2004.

LEMOS, G. A. R. Currículo e docência: regulação e escape. In: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel (Orgs.). *Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal*. Curitiba: CRV, 2019. p. 41-55.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 39, 2013.

MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, 2010.

MURNANE, R. J. Interpreting de evidence on school effectiveness. *Teachers College Record*, v. 83, p. 19-35, 1981.

OLIVEIRA, R. L. *Percepções sobre avaliação de educadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo no CAP-UERJ*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ORTIGÃO, M. I. R. Análise das práticas de professores de matemática da Educação Básica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 29-52, jan./abr. 2011.

_____. *Avaliação da Educação Básica no Brasil*. In: MACEDO, Elizabeth; DUARTE, Stela Mithá (Orgs.). *Avaliação no Ensino Básico: reflexões e experiências do Brasil e de Moçambique*. Maputo: Educar-UP, 2017. v. 1, p. 13-30.

_____. *Currículo de Matemática e desigualdades educacionais no Rio de Janeiro*. 174f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____; PEREIRA, T. V. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do Estado do Rio de Janeiro. *Educação Sociedade & Culturas*, n. 47 (número especial: A avaliação das escolas: políticas, perspectivas e práticas), p. 157-174, 2016. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC47Maria.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

_____; _____. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. *Periferia*, v. 8, n. 1, p. 66-79, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27341/19946>. Acesso em 10 dez. 2020.

PARO, V. H. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do Ensino Fundamental. *RBPAE*, v. 24, n. 1, jan./abr. 2008.

PERONI, V. M. A.; OLIVEIRA, C. M. B. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan./mar. 2019.

RIO DE JANEIRO (Município). *Decreto nº 32,672, de 18 de agosto de 2010*. Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2010.

_____. *Edital E/SUBE/11ª CRE SME nº 21, de 13 de novembro de 2015*. Regulamenta o processo de seleção de professores para o Ginásio Experimental Olímpico Escola Municipal Nelson Prudêncio. Rio de Janeiro, 2015.

_____. *Parecer nº 30/2010, de 10 de dezembro de 2010*. Aprova a implantação do Projeto 6º Ano Experimental na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

_____. *Escolas cariocas em turno único - Ensino Fundamental I e II*. 2020, p.120-168.

_____. Dispõe sobre a matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, 03 de fevereiro de 2021.

_____. *Resolução SME nº 247, de 04 de fevereiro de 2021*. Institui orientações para o ensino remoto nas unidades da rede do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro no período da pandemia da Covid-19 e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2021.

_____. Decreto nº 32.672/10. Dispõe sobre a criação do Programa Ginásio Carioca. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 19 de agosto de 2010.

_____. Decreto nº 35.261/12. Dispõe sobre a criação do Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 20 de março de 2012.

_____. Lei nº 94/79. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 04 de março de 1979.

_____. Resolução SME nº 1.181/12. Dispõe sobre a implementação do Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico, instituído no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, por intermédio do Decreto nº 35.261, de 19 de março de 2012. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 04 de abril de 2012.

ROSA, S. S. Reformas educacionais e pesquisa: as políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 8 n. 2, agosto 2012.

SANTOS, D. D. et.al. Mais é menos? O impacto do Projeto 6º Ano Experimental – SME/RJ. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 718-747, set./dez. 2017.

SILVA, A. A. P. *A dimensão teórico-prática como princípio epistemológico formativo: possibilidades constitutivas da práxis pedagógica na proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí*. 242f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOARES, J. F. IDEB na lei? *Simon's site*, 13 jul. 2011. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=2352>. Acesso em: 19 jun. 2020.

_____; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013.

TERRA, D. et.al. Principais dificuldades dos professores de Educação Física nos primeiros anos de docência: elementos para (re)orientação das disciplinas de Didática e Prática de Ensino do curso de licenciatura em Educação Física da UFU. *Motrivivência*, ano XVII, nº 25, p. 37-55, dez. 2005.

TORRECILLA, F. J. M. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

VALERO, P. et al. A aprendizagem Matemática em uma posição de fronteira: *foregrounds* e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. *Bolema*, Rio Claro, v. 26, n. 42a, p. 231-260, 2012.

WILLMS, J. D. The balance thesis: contextual effects of ability on pupils' O-grand examination results. *Oxford Review of Education*, v. 11(1), p. 33-41, 1985.

_____. Social class segregation and its relationship to pupils' examination results in Scotland. *Sociological Review*, v. 51(2), p. 224-241, 1986.

_____. A estimação do efeito escola. In.: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ANEXO A – PESQUISAS



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
11ª Coordenadoria Regional de Educação
E.M. Nelson Prudêncio

Rio de Janeiro, 30 de setembro de 2020.

Permissão para Pesquisa

Permito que o pesquisador Renan dos Santos Medeiros, CPF: 05805865700, realize nesta Unidade, Ginásio Experimental Olímpico Nelson Prudêncio, localizado à Estrada do Rio Jequiã, S/Nº - Pitangueiras – Ilha do Governador – Rio de Janeiro-RJ, sua pesquisa a nível de Mestrado com o seguinte tema: Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas: o que pensam os alunos do GEO Nelson Prudêncio.

Christianne Guimarães Fournier
Diretora IV
E.SUBE/11ª CRE/GE0 Nelson Prudêncio
Mat.: 11/236.324-0



Diretora da Unidade Escolar



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PROPEd

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a), _____

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado “Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas: o que pensam os alunos do GEO Nelson Prudêncio”, conduzida por Renan dos Santos Mediros. Este estudo tem por objetivo compreender os sentidos de qualidade na Rede Municipal do Rio de Janeiro, especialmente no Ginásio Experimental Olímpico Nelson Prudêncio.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Neste estudo os riscos são mínimos e estão relacionados à possibilidade de relembrar momentos vivenciados que representem algum incômodo e/ou constrangimento ao responder algumas perguntas. O entrevistado ao sentir-se desconfortável ao responder as perguntas, poderá interromper a entrevista ou até mesmo deixar de participar da mesma, sem nenhum prejuízo ao seu bem estar. Lembrando que a participação do entrevistado na pesquisa tem por objetivo, coletar informações que sejam relevantes para a pesquisa e em momento algum gerar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto.

Não conseguir extrair o sentido de qualidade descrito pelos professores de maneira homogênea, também é um risco desta pesquisa. Gerar um desconforto nos entrevistados, causando constrangimento em suas respostas, com receios de apontar uma falta de Qualidade no ensino da escola. Risco de com a amostra de professores selecionada, não sermos capazes de extrair um sentido de Qualidade que represente de maneira geral o magistério. Risco do professor da Rede Municipal Carioca, temer que suas respostas impliquem em dificuldades de relacionamento profissional com a Gestão da Unidade Escolar. Risco de resultados afetados pela Covid-19, alterados pela quebra da rotina escolar. Comprometo-me, portanto, a prestar esclarecimentos e assistência imediata ao qualquer participante que se sentir desconfortável ao longo da pesquisa. Danos imediatos estão relacionados ao desconforto do entrevistado em responder as perguntas da entrevista, devido a possíveis constrangimentos com a comunidade escolar ou direção da unidade por receio de possíveis retaliações da direção da escola ou secretaria municipal de ensino. Danos futuros podem se relacionar com as possíveis futuras sanções a professores e alunos, como também a uma possível falta ou omissão dos reais sentidos de qualidade que professores e alunos possam não alegar nas respostas. Timidez e questões políticas impulsionando as respostas por parte dos professores e também são riscos dessa pesquisa.

A pesquisa se dará através de entrevistas, que poderão ser registradas com auxílio de gravações digitais, podendo ter ainda o registro através de equipamentos (câmera, gravador de som, etc.) e que, devido ao cenário pandêmico acontecerão de forma remota, utilizando algum aplicativo de vídeo conferência (Teams, Zoom, Skype, etc). A pesquisa não será remunerada e tampouco implicará em gastos pela participação. As entrevistas durarão entre 30 e 45 minutos. As gravações serão guardadas sob absoluto sigilo por 5 anos e depois deverão ser destruídas. Não há qualquer risco profissional, moral ou ético quanto à participação dos envolvidos e as declarações dadas, considerando o anonimato e o sigilo garantidos.

Como benefício dessa pesquisa, diante das respostas coletadas, poderemos produzir material acadêmico que permita a reflexão sobre os sentidos de Qualidade descritos por atores da comunidade escolar (Alunos e Professores) no Ginásio Experimental Olímpico Nelson Prudêncio, podendo servir de apoio a pesquisas futuras que procurem estudar esse modelo de escola, como também a auxiliar a discussão sobre o sentido de Qualidade, inserido neste contexto de programa escolar.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A utilização destes dados não remeterá à sua identidade e privacidade. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas

vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

Renan dos Santos Medeiros

Estrada da Paciência, 2939 Bloco 13/ apt 301 – Maria Paula- SG.

CEP:2475666021.240-450 Tel.: (21) 986826181 – E-mail:

renanimcn@hotmail.com

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PROPEd

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Responsável, _____

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado “Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas: o que pensam os alunos do GEO Nelson Prudêncio”, conduzida por Renan dos Santos Medeiros. Este estudo tem por objetivo compreender os sentidos de qualidade na Rede Municipal do Rio de Janeiro, especialmente no Ginásio Experimental Olímpico Nelson Prudêncio.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Neste estudo os riscos são mínimos e estão relacionados à possibilidade de relembrar momentos vivenciados que representem algum incômodo e/ou constrangimento ao responder algumas perguntas. O entrevistado ao sentir-se desconfortável ao responder as perguntas, poderá interromper a entrevista ou até mesmo deixar de participar da mesma, sem nenhum prejuízo ao seu bem estar. Lembrando que a participação do entrevistado na pesquisa tem por objetivo, coletar informações que sejam relevantes para a pesquisa e em momento algum gerar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto.

A pesquisa se dará através de entrevistas, que poderão ser registradas com auxílio de gravações digitais, podendo ter ainda o registro através de equipamentos (câmera, gravador de som, etc.) e que, devido ao cenário pandêmico acontecerão de forma remota, utilizando algum aplicativo de vídeo conferência (Teams, Zoom, Skype, etc). A pesquisa não será remunerada e tampouco implicará em gastos pela participação. As entrevistas durarão entre 30 e 45 minutos. As gravações serão guardadas sob absoluto sigilo por 5 anos e depois deverão ser destruídas. Não há qualquer risco profissional, moral ou ético quanto à participação dos envolvidos e as declarações dadas, considerando o anonimato e o sigilo garantidos. Como benefício dessa pesquisa, poderemos produzir material acadêmico que permita a reflexão sobre os sentidos de Qualidade descritos por atores da comunidade escolar (Alunos e Professores) no Ginásio Experimental Olímpico Nelson Prudêncio, podendo servir de apoio a pesquisas futuras que procurem estudar esse modelo de escola, como também a auxiliar a discussão sobre o sentido de Qualidade, inserido neste contexto de programa escolar.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A utilização destes dados não remeterá à sua identidade e privacidade. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

Renan dos Santos Medeiros
Estrada da Paciência, 2939 Bloco 13/ apt 301 – Maria Paula- SG.
CEP:2475666021.240-450 Tel.: (21) 986826181 – E-mail:
renanimcn@hotmail.com

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PROPEd

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Aluno(a), _____

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado “Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas: o que pensam os alunos do GEO Nelson Prudêncio”, conduzida por Renan dos Santos Mediros. Este estudo tem por objetivo compreender os sentidos de qualidade na Rede Municipal do Rio de Janeiro, especialmente no Ginásio Experimental Olímpico Nelson Prudêncio.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Neste estudo os riscos são mínimos e estão relacionados à possibilidade de relembrar momentos vivenciados que representem algum incômodo e/ou constrangimento ao responder algumas perguntas. O entrevistado ao sentir-se desconfortável ao responder as perguntas, poderá interromper a entrevista ou até mesmo deixar de participar da mesma, sem nenhum prejuízo ao seu bem estar. Lembrando que a participação do entrevistado na pesquisa tem por objetivo, coletar informações que sejam relevantes para a pesquisa e em momento algum gerar qualquer tipo de constrangimento ou desconforto.

Não conseguir extrair o sentido de qualidade descrito pelos alunos de maneira homogênea, é um risco desta pesquisa. Gerar um desconforto nos entrevistados, causando constrangimento em suas respostas, com receios de apontar uma falta de Qualidade no ensino da escola. Risco de com a amostra de professores selecionada, não sermos capazes de extrair um sentido de Qualidade que represente de maneira geral o magistério. Risco do professor da Rede Municipal Carioca, temer que suas respostas impliquem em dificuldades de relacionamento com a Gestão da Unidade Escolar. Risco de resultados afetados pela Covid-19, alterados pela quebra da rotina escolar. Comprometo-me, portanto, a prestar esclarecimentos e assistência imediata ao qualquer participante que se sentir desconfortável ao longo da pesquisa. Danos imediatos estão relacionados ao desconforto do entrevistado em responder as perguntas da entrevista, devido a possíveis constrangimentos com a comunidade escolar ou direção da unidade por receio de possíveis retaliações da direção da escola ou secretaria municipal de ensino. Danos futuros podem se relacionar com as pseudos futuras sanções a professores e alunos, como também a uma possível falta ou omissão dos reais sentidos de qualidade que os alunos possam não alegar nas respostas. Timidez e questões políticas impulsionando as respostas por parte dos alunos e também são riscos dessa pesquisa.

A pesquisa se dará através de entrevistas, que poderão ser registradas com auxílio de gravações digitais, podendo ter ainda o registro através de equipamentos (câmera, gravador de som, etc.) e que, devido ao cenário pandêmico acontecerão de forma remota, utilizando algum aplicativo de vídeo conferência (Teams, Zoom, Skype, etc). A pesquisa não será remunerada e tampouco implicará em gastos pela participação. As entrevistas durarão entre 30 e 45 minutos. As gravações serão guardadas sob absoluto sigilo por 5 anos e depois deverão ser destruídas. Não há qualquer risco profissional, moral ou ético quanto à participação dos envolvidos e as declarações



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO – PROPEd**

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Como ferramenta para a coleta de dados, a pesquisa ocorrerá através de entrevistas, que poderão ser registradas com auxílio de gravações digitais, podendo ter ainda o registro através de equipamentos (câmera, gravador de som, etc.) e que devido ao cenário pandêmico acontecerão de forma remota, utilizando algum aplicativo de vídeo conferência (Teams, Zoom, Skype, etc).

A Coleta será realizada com os alunos do 9º ano /2020, que estão matriculados na unidade escolar Geo Nelson Prudêncio desde o 6º ano /2017, portanto alunos que concluíram o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) nesta mesma unidade de ensino, sem terem se ausentado da unidade em qualquer período. Logo excluindo da amostra os alunos dos outros anos de escolaridade como também aqueles alunos do 9º ano que não estão matriculados desde o 6º ano /2017 ou que se ausentaram em algum ano de escolaridade e depois retornaram ao Geo Nelson Prudêncio.

Também participaram da coleta de dados, alguns professores que acompanharam este processo de formação desses alunos até a etapa concluinte. Será utilizado como critério de seleção dos professores participantes, os professores (as) com mais tempo de trabalho na unidade escolar, como também os que participaram mais ativamente (ministrando aulas) para estes alunos selecionados.



Seção 1 de 7

Questionário (Professores): Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas

Este questionário faz parte da pesquisa "Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas: o que pensam os alunos e professores do GEO Nelson Prudêncio", realizada no âmbito de mestrado de Renan dos Santos Medeiros no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ).

Sua participação voluntária será muito importante e a utilização de suas respostas assegurará seu anonimato.

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 7

Orientações para a participação

Responda as questões de acordo com suas opiniões e com sinceridade. Não há respostas erradas; tudo que cada respondente disser será muito importante!

Caso tenha dificuldade em responder alguma questão, tenha em mente que não há uma "resposta certa", responda com suas impressões sobre o tema perguntado, mesmo que seja expressando algumas dúvidas.

Pedimos que as respostas sejam suficientes para expressar os principais pontos das suas ideias, sem alongar-se desnecessariamente.

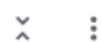
Para que suas respostas sejam registradas, é preciso que você preencha todas as questões e, ao fim, clique em "Enviar".

Lembramos novamente que sua participação não será identificada nos resultados publicados da pesquisa.

São necessários, aproximadamente, 30 minutos para finalizar este questionário.

Obrigado!

Sobre você



Descrição (opcional)

Qual disciplina você leciona na unidade? *

Texto de resposta curta

Qual a sua trajetória profissional até o GEO – NP? *

Texto de resposta longa

...

Como foi a sua relação com o esporte na época de estudante? *

- praticava como rotina
- praticava as vezes
- não praticava

E qual a relação com ele atualmente? *

- pratica como rotina
- as vezes
- não pratica

Como se deu o seu ingresso na Unidade Escolar? *

Texto de resposta longa

Há quanto tempo leciona na unidade? *

- desde 2016
- desde 2017
- desde 2018
- desde 2019
- desde 2020

Possui alguma especialização em educação? Qual? *

Texto de resposta curta

Após a seção 3 Continuar para a próxima seção

Seção 4 de 7

Sobre sua relação com a escola



Descrição (opcional)

No que tange ao relacionamento profissional, qual a sua percepção sobre a relação dos professores do núcleo comum (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia) com os treinadores das modalidades esportivas? *

- Ruim
- Regular
- Bom

Já se sentiu desprestigiado profissionalmente por não ser um professor de educação física, dentro da unidade? *

- Sim
- Não

Como você definiria o clima escolar no GEO-NP? *

- Ruim
- Regular
- Bom

Você é conhecedor dos documentos normativos que regem a implantação deste modelo de escola vocacionada para o esporte? *

- Sim
- Não

Como você descreveria a interação do esporte com o processo de ensino e aprendizagem dentro do GEO-NP? *

Texto de resposta longa

Quais as atividades extra-esportivas, você tem conhecimento que a sua escola desenvolve? *

Texto de resposta longa

Quais as diferenças deste modelo de escola para as demais escolas em que já lecionou? *

Texto de resposta longa

Qual a sua percepção sobre a relação que os alunos possuem com o esporte e com as demais atividades culturais da escola? *

Texto de resposta longa

Como você vê o corpo docente da escola? Motivado/ Desmotivado com o modelo GEO? *

Motivado

Desmotivado

Após a seção 4 Continuar para a próxima seção

Seção 5 de 7

Qualidade e Polivalência



Descrição (opcional)

Em sua análise o que significa uma educação de Qualidade? *

Texto de resposta longa

Você considera a escola NP uma escola de Qualidade? *

Sim

Não

Já havia trabalhado com a Polivalência? *

Sim

Não

Quais os maiores desafios para que a Polivalência aconteça no cotidiano da escola? *

Texto de resposta longa

Em sua constatação, ela contribui para uma escola de Qualidade? *

Em sua constatação, ela contribui para uma escola de Qualidade? *

Sim

Não

Você já participou de formações continuadas, realizadas pela SME desde sua chegada ao GEO? *

Sim

Não

O tema Polivalência foi abordado? *

Sim

Não

O que acha da estrutura física da escola? *

Excelente

Boa

Regular

Ruim

Péssima

Como você descreveria o engajamento dos responsáveis dos alunos (as), neste modelo de escola? *

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Já se sentiu pressionado por resultados, no que diz respeito às avaliações (externas ou da própria secretaria municipal de educação)? *

- Sim
- Não

⋮

Tem conhecimento do rendimento da escola na Prova Brasil e no IDEB de 2017 e 2019? *

- Sim
- Não

Na sua visão o GEO é uma escola pra todos? *

- Sim
- Não

Você teria alguma sugestão para a direção, no sentido de melhorar a gestão da escola? *

Texto de resposta longa

.....

Após a seção 5 Continuar para a próxima seção

Seção 6 de 7

Considerações finais

✕ ⋮

Descrição (opcional)

Qual a sua análise sobre o programa GEO? *

Texto de resposta longa

.....

Como você espera que esta escola esteja daqui a cinco anos? *

Texto de resposta longa

Nestes cinco anos de escola, quais os maiores desafios que encontrou ao longo dessa jornada? *

Texto de resposta longa

Há outras ideias ou comentários que não foram contemplados nas perguntas anteriores, que você gostaria de propor? *

Texto de resposta longa

Após a seção 6 Continuar para a próxima seção

Seção 7 de 7

Obrigado!



Descrição (opcional)



Seção 1 de 3

Questionário (Alunos): Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas



Este questionário faz parte da pesquisa "Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas: o que pensam os alunos do GEO Nelson Prudêncio", realizada no âmbito de mestrado de Renan dos Santos Medeiros no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ).

Sua participação voluntária será muito importante e a utilização de suas respostas assegurará seu anonimato.

Após a seção 1 [Continuar para a próxima seção](#)

Seção 2 de 3

Orientações para a participação



Responda as questões de acordo com suas opiniões e com sinceridade. Não há respostas erradas; tudo que cada respondente disser será muito importante!

Caso tenha dificuldade em responder alguma questão, tenha em mente que não há uma "resposta certa", responda com suas impressões sobre o tema perguntado, mesmo que seja expressando algumas dúvidas.

Pedimos que as respostas sejam suficientes para expressar os principais pontos das suas ideias, sem alongar-se desnecessariamente.

Para que suas respostas sejam registradas, é preciso que você preencha todas as questões e, ao fim, clique em "Enviar".

Lembramos novamente que sua participação não será identificada nos resultados publicados da pesquisa.

São necessários, aproximadamente, 30 minutos para finalizar este questionário.

Obrigado!

Como você se posiciona diante das perguntas a seguir?



Descrição (opcional)

Qual o seu nome? *

Texto de resposta longa

Qual a sua turma? *

1901

1902

1903

Você já teve alguma dificuldade na adaptação ao modelo de escola dos Ginásios Experimentais Olímpicos? *

Sim

Não

Qual era sua relação com o esporte antes desta escola? *

Texto de resposta longa

Já havia sido reprovado antes de estudar no GEO? *

Sim

Não

E no GEO, já teve alguma reprovação? *

- Sim
- Não

Onde cursou o Ensino Fundamental I? *

- Rede pública
- Rede particular
- As duas opções

Na escola citada acima, o ensino era integral? *

- Sim
- Não

Quais as principais diferenças entre as escolas cursadas durante o seu Ensino Fundamental I e o GEO Ilha? *

Texto de resposta longa

O que significa, para você, a palavra Qualidade? *

Texto de resposta longa

Na sua opinião, o que uma escola precisa para ser considerada de Qualidade? *

Texto de resposta longa

o GEO Nelson Prudêncio é uma escola de Qualidade? *

- Sim
- Não

Você já participou de alguma atividade no GEO diferente dos esportes? *

Sim

Não

Quais? *

Texto de resposta longa
.....

Você gosta dos professores da escola? *

Sim

Não

O que você acha da estrutura física da escola? (Salas, pátios, locais de treinamento, refeitório, etc) *

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

O que você mais gosta na escola? *

Texto de resposta longa
.....

O que você menos gosta na escola? *

Texto de resposta longa
.....

Como você avalia o ensino do GEO? *

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

Como você se sente estudando em uma escola com carga horária integral e vocacionada para o esporte? *

Texto de resposta longa

Já se sentiu excluído de alguma forma por estudar em uma escola pública? *

- Sim
- Não

O que você acha de um mesmo professor dar aulas de duas disciplinas distintas para sua turma? *

- Bom
- Ruim

Na sua opinião, qual a importância de estudar em uma escola de Qualidade? *

Texto de resposta longa

Deixe aqui o seu contato (e-mail ou whatsapp) para que possamos te enviar o retorno desta pesquisa. Obrigado! *

Texto de resposta longa



Seção 1 de 7

Questionário (Direção): Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas

Este questionário faz parte da pesquisa "Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas: o que pensam os alunos do GEO Nelson Prudêncio", realizada no âmbito de mestrado de Renan dos Santos Medeiros no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ).

Sua participação voluntária será muito importante e a utilização de suas respostas assegurará seu anonimato

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 7

Orientações para a participação

Responda as questões de acordo com suas opiniões e com sinceridade. Não há respostas erradas; tudo que cada respondente disser será muito importante!

Caso tenha dificuldade em responder alguma questão, tenha em mente que não há uma "resposta certa", responda com suas impressões sobre o tema perguntado, mesmo que seja expressando algumas dúvidas.

Pedimos que as respostas sejam suficientes para expressar os principais pontos das suas ideias, sem alongar-se desnecessariamente.

Para que suas respostas sejam registradas, é preciso que você preencha todas as questões e, ao fim, clique em "Enviar".

Lembramos novamente que sua participação não será identificada nos resultados publicados da pesquisa.

São necessários, aproximadamente, 30 minutos para finalizar este questionário.

Obrigado!

Sobre você



Descrição (opcional)

Qual a sua formação e como foi a sua trajetória profissional até chegar ao GEO – Nelson Prudêncio? *

Texto de resposta longa

Como se deu o seu ingresso como gestora na Unidade Escolar? *

Texto de resposta longa

Durante quanto tempo dirigiu na unidade GEO Nelson Prudêncio? *

Texto de resposta curta

Possui alguma especialização em gestão ? Qual? *

Texto de resposta curta

Sobre sua relação com a escola



Descrição (opcional)

Como você definiria o clima escolar no GEO-NP, enquanto esteve a frente da unidade? *

- Ruim
- Regular
- Bom

Você era conhecedora dos documentos normativos que regem a implantação deste modelo de escola vocacionada para o esporte? *

- Sim
- Não

Quais as diferenças deste modelo de escola para as demais escolas em que já trabalhou? *

Texto de resposta longa

Como você descreveria a interação do esporte com o processo de ensino e aprendizagem dentro do GEO-NP? *

Texto de resposta longa

Qual a sua percepção sobre a relação que os alunos possuem com o esporte e com as demais atividades culturais da escola? *

Texto de resposta longa

Como você vê o corpo docente da escola? Motivado/ Desmotivado com o modelo GEO? *

- Motivado
- Desmotivado

Após a seção 4 Continuar para a próxima seção

Seção 5 de 7

Qualidade



Descrição (opcional)

Em sua análise o que significa uma educação de Qualidade? *

Texto de resposta longa

Você considera o GEO NP uma escola de Qualidade? *

- Sim
- Não

O que acha da estrutura física da escola? *

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima

Como você descreveria o engajamento dos responsáveis dos alunos (as), neste modelo de escola? *

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim

Já se sentiu pressionada por resultados, no que diz respeito às avaliações (externas ou da própria secretaria municipal de educação)? *

- Sim
- Não

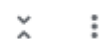
Na sua visão o GEO é uma escola pra todos? *

- Sim
- Não

Após a seção 5 Continuar para a próxima seção ▼

Seção 6 de 7

Considerações finais



Descrição (opcional)

Qual a sua análise sobre o programa GEO? *

Texto de resposta longa

Como você espera que esta escola esteja daqui a cinco anos? *



Como você espera que esta escola esteja daqui a cinco anos? *

Texto de resposta longa

Nestes cinco anos dirigindo a escola, quais os maiores desafios que encontrou ao longo dessa jornada? *

Texto de resposta longa

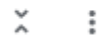
Há outras ideias ou comentários que não foram contemplados nas perguntas anteriores, que você gostaria de propor? *

Texto de resposta longa

Após a seção 6 Continuar para a próxima seção

Seção 7 de 7

Obrigado!



Descrição (opcional)



Seção 1 de 8

Questionário (Treinadores): Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas

Este questionário faz parte da pesquisa "Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas: o que pensam os alunos do GEO Nelson Prudêncio", realizada no âmbito de mestrado de Renan dos Santos Medeiros no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ).

Sua participação voluntária será muito importante e a utilização de suas respostas assegurará seu anonimato

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 8

Orientações para a participação

Responda as questões de acordo com suas opiniões e com sinceridade. Não há respostas erradas; tudo que cada respondente disser será muito importante!

Caso tenha dificuldade em responder alguma questão, tenha em mente que não há uma "resposta certa", responda com suas impressões sobre o tema perguntado, mesmo que seja expressando algumas dúvidas.

Pedimos que as respostas sejam suficientes para expressar os principais pontos das suas ideias, sem alongar-se desnecessariamente.

Para que suas respostas sejam registradas, é preciso que você preencha todas as questões e, ao fim, clique em "Enviar".

Lembramos novamente que sua participação não será identificada nos resultados publicados da pesquisa.

São necessários, aproximadamente, 30 minutos para finalizar este questionário.

Obrigado!

Sobre você



Descrição (opcional)

Qual a sua trajetória profissional até o GEO – NP? *

Texto de resposta longa

Como foi a sua relação com o esporte na época de estudante? *

- praticava como rotina
- praticava as vezes
- não praticava

E qual a relação com ele atualmente? *

- pratica como rotina
- as vezes
- não pratica

Como se deu o seu ingresso na Unidade Escolar? *

Texto de resposta longa

Há quanto tempo leciona na unidade? *

- desde 2016
- desde 2017
- desde 2018
- desde 2019
- desde 2020

Sobre sua relação com a escola



Descrição (opcional)

No que tange ao relacionamento profissional, qual a sua percepção sobre a relação dos professores do núcleo comum (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia) com os treinadores das modalidades esportivas? *

- Ruim
- Regular
- Boa

Como você definiria o clima escolar no GEO-NP? *

- Ruim
- Regular
- Bom

Você é conhecedor dos documentos normativos que regem a implantação deste modelo de escola vocacionada para o esporte? *

- Sim
- Não

Quais as diferenças deste modelo de escola para as demais escolas em que já lecionou? *

Texto de resposta longa

Qual a sua percepção sobre a relação que os alunos possuem com o esporte e com as demais atividades culturais da escola? *

Texto de resposta longa

Quais as atividades extra-esportivas, você tem conhecimento que a sua escola desenvolve? *

Texto de resposta longa

Como você vê o corpo docente da escola? Motivado/ Desmotivado com o modelo GEO? *

- Motivado
- Desmotivado

Após a seção 4 Continuar para a próxima seção

Seção 5 de 8

Sobre o treinamento

Descrição (opcional)

Qual a modalidade esportiva você leciona na unidade? *

Texto de resposta curta

Com qual frequência os alunos praticam os treinamentos? *

- 1x por semana
- 2x por semana
- 3x por semana
- 4 x por semana
- todos os dias

De quais competições esportivas você já participou com os alunos da escola? *

Texto de resposta longa

Qual o seu maior objetivo enquanto treinador do GEO-NP? *

Texto de resposta longa

Após a seção 5 Continuar para a próxima seção

Seção 6 de 8

Qualidade e Educação

Descrição (opcional)

Em sua análise o que significa uma educação de Qualidade? *

Texto de resposta longa

Você considera a escola NP uma escola de Qualidade? *

- Sim
- Não

Já se sentiu desprestigiado por ser um professor de educação física, nas escolas anteriores ao GEO? *

- Sim
- Não

O que acha da estrutura física da escola? *

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima

Como você descreveria o engajamento dos responsáveis dos alunos (as), neste modelo de escola? *

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim

Tem conhecimento do rendimento da escola na Prova Brasil e no IDEB de 2017 e 2019? *

- Sim
- Não

Já se sentiu pressionado por resultados, no que diz respeito às avaliações (externas ou da própria secretaria municipal de educação)? *

- Sim
- Não

Você já participou de formações continuadas, realizadas pela SME ao longo destes cinco anos? *

- Sim
- Não

Elas contribuíram para as suas aulas? *

- Sim
- Não

Na sua visão o GEO é uma escola pra todos? *

- Sim
- Não

Você teria alguma sugestão para a direção, no sentido de melhorar a gestão da escola? *

Texto de resposta longa

Após a seção 6 Continuar para a próxima seção

Seção 7 de 8

Considerações finais



Descrição (opcional)

Qual a sua análise sobre o programa GEO? *

Texto de resposta longa

Como você espera que esta escola esteja daqui a cinco anos? *

Texto de resposta longa

A política dos GEOs teve êxito? Por quê? *

Texto de resposta longa

Nestes cinco anos de escola, quais os maiores desafios que encontrou ao longo dessa jornada? *

Texto de resposta longa

Há outras ideias ou comentários que não foram contemplados nas perguntas anteriores, que você gostaria de propor? *

Texto de resposta longa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas: o que pensam os alunos do GEO Nelson Prudêncio

Pesquisador: RENAN DOS SANTOS MEDEIROS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 37435120.0.0000.5282

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.518.662

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de qualificação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ anteriormente apresentado que caiu em exigência pela existência de pendências.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como questão central a compreensão do sentido de Qualidade educacional, compreendido pelos professores e alunos, sobre o contexto da escola que estão inseridos. Para essa análise ser melhor orientada, creio que algumas questões seriam interessantes de serem formuladas, para que através de suas respostas, fosse encontrado um panorama analítico que nos permitisse maior clareza ao responder a questão central do estudo. 1- Quais os sentidos de Qualidade estariam relacionados ao GEO, sobre a visão dos professores deste modelo de escola? 2- Qual seria a contribuição do esporte para o processo educativo, na opinião dos alunos dessas escolas e, como eles interagem nesta simbiose pretendida pelo programa? 3- Qual seria a contribuição da polivalência para o processo de ensino e aprendizagem, narrados por professores e alunos?

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Explicitados nos termos de consentimento e assentimento, referente a constrangimentos possíveis

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

Continuação do Parecer: 4.518.682

e formas de superá-los, bem como da importância de se dar voz a alunos da educação básica e sua avaliação sobre a questão educacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de importante contribuição focada na interação entre o alunado e o corpo docente, tendo como destaque o foco na opinião do discente da rede pública.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de consentimento e assentimento, bem como folha de rosto, cronograma, orçamento e instrumento de coleta de dados, único termos que caiu em exigência mais de uma vez, estão todos de acordo com as normas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para fevereiro de 2022. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o CEP recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a esta comissão relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1600767.pdf	09/01/2021 11:06:58		Aceito
Outros	CartaParecer.docx	09/01/2021	RENAN DOS	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

Continuação do Parecer: 4.518.662

Outros	CartaParecer.docx	11:04:33	SANTOS	Aceito
Outros	professores11.jpeg	09/01/2021 10:54:19	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	professores10.jpeg	09/01/2021 10:54:08	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	professores9.jpeg	09/01/2021 10:53:56	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	professores8.jpeg	09/01/2021 10:53:45	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	professores7.jpeg	09/01/2021 10:53:34	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	professores6.jpeg	09/01/2021 10:53:23	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	professores5.jpeg	09/01/2021 10:53:11	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	professores4.jpeg	09/01/2021 10:52:53	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	professores3.jpeg	09/01/2021 10:52:38	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	professores2.jpeg	09/01/2021 10:52:19	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	Entrevista_professores1.jpeg	09/01/2021 10:51:34	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	alunos_8.jpeg	09/01/2021 10:48:27	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	alunos_7.jpeg	09/01/2021 10:48:10	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	alunos_6.jpeg	09/01/2021 10:47:36	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	alunos_5.jpeg	09/01/2021 10:47:25	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	alunos_4.jpeg	09/01/2021 10:47:03	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	alunos_3.jpeg	09/01/2021 10:46:26	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	alunos_2.jpeg	09/01/2021 10:46:05	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Outros	entrevista_alunos1.jpeg	09/01/2021 10:45:43	RENAN DOS SANTOS	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	InstrumentodeColetadeDados.docx	09/01/2021 10:39:24	RENAN DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL_Responsavel.docx	16/11/2020 15:35:13	RENAN DOS SANTOS MEDEIROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCL_alunos.docx	16/11/2020 15:33:46	RENAN DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

Continuação do Parecer: 4.518.662

Justificativa de Ausência	TCL_alunos.docx	16/11/2020 15:33:46	RENAN DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.docx	16/11/2020 15:33:02	RENAN DOS SANTOS MEDEIROS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	PREFEITURA_DA_CIDADE_DO_RIO_DE_JANEIRO.pdf	30/09/2020 15:25:59	RENAN DOS SANTOS MEDEIROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento_Responsaveis.docx	30/09/2020 15:23:46	RENAN DOS SANTOS MEDEIROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento_Alunos.doc	30/09/2020 15:23:02	RENAN DOS SANTOS MEDEIROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	29/07/2020 08:31:09	RENAN DOS SANTOS MEDEIROS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	29/07/2020 08:16:27	RENAN DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 01 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br